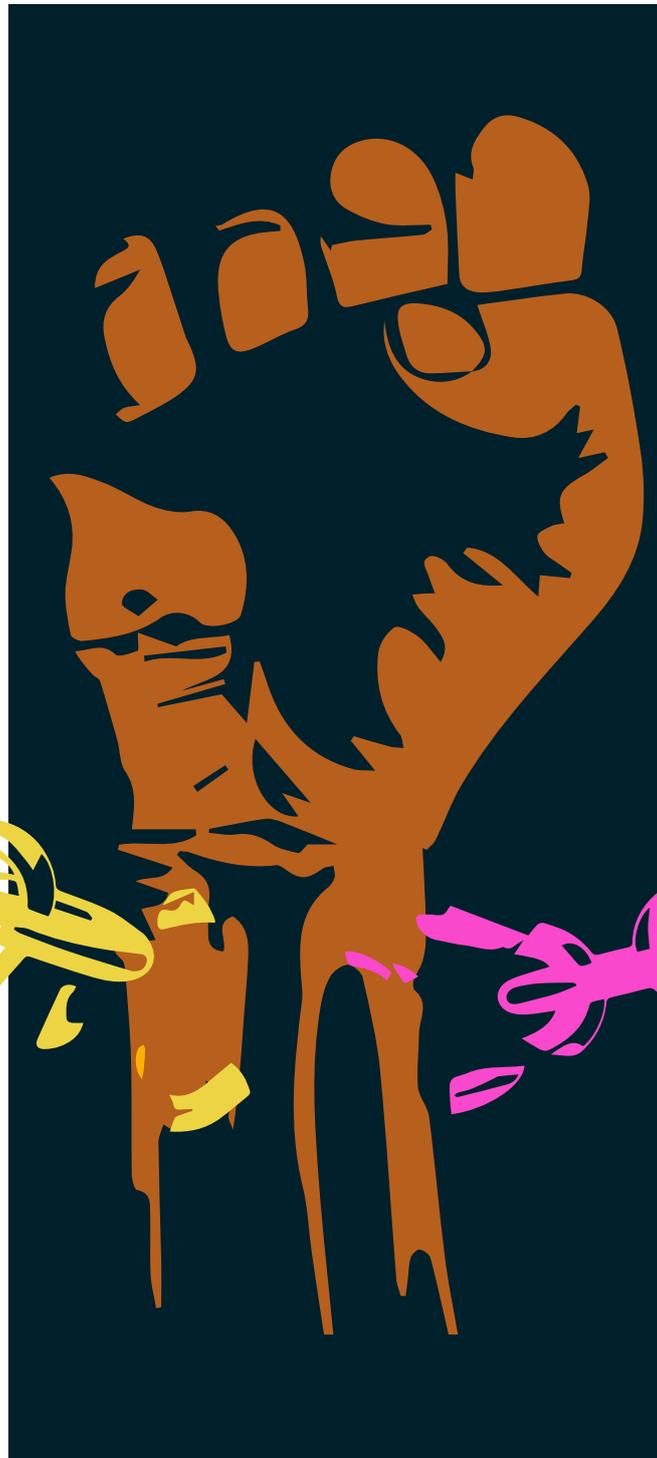


Organizadores:  
Sidelmar Alves da Silva Kunz  
Altina Abadia da Silva  
Josiene Camelo Ferreira Antunes  
Daniela Kedna Ferreira Lima



# Direitos Humanos & Emancipação

Volume I

COLEÇÃO  
DIREITOS HUMANOS  
Coordenação: Sidelmar Alves da Silva Kunz

Organizadores:

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

DIREITOS HUMANOS &  
EMANCIPAÇÃO  
VOLUME I



- 2019 -

CULTURATRIX.

DIREÇÃO EDITORIAL

Rosa Maria Ferreira da Silva

EDITOR ASSISTENTE

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

CONSELHO EDITORIAL

Antoniette Camargo de Oliveira (IFSULDEMINAS)

Eliane Martins de Freitas (UFG - Regional Catalão)

Emília Saraiva Nery (FACEMA)

Euclides Antunes de Medeiros (UFT)

Helena Maria Ferreira (UFPA)

Luciana Carvalho (União)

Luís André Nepomuceno (UNIPAM)

Marcos Antônio de Menezes (UFG)

Maria Clara Tomaz Machado (UFU)

Olívia Cormineiro (UFT)

Regina Maria dos Santos (UFG - Regional Catalão)

Remi Castioni (UnB)

Renato Jales Silva Júnior (UFMS)

Ricardo Vidal Golovaty (IFG)

Simone Aparecida dos Passos (UFU)

Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

CRIAÇÃO DE CAPA E PROJETO GRÁFICO

Igor Ferreira

DIAGRAMAÇÃO

Escrita Criativa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

D598h    Direitos humanos e emancipação, v.1 / organizadores: Sidelmar  
Alves da Silva Kunz [et al]. -- Uberlândia : Culturatrix, 2019.  
428 p. : il. [Coleção Direitos Humanos]

ISBN: 978-85-94325-12-9  
DOI: 10.4322/978-85-94325-12-9  
ISBN [Coleção]: 978-85-94325-10-5  
Inclui bibliografia.  
Suporte E-book - Formato PDF

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

CDU: 342.7:37

---

Copyright 2019© Sidelmar Alves da Silva Kunz, Altina Abadia da Silva,  
Josiene Camelo Ferreira Antunes e Daniela Kedna Ferreira Lima, 2019.

Suporte: eBook – Formato: PDF

Todos os direitos reservados.

Culturatrix. | Publicações Acadêmicas  
Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116.  
Santa Mônica | CEP: 38 408 218 | Uberlândia/ MG  
Tel/WhatsApp.: (34) 99766 8930  
www.culturatrix.com | contato.culturatrix@gmail.com

*“Desistir?*

*Eu já pensei seriamente nisso,  
mas nunca me levei realmente a sério.*

*É que tem mais chãõ nos meus olhos  
do que cansaço nas minhas pernas,  
mais esperança nos meus passos  
do que tristeza nos meus ombros  
mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça”.*

*Cora Coralina*

## SUMÁRIO

Um compêndio chamado “Direitos humanos e emancipação”: o primeiro depois das eleições de 2018 e o último da tríade “Direitos Humanos e interdisciplinaridade” e “Direitos Humanos e Educação” .....	8
<i>Sidelmar Alves da Silva Kunz, Altina Abadia da Silva, Josiene Camelo Ferreira Antunes e Daniela Kedna Ferreira Lima</i>	
Prefácio .....	10
<i>Daniela da Costa Britto Pereira Lima</i>	
1. Direitos Sociais e lógica neoliberal nas políticas públicas de educação Infantil.....	14
<i>Elka Cândida de Oliveira Machado, Daniela da Costa Britto Pereira Lima e Renata Ramos da Silva Carvalho</i>	
2. Jovens egressas do acolhimento institucional: narrativas de vida e empoderamento.....	32
<i>Aline da Silva Sousa e Erália Maria Braga de Olinda</i>	
3. Socioeducação <i>em e para</i> os Direitos Humanos: uma metodologia para a emancipação de adolescentes em restrição de liberdade.....	45
<i>Regina Lúcia Sucupira Pedroza e Daniela Lemos Pantoja Coelho de Oliveira Costa</i>	
4. Marxismo cultural: uma leitura crítica do conceito e seus desdobramentos para a educação brasileira .....	59
<i>Jaqueline Aparecida Barbosa</i>	
5. Adolescentes em conflito com a lei: “nova” expressão da questão social? ....	72
<i>Roberto Bassan Peixoto</i>	
6. A política de atendimento a menores infratores na Espanha e o sistema nacional de atendimento socioeducativo no Brasil: alternativas para a privação de liberdade.....	83
<i>Roberto Bassan Peixoto</i>	

7. Surdo, identidade e reconhecimento: inclusão em Educação.....	93
<i>Máquio Patrício Casemiro de Souza, Isaack Saymon Alves Feitoza Silva e Flávia Roldan Viana</i>	
8. Emancipação humana e emancipação política: limites e possibilidades das políticas educacionais na sociabilidade capitalista.....	105
<i>Liana Correia Roquete de Albuquerque</i>	
9. A criança com deficiência e seus direitos: narrativas de mães de crianças com Síndrome de Down.....	126
<i>Leonor Paniago Rocha e Marlene Barbosa de Freitas Reis</i>	
10. Os direitos do cidadão entre a democracia e o neoliberalismo.....	140
<i>Gilvan Charles Cerqueira de Araújo</i>	
11. Obscurantismo educacional e formação de professores: possibilidades de emancipação via centralidade no domínio dos conteúdos.....	157
<i>Eliza Maria Barbosa e Janaina Cassiano Silva</i>	
12. O percurso histórico dos direitos da criança e do adolescente: de uma perspectiva salvacionista e higienista à defesa de direitos na realidade do acolhimento institucional.....	171
<i>Aline da Silva Sousa e Erília Maria Braga de Olinda</i>	
13. O silêncio da escola: a educação em meio a retrocessos.....	190
<i>Aldenora Conceição de Macedo</i>	
14. Avaliação da qualidade do ensino médio na percepção dos coordenadores pedagógicos.....	204
<i>Sidelmar Alves da Silva Kunz, Edinara Kunz e Silva e Márcia Helena Amâncio</i>	
15. A significação do direito ao brincar nos cursos de licenciatura e as contribuições dos projetos de extensão.....	217
<i>Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Juliana Martins de Souza e Laila Maria de Sousa Naves</i>	
16. Educação, meio ambiente e Direitos Humanos: autonomia e empoderamento territorial em São Roque, SP.....	231
<i>Rafael Fabrício de Oliveira, Monica Arcanjo Magalhães e Renan de Oliveira</i>	

17. Militarização das escolas públicas: pensamento direitista e conservadorismo no campo educacional .....	245
<i>Neusa Souza Rêgo Ferreira</i>	
18. Acolhimento de adolescentes LGBTs em restrição de liberdade: desafios, enfrentamentos e avanços na internação provisória .....	264
<i>Marta Raquel de Figueiredo Martins Freire e Daniel Alves Boeira</i>	
19. Direitos Humanos das mulheres a partir do ingresso da Lei Maria da Penha no ordenamento jurídico brasileiro: a experiência do Ministério Público da Bahia.....	282
<i>Márcia Regina Ribeiro Teixeira e Cynthia Ramos do Amaral Saad</i>	
20. Vida Maria: círculo vicioso transpassado de gerações por gerações.....	299
<i>Josiene Camelo Ferreira Antunes, Daniela Kedna Ferreira Lima e Nayara Ruben Calaça Di Menezes</i>	
21. Problematizando Teorias críticas dos Direitos Humanos a partir de um conceito periférico e marginal.....	315
<i>Eduardo Xavier Lemos e Daniele Silva da Silva Gonzalez</i>	
22. Escola - família: uma relação de influências no processo educacional.....	334
<i>Débora Priscila Fernandes Pince Delfino e Bráulio Ramos da Silva</i>	
23. A inclusão de estudantes com deficiência no Colégio da Polícia Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis .....	350
<i>André Luiz Gonçalves dos Santos e Paula Fernandes de Assis Crivello Neves</i>	
24. Direitos Humanos e infância: desafios para a educação na busca de uma comunicação para a paz.....	370
<i>Adriana Hoffmann, Patrícia Munçone e Filipe Lopes</i>	
25. Os benefícios <i>mindfulness</i> e sua aplicabilidade no sistema educacional como método cognitivo.....	382
<i>Viviane Faria Lopes e Gisele Garcia Homem Teixeira</i>	
26. Arquitetura do medo e novo urbanismo militar – reflexões acerca da cidade de exceção e a natureza do urbano brasileiro.....	404
<i>Raul Castro Brandão e Estevane Paula Pontes Mendes</i>	
Biodata -Volume 1 .....	417

## UM COMPÊNDIO CHAMADO “DIREITOS HUMANOS E EMANCIPAÇÃO”: O PRIMEIRO DEPOIS DAS ELEIÇÕES DE 2018 E O ÚLTIMO DA TRÍADE “DIREITOS HUMANOS E INTERDISCIPLINARIDADE” E “DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO”

Esta diletta obra “Direitos Humanos e Emancipação” é a terceira da tríade, sendo que a primeira “Direitos Humanos e Interdisciplinaridade” foi publicada em 2016, pela Editora CRV, com 288 páginas, organizada por Altina Abadia da Silva e Sidemar Alves da Silva Kunz e, a segunda, “Direitos Humanos e Educação” foi publicada em 2018, pela Editora Culturatrix, com 315 páginas, organizada por Altina Abadia da Silva e Sidemar Alves da Silva Kunz.

Diante do desafio de consolidar a última obra dessa tríade e sabendo da responsabilidade que era dar continuidade no sucesso e na representatividade que foram essas duas locomotivas anteriores, as publicações de 2016 e 2018, em termos de circulação do pensamento em direitos humanos, a qual posicionou o Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, sediada pela parceria com a UAB na tutela da Universidade Federal de Goiás Regional Catalão, como mais um vulcão de ideias em erupção concernente a essa temática no Brasil.

Em face dessa necessidade imposta e que se repercutia nos olhares e nos discursos dos colegas e estudantes da Especialização, incorporamos na organização da obra duas estudantes brilhantes reveladas no andamento da última versão dessa Especialização supramencionada: Josiene Camelo Ferreira Antunes e Daniela Kedna Ferreira Lima.

Pretendíamos algo ainda maior, alcançar pesquisadores/autores da área de direitos humanos em mais unidades federativas do Brasil, em todas as cinco regiões brasileiras, contemplar em uma parcela significativa dos capítulos a participação de pesquisadores que tenham ou tiveram vínculo com algumas universidades em outras partes do mundo, abordar os principais temas em curso nos principais círculos de debate acerca dos direitos humanos e fazer a composição do livro com mais de dois terços dos capítulos figurarem com autores com formação em Doutorado.

Todos esses nossos objetivos apresentados no parágrafo anterior foram cumpridos e o leitor pode apreciar o resultado neste Compêndio intitulado “Direitos Humanos e Emancipação” que se trata da mais expressiva reunião de conhecimentos sobre direitos humanos desde as Eleições de 2018 no Brasil.

Escrever sobre este livro é um tanto quanto desafiador, e, minimamente fascinante. “Direitos Humanos e Emancipação” é o entrelaçar de capítulos carregados de dores e delícias vivenciadas no cotidiano dos pesquisadores em busca da emancipação, consolidação da educação, lutas pela defesa intransigente dos direitos humanos e descobertas que propiciam o empoderamento social.

A obra desperta em nós um misto de inquietações e euforia, representadas de forma ímpar, decorridos em cada uma das centenas de páginas deste livro. Conteúdos que fazem um chamamento a questões inviabilizadas em nossa sociedade, no que tange aos Direitos Humanos, e nos convidam a refletir sobre o nosso papel na emancipação e construção crítica de novos sentidos e saberes.

Em tempos de desmonte dos direitos humanos e sociais, este livro se apresenta como uma forma de resistência à opressão - transvestida de renovação-. Cada capítulo, sinaliza o reflexo dessa resistência que travamos contra todas as formas de desigualdade, encorajados pelo anseio de mudanças que podem ser construídas através do conhecimento e do saber. É neste campo de constantes mudanças, de lutas e glórias, avanços e retrocessos, na qual sinalizamos serem indispensáveis tais discussões balizadas nesta obra, como forma de reafirmar os espaços políticos e sociais enquanto espaços coletivos, possíveis de promover transformações na sociedade e nos sujeitos sociais emergidos nesta trama.

E, finalmente, da afeição com este trabalho singular, conduzido com ética e compromisso junto à comunidade acadêmica e científica, pautando-se na edificação de caminhos libertários, ainda que enfrentando impasses e desafios, não abrem mão de tecer o amanhã desejado...

*Sidelmar Alves da Silva Kunz*

*Altina Abadia da Silva*

*Josiene Camelo Ferreira Antunes*

*Daniela Kedna Ferreira Lima*

## PREFÁCIO

Estou aqui a escrever o Prefácio para o primeiro volume de uma grande obra “Direitos Humanos e Emancipação”, em tempos atuais, com alegria e satisfação pelo convite. Tempos atuais em que os Direitos Fundamentais/ Direitos Humanos sofrem ameaças tendo por base um atual quadro de polarização política e social no Brasil. Direitos esses que na história constitucional brasileira aparecem desde a Constituição do Império de 25 de março de 1824, com direitos semelhantes aos textos constitucionais do mesmo período instaurados dos Estados Unidos e França. Desde então, sua lista vem se ampliando (o que não tem garantido sua efetividade) ao longo da história, conforme resumo a seguir (DIMOULIS; MARTINS, 2018):

QUADRO. Aspectos relevantes dos Direitos Fundamentais no Brasil

<b>Constituição Brasileira</b>	<b>Aspectos relevantes no contexto dos Direitos Fundamentais</b>
Constituição Republicana de 1891	Retoma os direitos de 1824 e acrescenta elementos, como por exemplo: direitos de reunião e associação, das amplas garantias penais e do instituto do Habeas Corpus.
Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967/1969	Lista de Direitos Fundamentais semelhantes à Constituição de 1891. Inovação a partir da Constituição de 1934 em que incorpora, por exemplo, alguns Direitos Sociais: direito à subsistência, assistência aos indigentes, cria institutos do mandado de segurança e ação popular.
Atual Constituição Federal de 1988	Apresenta em seu Título II que trata “Dos Direitos e Garantias Fundamentais” cinco capítulos, numa sequência de direitos coletivos, individuais, sociais, relacionados à educação, saúde, segurança, previdência social, trabalho, proteção à maternidade e infância e assistência dos desamparados.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dimoulis; Martins (2018)

Dimoulis e Martins (2018) esclarecem que a expressão Direitos Fundamentais tem sido utilizada por pesquisadores da área do Direito por corresponder ao vocábulo da Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, é genérica, abrange direitos individuais e

coletivos, sociais e políticos, de liberdade e de igualdade. “São direitos público-subjetivos de pessoas (físicas ou jurídicas), contidos em dispositivos constitucionais e, portanto, que encerram caráter normativo dentro do Estado” (DIMOULIS; MARTINS, 2018, p. 52). Porém, em âmbito internacional é designado/tido como Direitos Humanos, ou seja, “conjunto de direitos e faculdades que garantem a dignidade da pessoa humana e se beneficiam de garantias internacionais institucionalizadas” (RAMOS, 2005, p. 49 *apud* DIMOULIS; MARTINS, 2018, p. 40).

Outros autores vão defender que o conceito de Direitos Humanos independem da influência do que é estabelecido a nível internacional, ou seja,

[...] são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu através de suas leis ou porque nós mesmos assim o fizemos por intermédio dos nossos acordos. Direitos Humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos (RABENHORST, 2016, p. 16).

Pequeno (2016, p. 25) complementa nessa mesma perspectiva que:

[...] os Direitos Humanos são aqueles princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida. Tais direitos fazem com que o indivíduo possa vivenciar plenamente sua condição biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política. [...] Os Direitos Humanos servem, assim, para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção da sua existência. Trata-se, portanto, daqueles direitos considerados fundamentais, que tornam os homens iguais, independentemente do sexo, nacionalidade, etnia, classe social, profissão, opção política, crença religiosa, convicção moral, orientação sexual e identidade de gênero.

Isto posto, não podemos deixar de enfatizar que a conquista dos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais sempre estão atrelados à luta de algumas classes no seio de seus Estados e que em cada país eles são desenvolvidos de acordo com sua realidade social, política e cultural. Assim sendo, o livro “Direitos Humanos e Emancipação”, organizado por Sidemar Alves da Silva Kunz, Altina Abadia da Silva, Josiene Camelo Ferreira Antunes e Daniela Kedna Ferreira Lima vem apresentar diversos estudos e pesquisas que permeiam essa temática, principalmente àquelas relacionadas aos Direitos Sociais, demonstrando a importância da obra em tempos recentes que o conservadorismo liberal tem ampliado seu domínio não só no Brasil, como no mundo.

Cabe salientar a defesa de Dimoulis e Martins (2018) de que as maiores críticas contra os Direitos Fundamentais estabelecidos na CF de 1988 relacionam-se aos Direitos Sociais no que diz respeito à leitura de juristas e políticos que colocam em ênfase posições

político-ideológica conservadora<sup>1</sup> em que condenam o que chamam de “inflação de direitos” (grifo dos autores) e a extensão dos Direitos Sociais, sugerindo a volta de garantia ilimitada das liberdades individuais pautadas no neoliberalismo econômico. Em contrapartida, autores que adotam posições socialmente progressistas, como da proposta deste livro, denunciam, apesar dos avanços já conquistados, a falta de efetivação dos Direitos Fundamentais/ Direitos Humanos e principalmente dos Direitos Sociais.

Ademais, o livro vem tratar da relação entre Direitos Humanos e Emancipação, no qual podemos deslumbrar a partir dos textos expostos, a nuvem das palavras com as temáticas desenvolvidas, considerando aquelas mais representativas e de relevância nos corpus dos textos:

FIGURA. Nuvem de palavras representativas das temáticas dos artigos que compõem o livro



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Assim, você leitor e/ou leitora poderá ampliar suas reflexões (com este livro) inerentes às temáticas que envolvem os Direitos Humanos, os Direitos Sociais, os Direitos das Crianças e dos Adolescentes, imbricados à justiça social e seus mecanismos de promoção, para que possamos superar cada vez mais as injustiças sociais, culturais e econômicas, resultantes de estruturas políticas arraigadas, baseadas no poder e na exploração, superando as desigualdades sociais, de gênero, raça/etnia e de sexualidade que

<sup>1</sup> No Brasil temos vivenciado uma crescente onda conservadora dos eleitos para ocupar o poder público, a qual na esfera econômica defende o livre mercado e a autonomia individual para seu desenvolvimento e em contrapartida defende padrões na esfera social e moral, mais fortemente contra posicionamentos político-ideológico progressista e contra a promoção de políticas igualitárias.

ainda permeiam nossa sociedade. A leitura nos ajuda a ir avante! Rumo a uma sociedade que visa a emancipação humana, propósito final dos estudos aqui expostos.

*Daniela da Costa Britto Pereira Lima*  
Primavera de 2019

## Referências

DIMOULIS, D.; MARTINS, L. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. 6. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2018.

PEQUENO, M. J. P. O fundamento dos Direitos Humanos. *In*: FERREIRA, L. F. G. F.; ZENAIDE, M. N. T.; NÁDER, A. A. G. (Org.). **Educando em Direitos Humanos**: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. João Pessoa: Ed. Da UFPB, 2016, p. 25-32.

RABENHORST, E. R. O que são Direitos Humanos? *In*: FERREIRA, L. F. G. F.; ZENAIDE, M. N. T.; NÁDER, A. A. G. (Org.). **Educando em Direitos Humanos**: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. João Pessoa: Ed. Da UFPB, 2016, p. 13-24.

# 1. DIREITOS SOCIAIS E LÓGICA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Elka Cândida de Oliveira Machado  
*Mestranda em Educação- Universidade Federal de Goiás*

Daniela da Costa Britto Pereira Lima  
*Pó s-Doutora em Educação - Universidade Federal de Goiás*

Renata Ramos da Silva Carvalho  
*Doutora em Educação - Universidade Federal de Goiás - GO*

## Introdução

A abordagem dos direitos sociais está indissociavelmente vinculada à problemática teórica do Estado, visto que é por meio de políticas públicas que podem ser concretizados. Os direitos sociais estão envolvidos por dimensões políticas relacionadas às funções e deveres estatais, à delimitação de formas de organização social e de condições de vida digna. O estudo sobre direitos sociais alicerçados no princípio da igualdade não pode omitir um exame, ainda que breve, sobre a história dos direitos fundamentais. Isso porque, a natureza política dos direitos sociais mantém contato com os direitos da liberdade, concebidos como pressupostos filosóficos do Estado Liberal. A distinção entre estes direitos fundamentais é estabelecida com o objetivo de contextualizar os períodos em que esses grupos de direitos surgem como reivindicações sociais e delimitar a conformação estatal.

Os direitos fundamentais são direitos que se formaram ao longo da história. São construídos por conquistas decorrentes de conflitos sociais, em busca da liberdade, justiça social e igualdade. Segundo Bobbio, (1992, p. 12) “nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”.

De acordo com Soares (1998), do ponto de vista histórico, os direitos humanos estão classificados em três dimensões ou gerações<sup>1</sup>. De acordo com a autora, a primeira geração

---

<sup>1</sup> O termo “Gerações” entendido no sentido da evolução histórica e não geração no sentido biológico, pois não são superados com a chegada de uma nova geração, mas se superam dialeticamente, os novos direitos continuam incorporados na nova geração.

compreende as liberdades individuais; a segunda, os direitos sociais, alicerçados na igualdade e a terceira geração, os direitos coletivos da humanidade, com ênfase na solidariedade planetária<sup>2</sup>.

Os direitos de liberdade individual, assim considerados de primeira dimensão, foram os primeiros direitos fundamentais consagrados no final do século XVIII, por meio da Declaração de Direitos do Povo da Virgínia, de 1776, nos EUA, e da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, na França. Sob fundamento liberal e inspirados pelas ideias de Locke, os direitos de liberdade foram reconhecidos como direitos naturais, inalienáveis, invioláveis e imprescritíveis que pertenciam a todos os homens e serviram de fundamento para a concepção de Estado de Direito. Tais direitos ganharam projeção em razão da autonomia privada fundamentada no direito à vida, à liberdade e à propriedade, à igualdade. Cabe ressaltar neste ponto, que a igualdade se refere à igualdade dos indivíduos perante a lei, uma igualdade em sentido formal. Alexy (1997) associa tais direitos aos clássicos direitos de liberdade, igualdade e garantias individuais.

Também denominados direitos de defesa, representavam as posições da burguesia de proteção ao indivíduo em face do Estado. Na concepção individualista, o Estado deveria se abster de intervir na autonomia privada. Sobre as ideias liberais, afirma Varnagy (2006, p. 86) que:

[...] o propósito principal da sociedade política é proteger os direitos de propriedade em sentido amplo, ou seja, a vida, a liberdade e os bens. Como esses direitos existem antes da constituição da sociedade e inclusive na própria sociedade política, não pode haver nenhum direito a impor, por exemplo impostos sem o consentimentos de seus membros.

Os direitos de liberdade ou direitos de defesa destinaram-se, então, à imposição de uma postura de não atuação do Estado em relação aos indivíduos que, como assevera Canotilho (2004), representavam essencialmente um modelo econômico no qual os direitos dos indivíduos estavam ligados à autodeterminação para a livre disposição sobre a própria pessoa e de seus bens. A defesa dos direitos individuais, com ênfase nos direitos de propriedade, subsidiaram o liberalismo burguês que procurava o fortalecimento do livre mercado e limitação dos poderes do governo. Em reforço aos direitos de primeira dimensão surgiram os direitos civis e políticos, representando as liberdades de expressão e de participação política.

---

<sup>2</sup> Bonavides (2011) apresenta ainda, uma quarta e até quinta gerações de direitos. Os da quarta seria composta pelo direito à democracia, à informação e ao pluralismo. A quinta geração corresponderia à paz, sob a perspectiva global.

A educação, segundo a perspectiva liberal, foi concebida como uma forma de solucionar o problema do trabalhador para o mercado. O economista liberal Adam Smith, considerava que deveria haver participação mínima do Estado na educação. Para ele, as despesas do ensino deveriam ser custeadas pelo próprio aluno, sem a participação do Estado. Aduzia que o trabalhador se tornaria mais eficiente ao buscar a formação direcionada ao talento/inclinação, garantindo o seu próprio enriquecimento. Dessa forma, os resultados da produção seriam otimizados ao trabalhador pois o aumento da produção possibilitaria aumentar o ganho:

[...] a certeza de poder permutar toda a parte excedente da produção de seu próprio trabalho que ultrapasse seu consumo pessoal estimula cada pessoa a dedicar-se a uma ocupação específica, e a cultivar e aperfeiçoar todo e qualquer talento ou inclinação que possa ter por aquele tipo de ocupação ou negócio. (SMITH, 1996, p. 75).

Os impactos da industrialização no século XIX, todavia, aprofundaram as desigualdades sociais e econômicas, anunciando que os direitos de defesa, eram insuficientes para a garantia de uma vida digna. Influenciadas por movimentos de pressões sociais, as doutrinas socialistas evidenciaram a exploração dos trabalhadores da cidade e a miséria no campo.

Ao Estado era exigida então, uma nova atuação, uma prestação positiva na qual as antigas liberdades deveriam ser complementadas por outros direitos de ordem social como a assistência social, saúde, educação e trabalho a fim de diminuição das desigualdades instaladas. Não se tratava apenas de garantir liberdades em face do Estado, mas sim garantir que ela fosse alcançada por intermédio dele. Neste sentido, os direitos sociais, os da segunda geração, foram entendidos sob a perspectiva positiva, pela qual há imposição de deveres ao Estado para a promoção de ações concretas para a efetivação da igualdade material dos cidadãos. O discurso quanto aos direitos sociais consolidou-se na Constituição russa de 1936. Canotilho (2004, p. 354) esclarece:

Se o capitalismo mercantil e a luta pela emancipação da sociedade burguesa são inseparáveis da conscientização dos direitos do homem, de feição individualista, a luta das classes trabalhadoras e as teorias socialistas (sobretudo MARX, em A Questão Judaica) põem em relevo a unidimensionalização dos direitos do homem egoísta e a necessidade completar (ou substituir) os tradicionais direitos do cidadão burguês pelos direitos do homem total, o que só seria possível numa nova sociedade.

Portanto, enquanto no Estado liberal o homem gozava de direitos individuais com liberdades formais assegurados por um mercado de livre iniciativa que exigia uma prestação estatal negativa, no Estado socialista caracterizado pela forte atuação positiva e

regulamentação do mercado, estavam em vigência os direitos sociais, sob fundamento da igualdade, destinados aos trabalhadores.

Instaladas as concepções ideológicas quanto aos direitos fundamentais, os entraves entre os direitos de liberdade e os direitos sociais persistiram pelo século XX. Cabe ponderar que, apesar de terem surgido em épocas distintas, os direitos sociais e de liberdade não se apresentaram de forma linear, nem tampouco, podem ser tomados como paradigmas ou realidades excludentes.

Bobbio (1992) esclarece que tais direitos são reações a situações de injustiça concreta e de agressões a bens fundamentais dos cidadãos, constituindo-se em categorias abertas e mutáveis, permeadas por avanços, retrocessos e contradições. Nesta perspectiva, é necessária a cautela de evitar comparações ingênuas, delimitando a concepção de Estado liberal ou social a uma estrutura de direitos rígida. Isso porque no Estado liberal já havia garantia de alguns direitos sociais assim como no Estado social foram assegurados direitos de liberdade.

Tais direitos fundamentais foram consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, propagando o fortalecimento da concepção do Estado de Bem-Estar no sentido de fortalecer o acesso a oportunidades iguais a todos os cidadãos, por meio de políticas públicas. As declarações universais dos direitos trazem uma coexistência integrada dos direitos liberais e sociais, todavia na prática, os estados os concretizam de forma distinta no tempo. Bobbio (1992, p. 11), ao discorrer sobre a concretização dos direitos fundamentais, afirma:

A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

## Retração dos Direitos Sociais

A existência dos direitos sociais demonstram a intencionalidade do Estado e servem de fundamento para a sua atuação. Por diversas vezes, todavia, tais direitos acabam por não serem materializados pelo Poder Executivo. A violação ou negação destes direitos atualmente pelo próprio Estado ocorre devido às tensões com a lógica neoliberal. Nesta perspectiva, importante a abordagem dos acontecimentos históricos que desencadearam o neoliberalismo para o entendimento da concepção de Estado atual e a consequente retração dos direitos sociais. Harvey (2008, p. 12) assim, define o neoliberalismo:

[...] é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar a estrutura institucional apropriada a essas práticas.

Para Dardot e Laval (2016, p. 17) o neoliberalismo representa “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determina um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”.

O neoliberalismo surgiu como oposição doutrinária ao intervencionismo estatal keynesiano dos anos de 1930, do Bem-Estar Social (Welfare State), instalado após a Grande Depressão, pelo qual o Estado mantinha uma prática intervencionista e, no contexto dos direitos, proclamava os direitos sociais. Não há consenso, todavia, entre os autores sobre o nascimento do neoliberalismo enquanto teoria. Harvey (2008) afirma que, em 1947, ocorreu a primeira reunião em torno de Friedrich von Hayek para a criação da Mont Pelerin Society, cujos membros eram contrários a todas as formas de intervenção e regulação do Estado. Para Dardot e Laval (2016), a fundação do neoliberalismo se deu com o Colóquio Walter Lippmann, em 1938, no Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da UNESCO), sendo a Mont Pelerin Society um prolongamento da iniciativa de 1938.

A nova comunidade de pensamento neoliberal se opunha às limitações estatais dos mecanismos de mercado e ao solidarismo que se expandia pela Europa por entenderem que constituíam uma ameaça à liberdade econômica e política, preparando o caminho para um novo capitalismo. Todavia, as teorias neoliberais permaneceram no mundo das ideias por três décadas, fortalecendo-se aos poucos, por meio de reuniões periódicas e apoio financeiro, principalmente dos EUA. Discussões acadêmicas difundidas pelas Universidades como a de Chicago, sob a influência de Milton Friedman, integrante do grupo do Mont Pelerin também contribuíram para a construção da aceitação mundial. O apogeu do reconhecimento acadêmico ocorreu com a premiação pelo prêmio Nobel de economia por Hayek em 1974 e Friedman em 1976.

Enquanto prática, a primeira experiência do neoliberalismo que serviu de modelo para outros países como Inglaterra e EUA, ocorreu no Chile, em 1975, com o golpe de Pinochet. Apoiado por corporações americanas e por economistas chilenos - “*the Chicago boys*”, que seguiam a corrente neoliberal, houve a liberação dos mercados, dos recursos naturais, privatização da seguridade social e facilitação dos investimentos estrangeiros, além de repressão de movimentos sociais e desmonte das formas de organização popular.

Na década de 1970, os países capitalistas avançados foram afetados por uma grave instabilidade econômica caracterizada por baixas taxas de crescimento e altos índices inflacionários, desemprego, crises fiscais por queda da receita de impostos e aumento dos gastos sociais, gerando o abandono das taxas de câmbio fixas devido à disseminação do dólar pela Europa. A profunda recessão permitiu a instalação e concretização dos ideais neoliberais devido à insatisfação generalizada e à necessidade de limitação do terreno aos partidos comunistas e socialistas, que ameaçavam politicamente as elites econômicas e classes dirigentes (HARVEY, 2008). Para os teóricos neoliberais, a estabilidade econômica deveria ser a meta dos governos, cujo alcance dependeria de uma disciplina orçamentária de gastos com o bem-estar, de redução de impostos sobre os altos rendimentos e rendas e de manutenção da desempregabilidade, para a criação de um exército de reserva de mão-de-obra que garantisse a redução dos valores salariais, da desarticulação sindical e consequentemente de parte das pressões sociais. (ANDERSON, 1995).

A consolidação do neoliberalismo como novo lema econômico de regulação da política pública do Estado nos países capitalistas avançados iniciou-se em 1979, na Grã-Bretanha com Margaret Thatcher e, Ronald Reagan, 1980, nos EUA. Eles aceitaram o abandono do keynesianismo e a adoção de medidas monetaristas para contenção da estagnação econômica deflagrada, cada um com características próprias. Thatcher permitiu a emissão monetária, a elevação das taxas de juros, a queda dos impostos sobre os altos rendimentos, o aumento do desemprego, diminuição dos gastos sociais. Reagan, ofereceu o apoio político para a desregulação estatal, cortes de impostos e orçamentários, além de investidas contra o poder dos sindicatos e profissional e desenvolvimento de uma corrida armamentista que envolveu altos gastos militares.

A ampla ofensiva do pensamento neoliberal consolidou-se pelas medidas de enfrentamento e ajuste entre as forças produtivas, gerando a necessidade de uma nova reestruturação da produção com flexibilização nas relações de trabalho e na sua divisão social técnica, medidas tomadas em função dos interesses da classe capitalista. Sob os ideais da liberdade individual e virando-se contra as ações intervencionistas e regulatórias do Estado, houve retração da concretização dos direitos sociais.

Pela concepção neoliberal, o Estado não deve fornecer as funções básicas para atender à demanda da população, a fim de garantir melhor qualidade de vida, mas lhe compete apenas regular as funções, cabendo às empresas privadas e às entidades e organizações da sociedade civil a responsabilidades pela realização dos serviços essenciais. Sob o fundamento de que a eliminação da pobreza pode ser melhor garantia pela atuação

livre do mercado e comércio, o neoliberalismo impõe o papel de fortalecê-los. Segundo Harvey (2008, p. 75):

De acordo com a teoria, o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. O arcabouço legal disso são obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurando no âmbito do mercado. A santidade dos contratos e o direito individual à liberdade de ação, de expressão e de escolha têm de ser protegidos. O Estado tem portanto, de usar seu monopólio dos meios de violência para preservar a todo o custo essas liberdades.

Dessa forma, a liberdade individual, econômica e política, não pode ser atacada pela limitação estatal da funcionalidade do mercado. Sob este fundamento, o princípio da concorrência determinou um novo modo de governo que indicava as regras a serem aplicadas para o fortalecimento do mercado. O Estado foi protagonista no desempenho deste processo, ao permitir a privatização e mercadificação dos bens que antes eram públicos, para torná-los rentáveis. “A desregulamentação estatal também permitiu que o sistema financeiro se tornasse um dos principais centros de atividade redistributiva por meio da especulação, da predação, da fraude e da roubalheira”. (HARVEY, 2008, 174).

A expansão pela América Latina da lógica neoliberal foi motivada pela crise financeira na qual reduziu a capacidade de importação e atendimento da dívida externa dos países latino-americanos, afetando os interesses dos EUA. Teve como ponto de partida o documento, Consenso de Washington, formulado em 1989, contendo dez propostas com amplo assentimento tanto dos membros do Congresso e da Administração quanto entre os tecnocratas das instituições financeiras internacionais, agências econômicas do Governo dos EUA, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e Fundo Monetário Internacional. No documento constavam as propostas, visando à estabilização monetária e ao pleno restabelecimento das leis de mercado que consistiam em: disciplina fiscal; mudanças das prioridades no gasto público; reforma tributária; taxas de juros positivas; taxas de câmbio de acordo com as lei do mercado; liberalização do comércio; fim das restrições aos investimentos estrangeiros; privatização das empresas estatais; desregulamentação das atividades econômicas; garantia dos direitos de propriedade. A adoção de tais medidas importaria em renegociação da dívida externa e recebimento de recursos oriundos das agências financeiras internacionais. Tais medidas que importavam na atuação mínima do Estado, configuraram o fim do Estado-social na América Latina.

Fundamentado no ideário neoliberal o Estado adotou a diminuição dos gastos sociais em razão da política de altos juros devido ao aumento dos gastos com serviços da dívida externa. Essa nova ordem do capital promoveu a reestruturação das políticas sociais com ênfase na descentralização, focalização e privatização. Dessa forma, o modelo neoliberal se opõe à proteção dos direitos sociais e do Estado de Bem-Estar como provedor desses direitos.

A educação tem influência direta do neoliberalismo, sendo colocada em uma posição estratégica. Para Silva (1994, p. 12):

[...] nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias [sic] que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

No que se refere aos resultados apresentados pelo modelo neoliberal, Anderson (1995) afirma que o neoliberalismo apresentou-se um fracasso do ponto de vista econômico, pois não conseguiu nenhuma restauração básica do capitalismo avançado. Socialmente, todavia, muitos de seus propósitos foram atingidos, verificados por sociedades mais desiguais.

Consolidado o receituário neoliberal pelo Consenso de Washington, é no governo Collor que se iniciam as medidas para a implantação de um modelo de Estado mínimo, com liquidação financeira do Estado mediante privatizações de empresas estatais, estabilização monetária e fortalecimento das leis de mercado. Como consequência, o governo brasileiro foi diminuindo o papel de garantidor dos direitos sociais e transferindo responsabilidades para a sociedade civil. A continuidade das práticas neoliberais é reafirmada por Fernando Henrique Cardoso que, sob fundamento da modernização e globalização, impõe reformas administrativas e previdenciárias, além de cortes de gastos sociais. Com a modificação da estrutura do Estado, o público dá lugar ao privado, a ideia de nação à de indivíduo, a efetividade do direito à eficiência econômica. A desregulamentação financeira, reformas estruturais, como da previdência e a trabalhista, e políticas sociais compensatórias continuaram nos governos posteriores, mas o governo Temer configurou-se como o resgate pleno do receituário neoliberal. Paulani (2016, p. 74) ao analisar a proposta:

Ele busca principalmente destruir a Constituição de 1988 e os direitos sociais que ela garante. Sob o pretexto de que "um novo regime fiscal requer um novo regime orçamentário", o programa de Temer

fala claramente em acabar com a obrigatoriedade constitucional dos gastos com educação e saúde, o que significa menos escolas e creches e menos verbas para as universidades públicas e para valorização dos professores em todos os níveis. Significa também a impossibilidade de terminar e aprimorar a construção do 'SUS, o fundamental e civilizatório Sistema Único de Saúde do Brasil (o ministro da saúde de Temer já disse, aliás, num arroubo de sinceridade, que o SUS não pode ser para todos).

Apesar de constituir-se em um Estado Democrático de Direito, alicerçado em Carta Constitucional recente na qual consta avanços quanto à defesa da democracia, aos direitos fundamentais com objetivo da universalização dos direitos sociais, a nova concepção de Estado pela ordem capitalista e pelo pensamento neoliberal colocou em xeque as conquistas sociais. A influência neoliberal tornou-se cada vez mais evidente na sociedade brasileira. Behring (2003) pontua sobre a desregulamentação de direitos que impactou as políticas sociais devido à redução dos gastos sociais e transferência de responsabilidades para a sociedade civil e para o próprio indivíduo cujo sucesso e fracasso dependem da própria ação individual e livre.

Como corolário da diminuição de gastos e privatização dos serviços públicos, o neoliberalismo traz mudanças para a educação que passa à submissão de lógica do mercado. Torres (1995, p. 127) assim trata sobre o condicionamento das políticas públicas de educação:

Dois elementos condicionam radicalmente a formulação de política pública, a privatização e a redução de gasto público, políticas claramente compatíveis das quais a primeira pode-se considerar, se não exclusivamente, importante ao menos como parte estratégica importante da segunda.

### A influência neoliberal nas políticas públicas de educação infantil

Uma vez apresentada a racionalidade neoliberal e as implicações nos direitos sociais, é possível identificar sua influência nas políticas de educação infantil.

A Constituição Federal de 1988 que inseriu o Brasil no rol do Estados democráticos, tardiamente em relação aos outros países, deu prioridade aos direitos fundamentais, por meio de uma gama de direitos sociais para a concretização de uma nova realidade social com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária para a redução da desigualdade social, consoante artigo 3º (BRASIL, 1988), todavia, com uma ordem econômica fundada na livre iniciativa e na livre concorrência, de acordo com o artigo 170. Neste sentido Sarlet (2011 p. 84), conclui:

O art. 6º da CF insere-se num contexto normativo-constitucional mais amplo: o Preâmbulo já evidencia o forte compromisso da Constituição e do Estado com a justiça social, comprometimento este reforçado pelos princípios fundamentais positivados no Título I da CF, dentre os quais se destaca a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), positivada como fundamento do próprio Estado

Democrático de Direito. [...] Além disso, a busca da justiça social – e, pois, o compromisso com a realização dos direitos sociais – perpassa também os objetivos fundamentais da República, elencados pelo art. 3º da CF, que estabelece como norte, dentre outros, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, assim como a erradicação da pobreza e da marginalização, ademais da redução das desigualdades sociais. O mesmo ideário consta do art. 170, que explicita a valorização do trabalho humano e a livre iniciativa como fundamentos da ordem econômica, vinculando esta última à garantia de uma existência digna para todos, conformada aos ditames da justiça social. Para tanto, a CF reconheceu e assegurou um conjunto de direitos fundamentais sociais básicos (educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados) [...]. Por fim, importa enfatizar que os direitos sociais somente podem ser compreendidos de modo adequado a partir de uma análise conjunta e sistemática de todas as normas constitucionais que direta e indiretamente a eles se vinculem, bem como à luz, sempre, de toda a legislação infraconstitucional e da jurisprudência que os concretiza.

A conformação de Estado Social na Constituição de 1988 assim, promove uma rede de proteção social nela estabelecida. A maior parte dos direitos sociais inseridos depende de uma atuação estatal positiva, de uma prestação que os concretize. Tal materialização dos direitos sociais ocorre por meio de políticas públicas que foram adquirindo relevo.

A educação infantil que atualmente, compõe a educação básica, devido à uma herança de exclusão, tem uma história marcada pelo assistencialismo das classes menos desfavorecidas. Considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica representou um avanço para a educação pública brasileira. No período colonial, as crianças renegadas por suas famílias por serem filhos de mães solteiras ou porque ficaram órfãos, eram entregues a entidades assistencialistas, por meio das “rodas dos excluídos”, onde eram criadas. Já no século XX, com o aumento da mão-de-obra pela industrialização e a inserção da mulher no mercado de trabalho, surgiram instituições que acolhiam as crianças enquanto os pais estivessem no trabalho. A natureza deste serviço mantinha o caráter assistencial, visto que a intenção era a proteção física da criança e cuidado para que as condições de vida insalubres das crianças pobres não oferecessem riscos de epidemias de doenças para a população em geral. Mas o crescente desenvolvimento econômico do país que exigia oferecimento de mão de obra, demandou a necessidade de organização de movimentos operários por pressões sociais para o atendimento por creches dos filhos dos trabalhadores. Os primeiros passos para proteção legal da educação infantil foram dados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1.961. Neste momento, a normatização das instituições de atendimento é superficial e indefinidas a conceituação e diretrizes sobre a educação infantil.

Somente no período de redemocratização foi dado reforço normativo à educação infantil. No artigo 208 da Constituição Federal de 1988 a educação é declarada como direito público e subjetivo, reconhecida como direito da criança de zero a cinco anos a educação em

creches e pré-escolas, e conseqüentemente, dever do Estado na garantia da cobertura, consolidando uma conquista da sociedade brasileira, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança.

Alterações constitucionais permitiram a ampliação da proteção para a educação infantil. Neste sentido, a Emenda Constitucional nº 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), dando nova redação ao artigo 208 da CF/1988, com nova definição da idade de cobertura na educação infantil (em creches e pré-escolas) para as crianças de até cinco anos de idade. E ainda, a Emenda Constitucional nº 59/2019, que tornou obrigatória a educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade. Cabe ressaltar o conteúdo constitucional quanto à competência prioritária pelos Municípios de oferta e fiscalização da educação infantil, consoante o artigo 211 que determina a organização em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Como marcos legais que declaram os princípios e diretrizes da educação infantil, estão a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024) - PNE.

Vale acrescentar que o ECA além de fixar a obrigatoriedade do oferecimento da educação infantil, conforme o artigo 54, também organiza as ações que preveem mecanismos para a sua garantia por meio da proteção judicial dos interesses difusos e coletivos em seu artigo 208, parágrafo único.

As diretrizes e, sobretudo as metas e estratégias das políticas públicas de educação infantil estão atualmente previstas no Plano Nacional de Educação com vigência entre 2014 a 2024. Pela meta 1, consta o objetivo de universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. O artigo 2º do PNE avança ao propor as seguintes diretrizes para o plano:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em

educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento de Metas do Plano Nacional de Educação - 2018, a meta 1 não foi atingida em 2016. A oferta em creches atingiu a cobertura de 32%, com cerca de 1,9 milhão das crianças não incluídas para a proposta de ampliação de 50%. Na pré-escola, a cobertura foi de 91%, o que representa que cerca de 450 mil crianças a mais deveriam ter sido incluídas na pré-escola.

Também foram identificadas quanto às estratégias estabelecidas no PNE desigualdades regionais quanto ao oferecimento das vagas. No que tange às creches, a região Norte é a que apresenta a mais baixa cobertura (15,8%), as regiões Nordeste e Centro-Oeste assumem cobertura intermediária (28,5% e 26,1%, respectivamente), enquanto a Sul com cobertura de 39,2% e a Sudeste com 37,5%. Para a pré-escola há uma distribuição regional. A região Norte permanece com os menores índices de cobertura (86,7%), acompanhadas pela Centro-Oeste (86,9%). Em seguida a Sul (90,0%), Sudeste (91,7%) e Nordeste (94%). Goiás apresenta a menor taxa de cobertura na região com 21,9% em 2016 (INEP, p. 22, 2018).

Mas a desigualdade mais marcante apresentada pelo relatório se refere à desvantagem na comparação do acesso entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres. A Estratégia 1.2 da Meta 1 do (PNE) define um objetivo adicional, isto é, “garantir que, ao final da vigência do Plano, seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo” (BRASIL, 2014). Todavia, foi constatada uma desigualdade de acesso no atendimento para crianças de 0 a 3 anos entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da distribuição de renda domiciliar *per capita* observada no período, contrariando a Estratégia 1.2 do PNE. O último ponto da série apresenta um percentual de 5 p.p. em relação à 2015, porém, pode-se afirmar, que a desigualdade durante o período 2004-2015 cresceu ao invés de diminuir.

O documento ainda relata desvantagem de acesso para crianças negras em relação a crianças brancas. Tais indicadores demonstram que a oferta de vagas pelo Poder Público é oferecida lentamente e estão sendo mantidas as desigualdades. Estes cenários vão ao encontro da lógica neoliberal que promove a reestruturação das políticas sociais com ênfase

na descentralização, privatização e focalização. Nascimento, Campos e Coelho(2011) pontuam:

Avançamos na legislação, na definição de fontes de financiamento, na adoção de diretrizes curriculares. Mas há uma distância entre o previsto nessas medidas e o promovido pelos municípios, a quem a Constituição atribuiu a maior parte da responsabilidade pela EI. Cada prefeitura parece adotar uma versão própria. Muitos absurdos e ilegalidade vicejam pelo Brasil afora.

Uma questão importante neste ponto, incide no debate sobre a natureza do Estado quanto ao seu papel na definição de políticas públicas se deve ser amplo ou mínimo. Clímaco (2017), ao avaliar a concretização das propostas das políticas públicas, indica que a trajetória percorrida pela educação infantil depende desta discussão. Para a autora:

Em outras palavras, se deve ser um Estado planejador de ações em todos os âmbitos, em nome de um projeto ou se deve retrair-se deixando a regulação a cargo do mercado, apresentando como um entidade abstrata, isenta, apolítica, portanto, supostamente sem nenhuma filiação classista, partidária e ideológica. (CLÍMACO, 2017, p. 26).

A definição de políticas públicas depende de financiamento estatal. Há de se considerar que devido ao financiamento reduzido, as políticas públicas de educação infantil não se traduziram na efetivação dos direitos em sua plenitude, por vezes tornando-se focalizadas, fragmentadas e seletivas, desencadeando a escassez de oferta de serviços e apresentando índices altos de demanda reprimida. Neste sentido, a educação infantil, apesar de reconhecida no âmbito legal, enfrentou nessa década problemas de financiamento, pois a destinação de verbas públicas e recursos iniciou-se a partir, do ano de 2006 com o FUNDEB (MACEDO, DIAS, 2011; SILVEIRA, 2016). Na disputa pelos gastos do fundo públicos é que se definem as prioridades das políticas como o financiamento da educação. Neste sentido, declara Chauí (1999, p. 7) “eis por que a luta política democrática na sociedade de classes contemporânea passa pela gestão do fundo público pelo qual a igualdade se define como direito à igualdade de condições”. Recentemente o governo brasileiro, na gestão do Temer, anunciou o controle dos recursos por meio da PCE 95/2016 que limita por 20 anos os gastos públicos na esfera federal. Amaral (2016, p. 23), ao comparar os cortes dos recursos públicos advindos da política implementada no governo Temer pela PEC 95/2016 e o PNE (2014-2024) conclui:

Portanto, a análise da execução orçamentária do Poder Executivo no período 1995-2016 e do orçamento aprovado na LOA de 2017 nos permite afirmar que o cumprimento das metas contidas no PNE (2014-2024) no contexto da EC 95, que perdurará até o ano de 2036, abarcando também o próximo PNE decenal, é uma tarefa praticamente impossível, e pode-se afirmar que a EC 95 determinou a “morte” do PNE (2014-2024).

Outro ponto se refere à descentralização restrita na qual o governo central transfere responsabilidades aos poderes locais sem a devida transferência de recursos, enquanto normatiza o sistema, provê, suplementa e redistribui o erário.

Borghi (2012, p. 21) afirma que há uma estratégia consistente de estímulo à ampliação de parcerias público privada e de participação da sociedade civil no atendimento dessa etapa de escolaridade. Como consequência, existem modelos de transposição de recursos para instituições privadas por meio de convênios entre os municípios e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil, permitindo a redução da atuação estatal e o aumento da participação do mercado na implementação das ofertas de vagas, ampliando, de certa forma, uma educação barateada, desqualificada e que gera desigualdades.

Estes são exemplos de algumas das interfaces do neoliberalismo com as políticas públicas de educação infantil que apesar de apresentarem avanços na oferta de vagas, demonstram a complexidade na ampliação.

## Considerações Finais

Como vimos, para compreender a materialização dos direitos sociais, é necessário situar a concepção de Estado quanto aos embates e percursos históricos em que estes se constroem. De igual modo se dá com a implementação das políticas públicas, que dependem da atuação estatal para situar a forma de efetivação destes direitos que são marcados por disputas de interesses, inerentes às relações sociais.

A concretização das políticas públicas destinadas à educação infantil traz marcas do receituário neoliberal que constituem um obstáculo a parcelas significativas de crianças pequenas ao acesso a creches. Dentro das tensões existentes, constitui-se em um desafio a implementação das políticas públicas de educação infantil na forma planejada pela meta 1 do PNE (2014 – 2024).

O Plano estabelece patamares mínimos para o acesso à creches, mas a busca deve se circunscrever pela efetividade ao direito social à educação, cuja proteção jurídica é indisponível, tratada pela força constitucional da norma. As interações entre as políticas públicas e a concepção de Estado continuarão se manifestando na implementação deste direito.

Observa-se que o esforço para atingir a meta 1 no período estabelecido pelo PNE (2014-2024) não foi suficiente, pois em 2016 os percentuais determinados pela meta não

foram atingidos e o desafio para o êxito da meta ainda continua imperativo, conforme os dados apresentados nesse estudo, ou seja, o país precisaria avançar muito na oferta de vagas e cobertura para a educação infantil, o que será muito difícil considerando a crise atual no país, as políticas e ações que foram iniciadas do governo Temer que foram mantidas e intensificadas no governo Bolsonaro com graves cortes no orçamento do MEC para a educação que afetam direto e indiretamente as políticas dos estados e municípios na ampliação de vagas nessa etapa da educação básica.

O empenho para alcançar, mesmo que tardiamente, a meta 1 até o final da vigência do Plano, se agrava ainda mais com a aprovação da EC 95/2016, que congela os gastos primários do Poder Executivo da União por 20 anos, e com os cortes constantes nos orçamentos da educação desde 2016, dentre outros, o governo Bolsonaro não dá mostras que priorizará a implementação do PNE (2014-2024), uma vez que ele sequer foi mencionado no seu Plano de Governo e nas ações para a educação.

As tensões e desafios devem, pois, se intensificar nos próximos anos. Já se observa mudanças na regulação dos currículos com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, observa-se ainda um forte indução de políticas para a expansão da iniciativa privada, o que certamente beneficiaria os grupos ou oligopólios privados que já operam na oferta de educação básica. Além disso, as ações governamentais em termos de redefinição do papel do Estado, a partir das orientações neoliberais assumidas no governo Temer e Bolsonaro, mostram que dificilmente teríamos políticas ou ações de incentivo ao crescimento da educação infantil em instituições públicas.

As perspectivas de continuarmos expandindo a educação básica, via instituições públicas, são poucas no contexto atual, dado o projeto político, econômico e social que vem sendo adotado no país a partir do impeachment da presidente Dilma Rousseff. Não há dúvida que isso implicará negativamente no desenvolvimento econômico e social do país, uma vez que o processo de formação, de elevação da qualificação da população e ao mesmo tempo de inclusão social em curso nos últimos anos está sendo fortemente afetado pelas políticas e ações de inspiração neoliberal do governo Temer e Bolsonaro. É preciso retomar o processo democrático que implique um projeto de nação soberano e inclusivo, o que demanda a universalização de uma educação de qualidade para todos e todas em conformidade com as metas do PNE (2014-2024).

## Referências

- AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71, 2017.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo Gentil (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALEXY, Robert. **Teoría de los derechos fundamentales**. Tradução espanhola de Theorie der Grundrechte, por Ernesto Garzón Valdes. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra - Reforma**. Desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 27 ed. São Paulo. Malheiros, 2004.
- BORGHI, R. coord. **A oferta educacional da educação infantil: arranjos institucionais entre o público e o privado**. Relatório de pesquisa. UNESP Rio Claro: IB/Depto. Educação/ CNPq, 2012.
- CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 4. ed. Coimbra: Almedina, 2000.
- CARNEIRO, M. F.; MESQUITA, M. C. D. O financiamento da Educação Infantil no Brasil de 2003 a 2006, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 22, n. 2, jul./dez. 2006.
- CHAUÍ, M. Universidade em liquidação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 jul. 1999b. Caderno Mais!, p. 3.
- CLÍMACO, A. C. A. A educação infantil e o PNE: balanço e perspectivas. In: DOURADO. L. F. (Org.) **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017, p. 25-46.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo, Boitempo, 2016.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

LASKI, H. **O liberalismo europeu**. SP: Mestre Jou, 1973.

MACÊDO, L. C. de; DIAS, A. A. A política de financiamento da educação no Brasil e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 2, mai./ago. 2011.

NASCIMENTO, Maria Letícia; CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita. As políticas e a gestão da educação infantil. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 9, 2011. Brasília: CNTE, pp. 201-214. Jul./dez.

PAULANI, L. Uma ponte para o abismo. In: IVANA JINKING (Org.) **Por que gritamos golpe**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 68-75.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 9. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: \_\_\_\_\_. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; ARAÚJO, Caroline Silva. Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBP AE no período de 2000 a 2012. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 697 - 717, jun. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63816/37033>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**– Investigando Sobre sua Natureza e suas Causas. V. I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOARES, Maria Victoria de Mesquita Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 104, p. 39-46, jul. 1998.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica a o neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 109-136.

VÁRNAGY, Tomás. O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo. Em publicacion: Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx Boron, Atilio A. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**; DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006. Disponível em [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/04\\_varnagy.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/04_varnagy.pdf). Acesso em: 18 ago. 2018.

## 2. JOVENS EGRESSAS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: NARRATIVAS DE VIDA E EMPODERAMENTO\*

Aline da Silva Sousa

*Doutora em Educação - Universidade Federal do Ceará*

Ercília Maria Braga de Olinda

*Doutora em Educação - Universidade Federal do Ceará*

### Iniciando o caminho...

Neste capítulo, pretendemos destacar uma categoria que emergiu das narrativas de si de sete jovens egressas do acolhimento institucional: o empoderamento. Suas narrativas permitiram compreensões e (re)significações sobre a situação que viveram, indicando pistas para as políticas de atendimento a crianças e adolescentes que, por diferentes motivos, são retiradas de suas famílias como uma medida de proteção.

Iniciaremos por apresentar o lócus da pesquisa, além de apresentar uma síntese sobre as jovens autoras das narrativas. No segundo item, será destacado como emergiu a categoria de empoderamento na pesquisa e as descobertas sobre empoderamento advindas das narrativas e dos estudos teóricos.

### O acolhimento institucional através das narrativas

Eu não imaginava que quando eu saísse de lá [da Casa Família] eu iria bater com a cara na porta, em várias portas fechadas, eu receberia muito não. Eu achava que tudo seria muito fácil e na verdade quando eu saí de lá, eu ainda me lembro até hoje, que não tinha todos os meus documentos. [...] Então, eu tive que tirar o meu título de eleitor sozinha. E aí? O que fazer sem saber onde eu estava e para onde ir? Eu fui e voltei porque não consegui. [...] *Mas, a partir daquele dia eu percebi que precisava aprender a conviver no mundo, que eu não sabia que era daquele jeito.* E eu passei a resolver todas as minhas coisas sozinha, médico, consulta, *conquistei tudo isso sozinha e eu fazia questão que fosse sozinha pra que eu pudesse aprender como era o mundo.*

---

\*Artigo parcialmente publicado nos anais do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, UNICID – São Paulo – 17 a 20 de setembro de 2018. Anais VIII CIPA – ISSN 2178-0676.

Este é um trecho da Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH, 2002) concedida por uma jovem que viveu 5 anos em situação de acolhimento institucional na Casa Família – Maria Mãe da Ternura, situada em Maracanaú, no Ceará.

A relação das autoras deste artigo com a Casa Família deu-se a partir de diversas pesquisas realizadas neste espaço e anterior, através de atividades voluntárias desenvolvidas pela autora da tese em destaque, proporcionando estreitamento de laços com as jovens da Casa Família, como eram conhecidas: Angélica, Débora, Francisca, Maiara, Mariana, Rita e Vlândia. Todos os nomes aqui citados são reais, pois elas fizeram questão de manter suas identidades em suas histórias, afirmando que, narrar, ouvir, ler e conversar sobre suas histórias de vida as fez perceber o valor de suas histórias e o quanto elas se orgulham dessa história. Mudar seus nomes significava, para elas, não aceitar quem são e o que viveram, chegando a afirmar que suas histórias de vida só valeriam ser publicadas se fossem ditas por elas mesmas, sem pseudônimos.

TABELA 1. Informações sobre as jovens

NOME	TEMPO DE ACOLHIMENTO	PARENTESCO NA INSTITUIÇÃO	IDADE ATUAL
Angélica	8 anos	Nenhum	24 anos de idade
Débora	10 anos	Nenhum	25 anos de idade
Francisca	5 anos	Irmã da Rita	24 anos de idade
Maiara	12 anos	Irmã da Mariana e irmão menor	19 anos de idade
Mariana	12 anos	Irmã da Maiara e irmão menor	21 anos de idade
Rita	5 anos	Irmã da Francisca	23 anos de idade
Vlândia	10 anos	Nenhum	24 anos de idade

FONTE: Arquivo de pesquisa (SOUSA, 2016)

A segurança para o diálogo e para aceitarem realizar suas narrativas de vida, se deu a partir da relação de amizade e parceria construída nas vivências anteriores à pesquisa. Esta importância é respaldada por Ferrarotti (2014, p. 73) que enfatiza que o sujeito está contando sua história para alguém que a escuta, que se interessa por ela e que está envolvida com ela em algum nível, assim, “ninguém conta sua própria vida a um gravador, mas a outro indivíduo”.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2015) o acolhimento institucional é uma das medidas específicas de proteção, aplicável quando os direitos da criança ou do adolescente forem ameaçados ou violados. Ele está previsto no artigo 101 do ECA (BRASIL, 2015) e explicitado em seu parágrafo 1º: “O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade”.

Fazemos ressalva deste parágrafo para a especificação do caráter provisório desta medida protetiva. Encontramos nos parágrafos subsequentes, menção sobre a elaboração de um plano individual de atendimento, a ser realizado pela instituição acolhedora, para a reintegração familiar da criança ou jovem, apontando, mais uma vez, que esta medida deve constituir-se como transição entre a falta de possibilidade da criança ou jovem permanecer na família de origem e sua reintegração familiar, seja na família natural, extensa ou em família substituta.

De acordo com as *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* (2009) – doravante citado apenas como *Orientações Técnicas*, o serviço de acolhimento institucional pode ser ofertado na forma de: Abrigo Institucional, Casas-Lares, Famílias Acolhedoras e Repúblicas. A Casa Família, instituição a qual as jovens estiveram, insere-se na categoria de Abrigo Institucional, com algumas características de Casa-Lar. Segundo as *Orientações Técnicas* (2009, p. 68), o Abrigo Institucional é o:

[...] Serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta.

Quanto ao conceito de *casa lar*, se difere do anterior apenas nas especificidades, como na quantidade de crianças atendidas, por exemplo. A grande característica que diferencia este equipamento do supracitado, é que neste o serviço de acolhimento provisório é realizado por uma ou mais pessoas residentes no local de acolhimento, no caso, as religiosas mantenedoras da instituição. As *Orientações Técnicas* (2009, p. 25) informam que no acolhimento institucionalizado

Todos os esforços devem ser empreendidos para que, em um período inferior a dois anos, seja viabilizada a reintegração familiar – para família nuclear ou extensa, em seus diversos arranjos – ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta. A permanência de crianças e adolescentes em serviço de acolhimento por período superior a dois anos deverá ter caráter

extremamente excepcional, e estar fundamentada em uma avaliação criteriosa acerca de sua necessidade pelos diversos órgãos que acompanham o caso.

Contudo, mesmo sendo estipulado em dois anos o período máximo de acolhimento, a realidade nos abrigos é totalmente diferente. Um exemplo desta realidade é que do grupo pesquisado, a jovem cuja a fala foi citada no início deste artigo, foi quem passou menos tempo em situação de acolhimento institucional, junto com sua irmã ficaram cinco anos, enquanto que as demais chegaram a permanecer até 12 anos na instituição.

Para atingir os objetivos da Tese, a pesquisa (auto)biográfica trouxe grandes contribuições, numa perspectiva de construção da figura de si (DELORY-MOMBERGER, 2008), dentro de um processo educativo que se desenvolve na dinâmica do singular/plural. Ferrarotti (2014) destaca que esta não é uma proposta metodológica que parte de uma premissa a ser confirmada através de uma simples coleta de dados, ela é uma pesquisa de imersão em si e no outro, que busca o desconhecido para todos os envolvidos no processo. Delory-Momberger (2008, p. 26) reforça a importância dessa abordagem, defendendo que o biográfico é “uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico.” Esta perspectiva foi percebida ao longo do processo narrativo, ao passo que as narrativas foram realizadas e analisadas pelas próprias jovens, seu olhar sobre suas histórias de vida, sua relação social com outro e com o mundo foi tomando novas formas, segundos os relatos delas mesmas.

Delory-Momberger (2008, p. 37), esclarece que o ser humano se apropria de sua vida por meio de histórias, e a narrativa que fazemos é a nossa interpretação do que vivemos, portanto, “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.” E foi seguindo esta premissa, que a motivação para o trabalho com narrativas, com este grupo específico tornou-se mais evidente.

Pela relação de proximidade com as jovens, desde os primeiros contatos com a Casa Família até a saída delas da instituição, foi encontrado ambiente favorável para este trabalho. As nossas protagonistas saíram da instituição quando estavam prestes a completar 18 anos, seja adotadas tardiamente, seja somente após esta idade limite de maioridade para permanecer no abrigo. Mantive contato pessoalmente e via redes sociais com todas elas. A relação de amizade se estende até hoje e esta relação viabilizou todo o processo de pesquisa.

É válido destacar que nenhuma narrativa contempla a totalidade de uma vida, pois a vida narrada é uma representação da vida interpretada pelo sujeito. A narrativa faz parte de uma das etapas de apropriação do indivíduo da sua história, a análise dessa narrativa torna-se o fator primordial, extraindo dali os elementos capazes de revelar a compreensão de como o indivíduo é, a trajetória que ele construiu até aquele momento e a construção de um projeto contínuo de si e para si.

Encontra-se em Josso (2010, p. 47) respaldo quando a autora afirma que a construção de uma narrativa autobiográfica é fruto de uma intriga constituída por “recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural”. Essas experiências são comumente confundidas com vivências particulares, contudo, a autora esclarece que “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” (JOSSO, 2010, p. 48).

Neste processo, foi desenvolvida a Entrevista Narrativa seguindo os passos propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002), mantendo contato com cada jovem, individualmente, acolhendo suas narrativas, em seguida, retornando suas narrativas até elas na forma escrita para um novo contato e ressignificação, elaborando no campo escrito, o dito no campo oral. Os materiais foram elaborados e reelaborados até atingir um ponto aceitável por cada uma delas. Sabendo que uma história de vida não está sempre completa, mas o texto escrito pode e deve chegar em um ponto de aceitação por parte do narrador. Este material final foi publicado na tese resultante deste estudo e os elementos vividos neste processo analisados pela pesquisa.

Destaca-se aqui, nas narrativas das jovens, a perspectiva trazida por elas sobre o acolhimento institucional. A vida na Casa Família é narrada pelas jovens com um sentimento de gratidão pela afetividade recebida pelas freiras mantenedoras da instituição, bem como, com as sensações adversas causadas pelo rompimento familiar e pela institucionalização demorada. Em dado momento aparece a sensação de não saber ainda o motivo da institucionalização, outras já relataram cada detalhe sobre a chegada à Casa Família.

Os anos vividos em situação de acolhimento institucional são narrados com o pesar do rompimento familiar, a esperança constante do retorno aos seus lares, a gratidão pelo acolhimento e carinho das irmãs, mas sem a compreensão do campo dos Direitos Humanos,

por exemplo, sobre violação e atendimento aos direitos fundamentais da criança e do adolescente.

A gratidão é um valor cristão presente na formação destas jovens e que colabora na manutenção de vínculos com pessoas e instituições envolvidas numa fase delicada de suas vidas. Partilha-se com Olinda e Nogueira (2016, p. 280) a ideia de que “[...] a consciência de ser sujeito de direitos não é incompatível com as demonstrações de gratidão e com o aprofundamento desta virtude”, porém o que precisa ser realçado é a absoluta ausência de uma educação em direitos humanos que desenvolva uma cultura de direitos.

A saída da instituição, em todos os casos, foi narrada como situações de medo, dúvidas e conflitos. A saída dessas jovens depois de tantos anos em situação de acolhimento pode ser considerada como um outro rompimento, além do rompimento familiar, pelos vínculos ao local e pelo enigma do futuro que lhes esperava.

As jovens viveram uma mistura de sentimentos, com a certeza de que finalmente sairiam daquele espaço, seja por uma adoção tardia, seja por completar a maior idade, gerando a insegurança em relação ao que realmente encontrariam lá fora. Sales e Rocha (2013, p. 325) falam sobre a situação:

Como enfrentar o mundo lá fora? Como caminhar sem proteção, sem vigilância? Para onde ir? Essas questões são postas para os/as jovens de abrigo quando atingem 18 anos. A vida no abrigo, a espera pela adoção que não ocorreu, gera expectativas e frustrações. Em todas as falas percebemos a necessidade dos/as jovens de ter uma família adotiva ou a sua própria família de volta. Mesmo para aqueles/as que não tiveram convívio familiar, é muito importante criar vínculos duradouros e reconstruir sua história.

Expectativa, frustração, medo, insegurança, são alguns dos sentimentos envolvidos na fala das jovens e que se relaciona com o comentário de Sales e Rocha. Contudo, o que chamou mais a atenção foi a frase da jovem citada no início deste trabalho: “mas, a partir daquele dia eu percebi que eu precisava aprender a conviver no mundo, que eu não sabia que era daquele jeito.” Por que só a partir daquele dia emergiu esta percepção? Como era sua convivência no mundo antes daquele dia?

As jovens relataram tais situações que foram perceptíveis ao longo do período de convivência com elas na Casa Família. Na instituição elas tinham autorização para sair em grupos para aulas escolares, cursos, etc., mas sentiam-se superprotegidas na instituição, sendo supervisionadas na maioria de seus afazeres. Este exemplo trouxe a reflexão sobre até que ponto as jovens conseguiram desenvolver no abrigo a autonomia necessária para sua cidadania? Que fatores levaram ao sentimento de superproteção? Seria pelo caráter religioso da instituição ou pela normatização a qual a instituição está subjugada?

Destaca-se esta reflexão por conta do artigo 92, parágrafo 1º do ECA (2015) o qual aponta que “o dirigente de entidade que desenvolve programa de acolhimento institucional é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito”. Desta feita, *Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 2006, p. 31) observam para:

Não confundir o direito de ir e vir, a que se refere o Art. 16, com a não submissão do abrigado às normas da instituição que o protege. A equiparação do dirigente ao guardião e a adequação do abrigo às normas do Estatuto impõem deveres ao abrigado.

Na fala das jovens, a percepção da necessidade de conviver no mundo, mostra que não ter tido a oportunidade de “conviver no mundo” real de forma mais efetiva, fora dos muros da instituição, sem a liberdade vigiada, superprotegida e autorizada, foi marcante para elas, por isso a saída da instituição trouxe à tona um sentimento de assumir a responsabilidade de si no mundo, algo que podemos arriscar como sendo o início de um sentimento de empoderamento.

### Narrativas que caminham para o empoderamento

A fala da jovem destacada neste artigo foi o início das reflexões que trouxe uma nova categoria para a pesquisa. Dentre tantas ausências na vida dessas jovens, a principal delas a do vínculo familiar, acabamos percebendo, através dos estudos de Paulo Freire, outra categoria importante para o desenvolvimento da pesquisa, a qual destacou-se nas primeiras entrevistas narrativas realizadas: o empoderamento.

A expressão foi analisada a partir do estudo da obra *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, por Freire e Shor (1986, p. 10), que em nota de rodapé esclarecem empoderamento como: “A) dar poder a, B) ativar a potencialidade criativa, C) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, D) dinamizar a potencialidade criativa.”

O conceito em questão insere-se na realidade deste estudo, a partir da perspectiva freireana, pois para este autor a educação não se limita aos muros das instituições formais de ensino, visto que, a educação é um ato político e, conseqüentemente social que faz parte das nossas vidas, seres humanos inconclusos, constituídos da vocação ontológica de “ser mais” (FREIRE, 1987). Buscando em outras fontes, encontramos em Baquero (2012, p. 182) a afirmação que:

Freire concebe a educação como um ato político, por entendê-la enquanto um projeto social. Concebe a educação um ato político que envolve ação cultural para a libertação, constituindo-se um projeto de intervenção no mundo. De acordo com Freire (1979), “a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (p. 34), o que envolve um processo de conscientização, conforme já referido.

Em *Medo e Ousadia*, Freire e Shor (1986) desenvolvem um diálogo sobre os desafios do professor que vive ou pretende realizar uma proposta de educação libertadora. Segundo Freire (1986), empoderar-se está longe de ser somente a tomada de poder para si, encarar empoderamento desta forma não atinge a profundidade da proposta freireana. O empoderamento a que o autor se refere vai muito além do dito popular “tomar as rédeas da própria vida”, ele exemplifica o empoderamento como o desenvolvimento do ser criativo, autônomo, com ações sociais no sentido de liberta-se da força opressora sobre si e o outro, assumindo a responsabilidade de si no mundo, em conjunto com os demais.

No caso das jovens que viveram longo tempo em instituição de acolhimento, elas destacam que as freiras responsáveis pela instituição exerciam seu papel de forma superprotetora, atitude compreensível pela situação de vulnerabilidade em que as crianças e jovens se encontravam. Porém, esta superproteção as fez desconhecedoras do mundo fora dos muros do abrigo, segundo suas narrativas, gerando expectativas não atendidas após a saída da Instituição, causando ainda a sensação de conquista citada por uma das jovens, quando conseguiu por si mesma tomar a iniciativa e resolver sozinha suas situações pessoais.

Quando o indivíduo passa a viver no mundo, tornando-se consciente de suas reais necessidades e de sua relação com o mundo, o empoderamento torna-se possível. Assim, uma fala tão simples e tão autêntica, como a da jovem em destaque neste artigo, demonstra o real significado de perceber novos olhares e conhecer um novo mundo que se revelou a sua frente, quando na saída do Abrigo.

Para Freire (1986) o empoderamento está diretamente ligado à libertação, como um ato social. Freire (1981, p. 27) afirma ainda que não existe autolibertação, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. A libertação é assim como a educação, que se dá entre os homens, mediados pelo mundo, na relação com outro e com a sociedade. Assim também é o empoderamento, que necessita do indivíduo se perceber no mundo de forma autônoma, livre de dominação, seja ela pessoal, social ou institucional.

Compreendemos, então, que o empoderamento não é apenas individual, ele também está ligado às classes sociais, não implicando apenas a liberdade individual do poder dominante, mas a contribuição que se dá para a libertação do outro, seja o grupo ou a comunidade. Baquero (2012, p. 176) esclarece ainda que

Segundo Wallerstein e Bernstein (citado por Baquero, 2006), o empoderamento é uma construção em nível individual, quando se refere às variáveis intrapsíquicas e comportamentais; em nível organizacional, quando se refere à mobilização participativa de recursos e oportunidades em

determinada organização; e em nível comunitário, quando a estrutura das mudanças sociais e a estrutura sociopolítica estão em foco.

Destacando a narrativa das jovens que viveram tantos anos em situação de acolhimento, vemos que elas não tiveram a oportunidade de responsabilizar-se totalmente por suas próprias vidas durante os anos no acolhimento institucional, pois, viviam presas às amarras institucionais, que não representam somente uma limitação de ir e vir, mas no agir e até mesmo no ser, pela condição de assujeitamento em que se encontravam.

As jovens no abrigo possuíam uma rotina de afazeres pessoais e domésticos, colaborando em tarefas básicas na Casa, tinham suas rotinas escolares, mas destacaram em suas narrativas a expectativa que viviam, pensando sobre como seria essa rotina numa casa com a sua própria família, será que teriam novos limites? Novas possibilidades? Novos espaços?

Sendo assim, nesta situação, que compreensão sobre empoderamento essas jovens desenvolveram ao longo da vida? De que forma a necessidade de libertar-se e passar a construir seu próprio caminho tornou-se mais evidente? Completar 18 anos ou ter sua própria família implicaria numa libertação imediata?

Freire (1986, p. 71) afirma que “o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, mas é absolutamente necessário para o processo de transformação social”. Esta é a importância do empoderamento enfatizado por Freire, pois sem ele não é possível a transformação social.

A fala de uma jovem cidadã na luta por um lugar no mundo mostra que é possível identificar o despertar do empoderamento individual. A partir de outros conflitos vivenciados por ela e as demais jovens na mesma situação. Surge uma conscientização social, em virtude da condição vivida e almejada.

O caminho do empoderamento leva o ser a uma condição crítica do mundo, capaz de desenvolver competências para novas mobilizações, além do campo individual, mesmo com as adversidades vividas, a transformação do seu olhar e de si no mundo está sendo possível. Gohn (citado por Baquero, 2012, p. 179) esclarece, sobre a possibilidade de entender o empoderamento como verbo transitivo ou intransitivo:

Usado como verbo intransitivo, empoderar se refere a um processo através do qual pessoas ganham influência e controle sobre suas vidas e, conseqüentemente, se tornam empoderadas (WALLERSTEIN e BERSTEIN, 1994). Diferente da primeira concepção de empoderamento, que é investir ou dar poder e autoridade a outros, a segunda compreensão envolve tornar os outros capazes,

ou auxiliar os outros a desenvolver habilidades para que possam obter poder por seus próprios esforços.

Portanto, o indivíduo que se desenvolve, a partir de uma atitude criativa e autônoma, vivencia o empoderamento e a necessidade de ser mais, busca novas possibilidades no mundo e chega a libertar-se dos fatores de dominação. Neste sentido, é possível compreender que empoderamento é um conceito que pode transformar o indivíduo, trazendo novos significados à sua história de vida.

Encontramos nos escritos de Freire (1986, p. 72) o exemplo do empoderamento individual como ação social, dentro do processo histórico em que a educação se apresenta como caminho efetivo:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é um frente de luta.

Esta luta educacional histórica se reflete na realidade marcante da jovem destacada neste texto, ilustrando tantas outras realidades vividas por crianças e jovens moradoras por longos anos em instituições de acolhimento. No quase isolamento institucional elas desconhecem o mundo real e, muitas vezes, sua própria história. Elas esperam o momento em que retomarão para suas verdadeiras vidas, na expectativa, muitas vezes fantasiosa, de uma realidade que não é confirmada com uma saída tardia da instituição.

É assim que uma tomada de decisão frente à percepção da necessidade de buscar por si mesma as resoluções de sua própria vida, para aprender esse novo mundo que se apresenta à sua frente, se mostra como um marco numa luta histórica de libertação, empoderamento, apresentando-se como possibilidade de uma transformação marcante em sua história de vida e pela via da narrativa foi possível essa compreensão por parte das jovens narradoras de suas próprias histórias.

## Caminhos finais e novas estradas

A pesquisa trouxe muitos aprendizados, sem dúvida, mas um dos grandes presentes que ela trouxe foi perceber a importância da narrativa para a construção da compreensão inicial de empoderamento das jovens e de suas histórias de vida.

Empoderar-se no mundo atual, na realidade pós-acolhimento institucional, foi um sentimento marcante em suas narrativas, sentidas por elas mesmas durante o processo narrativo, de construção da figura de si e assunção de suas histórias.

A contribuição que este trabalho pretende oferecer concentra-se no campo da subjetividade e da formação com todas as tensões, continuidades, rupturas, aprendizados e desaprendizados daí decorrentes. Olinda (2008, p. 121) chama a atenção para a necessidade do investimento nesses processos formadores, quando afirma: “Sabemos muito sobre processos de ensino-aprendizagem de disciplinas específicas e de habilidades e competências requeridas para a inserção na estrutura social, mas sabemos pouco sobre a formação das pessoas de um modo geral e da juventude de modo particular”.

O desenvolvimento da investigação possibilitou, ainda, a ampliação do conhecimento no campo dos direitos da infância e da adolescência, percebendo, através das narrativas, o impacto real na vida dessas jovens que passaram pela adversidade do distanciamento familiar e pela experiência de viver em uma Instituição de acolhimento durante longos anos.

De acordo com Rizzini (2004) a institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil é um problema complexo que perpassa toda a história do país, desde os internatos de menores, orfanatos, até as melhorias trazidas pelo ECA. É o que a autora chama de verdadeira “cultura da institucionalização” existente em nosso país, em que as classes menos favorecidas enfrentam a realidade de instituições acolhedoras superlotadas, falta de continuidade no atendimento, lentidão burocrática, fazendo com que pouco se ajude na melhoria das famílias e das crianças, tornando o que deveria ser uma medida emergencial, algo demorado, sendo as instituições vistas, ainda, como um local onde crianças e adolescente podem ser depositadas.

Conhecer essa realidade de perto, a partir da fala de quem viveu esta realidade, com um olhar distante, pela saída da instituição, e próximo, pela experiência vivida, revelou elementos e categorias fortes e sensíveis, não só no campo dos Direitos da Criança e do Adolescente, mas, pela oportunidade de fazer ser ouvida a voz de jovens que viveram o silenciamento causado pelo peso da institucionalização prolongada e de todos os estigmas e adversidades advindos neste tempo e processo.

A pesquisa foi apenas um instrumento disparador para muitas transformações não previstas enquanto objetivos de trabalho, mas que são os grandes ganhos da abordagem (auto) biográfica. Começamos uma investigação tão forte no campo da subjetividade, que as

descobertas, aprendizados e processos que vivemos juntas ao longo deste caminho, extrapolaram os objetivos acadêmicos atingindo uma dimensão de experiência de vida.

Usar seus próprios nomes, narrar suas histórias de vida, propagar tais histórias e empoderar-se a partir das narrativas foram processos marcantes na vida destas jovens. As jovens estiveram na instituição durante o mesmo período, viveram situações semelhantes e, muitas das vezes, as viveram juntas, revelaram diferentes aspectos de suas experiências formadoras e ao mesmo tempo, apontaram uma congruência de sentimentos e fatos em suas narrativas orais e escritas. Tudo isso foram processos importantes, não somente para a pesquisa, mas para a vida das jovens.

## Referências

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. **Empoderamento: Instrumento de emancipação social?** – Uma discussão conceitual. Revista Debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan.- abril. 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente:** perspectivas e desafios. Brasília, DF – Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

CONANDA/BRASIL. **Orientações técnicas:** serviço de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

FERRAROTI, Franco. **História e histórias de vida:** o método biográfico nas ciências sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. 2ª Ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; NOGUEIRA, Maria Neurilane Viana. Gratidão e direitos humanos no universo Romero. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da. (Org.). **Vidas em Romaria**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola, 2004.

SALES, Celecina; ROCHA, Francisca Helena. Jovens em acolhimento institucional prolongado: entre a vida governada e a liberdade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 39, p. 307-329, mai./ago. 2013.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUSA, Aline da Silva Sousa. **“Aprender como é o mundo”**: histórias de vida de jovens egressas do acolhimento institucional. Tese de doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2016.

### 3. SOCIOEDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS: UMA METODOLOGIA PARA A EMANCIPAÇÃO DE ADOLESCENTES EM RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

Regina Lúcia Sucupira Pedroza

*Pós-Doutora em Sciences de l'Education - Universidade de Brasília*

Daniela Lemos Pantoja Coelho de Oliveira Costa

*Doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde*

*Universidade de Brasília*

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

*Quero ter uma filha, uma esposa e ser fiel para dar muito amor e carinho. Quero ter uma fazenda com um monte de boi no pasto e quero fazer as coisas certas.*

K. S., 16 anos, adolescente em cumprimento de internação provisória, 2017.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê que todo ser humano tem direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal e à educação. Logo, quer sejamos adultos, idosos, crianças ou adolescentes, somos todos dignos de respeito como cidadãos e cidadãs. Uma educação em e para os direitos humanos caminha para o reconhecimento do direito à educação escolar, ao acesso a políticas públicas educativas e emancipatórias e à participação em atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento pessoal e autônomo. Nesse sentido, falar em direitos humanos nos remete ao respeito às diversidades, às diferenças e às multiplicidades de maneiras de tornar-se humano. (PULINO, 2016).

Para este capítulo, escolhemos falar sobre a educação em e para os direitos humanos no contexto escolar e socioeducativo do Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião – NuEn/UIPSS, localizado no Distrito Federal. Propomo-nos, também, a apresentar subsídios para uma reflexão sobre os direitos e deveres dos/as

adolescentes que cometeram atos infracionais e sobre a responsabilidade do Estado, da sociedade e da família para uma formação pessoal digna desses/as jovens.

No Brasil, a lei que versa sobre os direitos da criança e do adolescente recebe o nome de Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Instituído pela lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o ECA busca assegurar, por meio da família, da sociedade e do Estado, a proteção integral da população infanto juvenil. A partir da sua publicação, legitimaram-se novos princípios para a garantia de direitos das crianças e adolescentes, abandonando-se um modelo assistencial-repressivo de controle e exclusão social que acometia, principalmente, as classes econômicas menos favorecidas<sup>1</sup>. Em seu artigo 2º, o ECA dispõe que para efeitos legais, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente o jovem entre as idades de 12 e 18 anos. Além da regulamentação das medidas de proteção, o referido diploma legal prevê a responsabilização dos/as adolescentes que cometeram atos infracionais.

A responsabilização pelo ato infracional, ou seja, pela conduta delitiva que, praticada por adolescente pode ser descrita como crime ou contravenção penal, se dá por meio da aplicação de Medidas Socioeducativas. Quando finalizado o processo de apuração da autoria do ato infracional, fica sob a responsabilidade do/a juiz/a da Vara da Infância e da Juventude avaliar a gravidade do ato, bem como as condições pessoais do/da adolescente, para decidir qual a Medida Socioeducativa mais adequada para cada caso. Essas podem acontecer sem restrição da liberdade, não havendo a necessidade de internação em unidade socioeducativa, que são: (1) Advertência, (2) Obrigação de Reparar o Dano, (3) Prestação de Serviços à Comunidade e (4) Liberdade Assistida; ou em instituições restritivas de liberdade: (1) Semiliberdade e (2) Internação. A Medida de Internação Provisória - que é o contexto onde se realiza o trabalho que apresentamos nesse capítulo - não se configura como Medida Socioeducativa, pois a autoria do ato infracional ainda está sob investigação policial ou em processo de análise judicial.

As Medidas Socioeducativas, assim como a Medida Provisória, visam, sobretudo, o desenvolvimento de mecanismos psicossociais que possibilitem ao/à adolescente uma ruptura com a trajetória infracional e a construção de uma nova trajetória de vida. Para isso, priorizam a via pedagógica em lugar da lógica exclusivamente punitiva-retributiva, que tem como finalidade a exclusão social do ofensor para o restabelecimento da ordem violada pelo delito.

---

<sup>1</sup>Ver Código de Mello Mattos/ Código de Menores de 1927, instituído pelo Decreto 17.943-A de 12 de outubro de 1927.

Quando refletimos sobre os direitos do/as adolescentes autores de ato infracional, podemos observar que a promulgação do ECA garantiu uma série de mudanças significativas nos planos jurídico e político-conceitual e na execução das Medidas Socioeducativas, como veremos adiante.

O artigo 227 da Constituição Federal do Brasil de 1998 já previa o atendimento socioeducativo, mas foi somente a partir da publicação do ECA, em 1990, que as discussões em torno dos direitos dos/as adolescentes que cometeram atos infracionais tomaram corpo e passaram a fazer parte de discursos políticos e sociais. Em 1991, como fruto da articulação entre as famílias, a sociedade civil e o Estado, constituiu-se o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente- SGDCA, que congrega diversos órgãos, entidades e programas de atendimento à criança, ao adolescente e suas famílias, e cujo objetivo é a proteção integral da população infanto juvenil.

Em 2006, o SGDCA foi consolidado na Resolução 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, órgão colegiado permanente que, integrado à estrutura básica do Ministério dos Direitos Humanos é responsável por deliberar sobre a política de atenção à infância e à adolescência (Lei Federal 8.242, de 12 de outubro de 1991).

As diversas instâncias públicas governamentais e da sociedade civil que integram esse sistema de garantia de direitos são agrupadas em três áreas de atuação: (1) *Promoção de Direitos Humanos*, área responsável pela execução das Medidas Socioeducativas e da Medida de Internação Provisória; (2) *Efetivação dos direitos e controle social*, cujo exercício soberano cabe às organizações da sociedade civil; (3) *Defesa dos direitos humanos*, em que atuam os órgãos públicos judiciais e de segurança e os Conselhos Tutelares.

Ao longo dos anos 2002 a 2006, esses órgãos empenharam-se na articulação e na organização do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo–SINASE, que posteriormente, em 18 de janeiro de 2012, foi sancionado como a Lei 12.594/2012, sob o título de Lei do SINASE. Essa lei integra uma política pública específica destinada ao acompanhamento e monitoramento da apuração de ato infracional e da execução da internação provisória e das Medidas Socioeducativas. Tem como princípios básicos a atenção aos direitos humanos, a brevidade, a excepcionalidade e o respeito à condição peculiar de desenvolvimento do/a adolescente a quem se atribui a autoria de ato infracional. Delibera, pois, que o período de cumprimento de uma medida socioeducativa deve ser o mais breve possível para a conclusão do processo de responsabilização, e sua aplicação deve acontecer apenas quando os demais recursos para o rompimento com a prática infracional

tiverem se esgotado. Quanto ao atendimento socioeducativo, orienta que este deve ser individualizado e focado não somente no ato infracional e na responsabilização, mas também nas necessidades sociais, psicológicas e pedagógicas individuais do/a adolescente.

Constituindo-se na interface com diferentes áreas de atendimento público, como saúde, educação, assistência social, segurança pública e acompanhamento judicial, o SINASE objetiva, primordialmente, “[...] promover a reintegração social do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa”. (SINASE, 2016, p. 9). Para isso, precisa assegurar a realização das atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas e de lazer, bem como o acompanhamento dos/das adolescentes pelos serviços da rede pública de saúde e de assistência social. Nas medidas restritivas de liberdade, esse acompanhamento deve acontecer, preferencialmente, em contextos externos, a fim de promover a (re)integração do/a adolescente à comunidade. Assim, todas as formas de auxílio, orientação e respeito ao desenvolvimento biopsicossocial desses/as adolescentes devem ser garantidas pelo Estado.

A figura a seguir (Figura 1) pode nos auxiliar na visualização do funcionamento do SINASE, integrado ao SGDCA, do qual vimos falando até aqui:

FIGURA 1. Sistema de garantia de Direitos



Fonte: SINASE (2016).

Isso posto, a ideia que sustentamos aqui é que a socioeducação deve ser uma prática indissociável da educação em e para os direitos humanos. As entidades que executam a internação provisória e a internação estrita necessitam orientar e fundamentar a sua prática socioeducativa em diretrizes que defendam a prevalência da ação socioeducativa - por meio de escolarização, esporte, cultura, lazer, profissionalização e interação em diferentes contextos sociais - sobre aspectos meramente sancionatórios.

Entretanto, a situação de privação de liberdade em que se encontram os/as adolescentes em cumprimento de medida de internação, diminui consideravelmente as possibilidades desses/as adolescente interagirem com outras pessoas além da família e dos profissionais envolvidos no processo socioeducativo. Nesse sentido, defendemos a importância de que os parâmetros para o atendimento socioeducativo estejam amparados no SGDCA e nas propostas de educação em e para os direitos humanos que buscam a construção de uma cultura de respeito, justiça, igualdade, solidariedade e paz. (PNEDH, 2006).

Pensar em socioeducação implica necessariamente pensar na adolescência. E, refletir sobre o desenvolvimento adolescente nos dias atuais, implica considerar também as novas tecnologias de acesso à informação. A velocidade na circulação das informações possibilita uma maior versatilidade nos modos de pensar, agir e transformar-se no mundo. Por esse motivo, parece-nos mais adequado pensarmos em adolescências, utilizando o plural como forma de perceber e respeitar as infinitas possibilidades de construções subjetivas ao longo dessa etapa da vida.

### Adolescência(s)

Comprendemos o ser humano em sua natureza efêmera, repleta de contradições e instabilidades. Isso porque o processo de nos tornarmos pessoas únicas, de direitos e de desejos, é construído nas trocas intersubjetivas e nas formas como nos percebemos como sujeitos atuantes em um espaço/tempo cultural historicamente situado. Nesse sentido, o desenvolvimento subjetivo é indissociável das condições presentes no contexto social, histórico e cultural (FREIRE, 2009; VYGOTSKY, 2007; WALLON, 1979). Assim, entendemos também a(s)adolescência(s), como um período da vida histórica e socialmente construído. (CHAGAS; PEDROZA, 2014; COSTA, 2015; PEDROZA, 2014).

Partindo da concepção de teorias que consideram a perspectiva histórica e cultural, podemos defender a ideia de que a adolescência é também uma etapa da vida repleta de desafios e transformações. O entrelaçamento de aspectos subjetivos e sociais constitui um forte marcador na construção identitária dos/das adolescentes. A vivência das mudanças físicas trazidas pela puberdade e as novas organizações psíquicas que acontecem de acordo com as necessidades individuais, integram um conjunto de possibilidades (e impedimentos) para o desenvolvimento subjetivo. A aproximação de novos grupos de amigos, uma maior autonomia de circulação social, a vivência das sexualidades, como também as diversas formas de manifestação de agressividade e de violência são exemplos de diferentes maneiras de atuar no

mundo, caracterizando o que chamamos de adolescências. Desse modo, nos distanciamos das perspectivas teóricas que tendem a naturalizar conflitos e universalizar essa etapa da vida. Olhar as adolescências como uma fase da vida necessariamente marcada pela rebeldia ou por conflitos associados ao consumo de álcool/drogas e/ou desinteresse pela escola, reduz as possibilidades de enxergar o/a adolescente como um sujeito singular, que se desenvolve de maneira única na relação consigo e com o outro. (CALLGARIS, 2000; COSTA, 2015; PEDROZA, 2012).

Nesse sentido, pensar as adolescências significa olhar o/a adolescente que se concretiza, no momento presente, na unidade com a criança que ele/ela foi e o adulto que será, pois as mudanças nesse período da vida caminham para um “devir”, ou seja, para um “vir a ser” que se materializará futuramente. (WALLON, 1975). Voltar nossa atenção para essa diversidade de possibilidades de ser adolescente pode nos ajudar quando nos propomos buscar maneiras mais eficazes de interagir com os/as jovens.

Quando essas interações se dão em um contexto de desenvolvimento ainda mais específico, como o NuEn/UIPSS, o respeito à história de vida, às necessidades pessoais e ao espaço/tempo de cada um/a pode ser um ponto a favor para o desenvolvimento de metodologias que visam à emancipação dos adolescentes em processo socioeducativo. Ou seja, trazer para o centro do processo educativo as experiências de vida e as vivências dos adolescentes pode funcionar como um elo entre as diferentes subjetividades ali presentes. É importante nos lembrarmos sempre de que estamos lidando com adolescentes que, por circunstâncias, cometeram um ato infracional, e não com um/uma infrator/a que, por circunstâncias, é um/uma adolescente”. (BRASIL, 2006).

Na prática educativa vemos refletidas diferentes maneiras de ser e atuar no mundo. Entendemos, pois, que é na relação entre desenvolvimento humano, aprendizagem e educação em e para os direitos humanos que podemos atuar para a consolidação de uma cultura de mais respeito, disponibilidade para o outro e menos preconceito contra aqueles que achamos diferentes de nós. Assim, para os objetivos deste capítulo, apresentamos nas próximas seções os desejos, as necessidades e os desafios que levaram à construção de uma metodologia específica para o processo ensino-aprendizagem dos adolescentes do NuEn/UIPSS<sup>2</sup>.

## A escola em um contexto socioeducativo de restrição de liberdade: desafios para a construção de uma metodologia emancipatória no NuEn/UIPSS

---

<sup>2</sup>A Portaria Conjunta nº 10, de 1º de novembro de 2018, dispõe sobre a cooperação mútua entre a Secretaria de Educação e a Secretaria da Criança para oferta, acompanhamento e avaliação da política pública de escolarização de adolescentes em Internação Provisória.

A escola é um contexto fundamental para novas interações sociais e o desenvolvimento cognitivo, moral e socioafetivo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem - alunos/as, professores/as, coordenadores/as, orientadores/as educacionais, funcionários, famílias e comunidade escolar. (FREIRE, 2009).

Acreditamos que a liberdade de escolha, a identificação com os pares e a liberdade de circulação no espaço escolar são essenciais para a qualidade das relações desenvolvidas entre os/as partícipes do processo educativo. No respeito ao outro e às vivências de cada um, emergem várias possibilidades de desenvolvimento e de construções pedagógicas coletivas. As metodologias que visam ao protagonismo juvenil, que é o processo em que o/a aluno/a é o elemento central da prática educativa e/ou socioeducativa (COSTA, 2000), mesmo que sob condições específicas, são essenciais para escolas que pretendem afirmar-se como um espaço/tempo ideal para a educação em e para os direitos humanos, a emancipação e a autonomia dos/as crianças e adolescentes. (FREIRE, 2009).

Entretanto, as especificidades inerentes ao processo de escolarização no contexto do NuEn/UIPSS, como a alta rotatividade de alunos, a variação no tempo de internação e a distorção idade/série restringem as possibilidades de intervenções pedagógicas criativas e estimulantes. Nesse sentido, são muitos os desafios para o desenvolvimento de uma metodologia que contemple as necessidades dos adolescentes durante o período de internação provisória<sup>3</sup>.

Dentre essas especificidades está a disposição dos alunos no espaço físico da UIPSS, que deve atender aos critérios determinados pelo ECA: (1) a idade do adolescente, (2) sua compleição física e (3) a gravidade do ato infracional cometido. Conseqüentemente, essa organização interfere no desenvolvimento das atividades do NuEn, pois prevê a formação de turmas multisseriadas, sendo necessária a realização de atividades pedagógicas que contemplem alunos de todos os anos da Educação Básica. A alta rotatividade de alunos, visto que a escolarização durante a internação é obrigatória e o período de internação pode variar de 1(um) a 45 dias - limite para a internação cautelar - constitui outro fator de atenção.

Enxergar o desenvolvimento humano considerando as necessidades individuais e as infinitas possibilidades de ser adolescente, suscitou no grupo de professores/as do NuEn/UIPSS, grupo do qual a segunda autora fez parte de 2015 a 2019, algumas inquietações quanto à metodologia de ensino que vinham adotando até então, que constituía,

---

<sup>3</sup>A Unidade de Internação Provisória de São Sebastião recebe apenas adolescentes do sexo masculino.

basicamente, uma adaptação do modelo de Ensino Regular para a Rede Pública de Educação do Distrito Federal ao contexto socioeducativo.

Dessas circunstâncias emergiram, então, muitos questionamentos quanto aos verdadeiros objetivos da escolarização no sistema socioeducativo: Qual é o papel do/a professor/a no processo socioeducativo? Como despertar o interesse dos/as adolescentes para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que, com tão pouca idade, já têm tamanha responsabilidade perante a justiça brasileira? Quais são os nossos desejos na e para a socioeducação?

Partindo dessas reflexões, o grupo decidiu que era o momento de buscar outras práticas pedagógicas que despertassem o desejo de engajamento e a participação dos adolescentes na construção compartilhada de conhecimento no espaço/tempo do NuEn/UIPSS. Assim, tendo como metas a emancipação dos alunos e a educação em e para os direitos humanos, ou seja, para o respeito e a diversidade, educadores/as e alunos passaram a desenvolver atividades pedagógicas que favorecessem processos reflexivos e críticos diante de questões subjetivas e questões sociais contemporâneas.

Com base no êxito dessas atividades, os/as professores/as, juntamente com as equipes de coordenação e supervisão escolar do NuEn/UIPSS, se comprometeram a construir uma nova Proposta Pedagógica-PP, agora integrada à educação em direitos humanos e às diretrizes pedagógicas da escolarização na socioeducação. Para isso foi necessário um alinhamento estratégico e operacional entre o NuEn e a UIPSS, que contemplasse desde a construção democrática de uma metodologia de ensino voltada para a cidadania e a emancipação, até a participação dos/das demais profissionais da unidade no desenvolvimento dessa metodologia.

### A Proposta Pedagógica do Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião: a consolidação de uma metodologia para a emancipação

A Proposta Pedagógica - PP do NuEn/UIPSS objetiva a autonomia e a emancipação dos adolescentes, por meio de uma metodologia democrática, baseada na elaboração e desenvolvimento de projetos para o processo ensino-aprendizagem. Para isso,

[...] atende aos parâmetros específicos para execução de programas socioeducativos voltados para a internação provisória, que visam oferecer atividades pedagógicas que estimulem a aproximação com a escola regular, desenvolvendo metodologia específica que garanta abordagens curriculares correspondentes com o nível de ensino, considerando o tempo de permanência do adolescente na Unidade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO NuEn/UIPSS, 2019, p. 5).

A metodologia utilizada nos projetos do NuEn/UIPSS se configura como um ciclo de ações voltadas para a realização de atividades pedagógicas adequadas às realidades dos adolescentes e dos/as educadores/as, no contexto da internação provisória. Tem caráter democrático, pois conta com a participação dos alunos, das famílias e dos/as educadores/as que atuam em todas as esferas do atendimento socioeducativo e escolar da UIPSS. Exige, assim, uma (re) elaboração constante em virtude das inúmeras transformações que ocorrem no espaço/tempo da socioeducação e das experiências ali engendradas.

Os projetos que compõem a Proposta Pedagógica do NuEn/UIPSS são pautados nos princípios do protagonismo juvenil (COSTA, 2000) e da educação em e para os direitos humanos. Nesse sentido, é essencial a construção de espaços de diálogo e de escuta e, principalmente, de acolhimento dos diferentes modos de pensar. Os temas abordados consideram as necessidades e as dificuldades dos adolescentes em sua vida pessoal, social e escolar, de modo a contemplar os quatro eixos transversais que integram as Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica: (1) *educação para a diversidade*; (2) *educação para a cidadania*; (3) *educação em e para direitos humanos*; (4) *educação para a sustentabilidade*.

Com o objetivo de promover o protagonismo juvenil, a autonomia e a emancipação dos adolescentes, essa nova metodologia busca desenvolver estratégias horizontais para a construção e o compartilhamento de saberes, colocando os adolescentes no centro do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a tarefa de elaborar, orientar e mediar esses projetos fica sob a responsabilidade de todos/as os/as envolvidos/as.

Posto isso, as atividades da Proposta Pedagógica do NuEn/UIPSS são divididas em três dimensões de ação:

1<sup>a</sup>. *Projetos Individuais*, que são elaborados individualmente por cada professor/a de acordo com seus componentes curriculares (disciplinas);

2<sup>a</sup>. *Projetos Interventivos*, que se caracterizam como intervenções complementares para alunos com necessidades pedagógicas específicas (transtornos de aprendizagem);

3<sup>a</sup>. *Projetos Temáticos Coletivos*, que são desenvolvidos a partir de uma construção compartilhada, de acordo com as demandas do Calendário Oficial da Rede Pública de Ensino e dos alunos e educadores/as (NuEn, Direção e Gerência Sociopsicopedagógica, Gerência de Segurança e Gerência de Saúde).

Para que possamos melhor ilustrar a metodologia desenvolvida para a Proposta Pedagógica do NuEn/UIPSS, apresentamos a seguir alguns projetos que vêm sendo realizados ao longo dos três últimos anos. São eles:

*“A importância da (re) leitura na socioeducação”*

Tem como objetivo conhecer diferentes gêneros textuais e, por meio da releitura de textos já conhecidos, incentivar novos processos de interpretação e de ressignificação.

*“Minha quebrada”*

Visa despertar o interesse pelo conhecimento histórico e geográfico do Distrito Federal e do Brasil, utilizando como ponto de partida as cidades em que moram os/as educadores/as e adolescentes;

*“Conhece-te a ti mesmo”*

Projeto que viabiliza um espaço/tempo para a autorreflexão e o autoconhecimento como meios para a elaboração de novas trajetórias de vida;

*“Dia da Consciência Negra”*

Por meio de atividades diversificadas, tem como objetivo refletir sobre a cultura afro-brasileira, os preconceitos étnicos e raciais, o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei Caó (conhecida como lei antirracismo) - Lei nº 7.716/1989.

*“Semana de Educação para a vida”*

São realizadas oficinas e debates sobre temas diversos relacionados à qualidade de vida, tais como: meditação, ecologia e meio ambiente, educação no trânsito, sexualidade(s) e prevenção de DSTs e direitos humanos.

*“Oficina de Origami”*

Tem como objetivo exercitar a concentração, a calma e o equilíbrio, por meio da produção de diferentes peças de Origami e do conhecimento de suas origens.

*“Dia da Mulher”*

Acontecem diversas atividades como palestras, roda de conversa e oficinas de produção artística e literária, que abordam a temática da mulher no Brasil e no Mundo e a Lei do Feminicídio – Lei nº 13.104/2015.

## À guisa de conclusão

Assim como as pessoas, a sociedade e a cultura, a educação também se transforma no tempo. Nesse sentido, conhecemos diferentes realidades sociais, econômicas e culturais

presentes no espaço/tempo do NuEn/UIPSS foi fundamental para a construção de uma metodologia específica para o contexto da internação provisória.

A construção de uma relação recíproca de respeito e confiança entre os/as professores/as e os adolescentes também se mostrou primordial para o êxito da metodologia. A certeza de que as concepções e os posicionamentos evidenciados durante as atividades não teriam influência na aplicação e/ou progressão das respectivas medidas socioeducativas, contribuiu para que todos se sentissem à vontade para expressar suas opiniões sobre aspectos pessoais e sobre o processo socioeducativo.

As reflexões suscitadas durante os projetos revelaram os sentimentos em relação ao preconceito da sociedade contra adolescentes que cometeram atos infracionais. Os significados de infração juvenil historicamente construídos e até hoje sustentados, dificultam a reintegração dos adolescentes ao convívio social. E, assim, a insegurança, a solidão e o arrependimento tornam-se companhias diárias durante o período de internação.

A necessidade de trabalhar com temas complexos e carregados de afetos revelou, dia a dia, a dimensão e a importância dessas relações para as propostas de transformação pessoal, tão caras ao processo sócio educativo. Os projetos de autoconhecimento permitiram reconhecer potencialidades e elaborar novos objetivos de vida. Nesse sentido, tornaram-se espaços terapêuticos ricos em significados positivos.

Enfim, as diferentes etapas dos projetos nos mostraram quais seriam os melhores caminhos para a construção de uma metodologia que nos permitisse usar nossas próprias histórias de vida para uma educação emancipatória.

## Considerações finais

O desejo de promover atividades pedagógicas que incentivassem os adolescentes em processo socioeducativo à construção de novas trajetórias de vida - o que, em síntese, podemos apontar como objetivo medular do processo socioeducativo, motivou os/as professores/as do Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião a trilhar novos caminhos para uma educação em e para os direitos humanos. Assim, com atividades que fizessem sentido para alunos e educadores/as, a equipe do NuEn/UIPSS elaborou uma Proposta Pedagógica que ampara institucional e legalmente uma metodologia de ensino por meio de projetos.

As lentes teórico-práticas adotadas para as propostas educacionais que integram o PP do NuEn/UIPSS - a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano e a

educação em e para os direitos humanos -revelaram, dia a dia, a importância de conhecer os contextos de desenvolvimento subjetivo dos adolescentes, como também as relações desenvolvidas nesses cenários. Ou seja, escutar, dialogar e acolher os alunos foi fundamental para a criação de ambientes de aprendizagem agradáveis.

Achamos importante ressaltar que, em um contexto onde há privação da liberdade, o isolamento e as regras de convivência muitas vezes interferem na qualidade das interações. Nesse sentido, foi necessária uma maior atenção dos/as educadores/as e mediadores/as às diversas formas de expressão, a fim de evitar situações constrangedoras e/ou desentendimentos entre os próprios adolescentes.

Fundamentando-se numa educação orientada para o respeito à diversidade, à liberdade de expressão, à igualdade de direitos e deveres e, principalmente, à emancipação do adolescente em processo socioeducativo, a Proposta Pedagógica NuEn/UIPSS busca, dia a dia, transformar uma instituição fechada em um espaço/tempo de liberdade. Se não a liberdade de ir e vir, pelo menos a liberdade de pensar e de devir. Enfim, a possibilidade de ser.

## Referências

BRASIL; CONANDA. **Resolução 119/2006** – SINASE. Brasília, DF.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Os Regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: Perspectivas e Desafios**. Coordenação técnica de Antônio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SDH; MEC; MJ, 2006.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: marcos normativos nacionais e internacionais**. Coordenação técnica de Cláudio Augusto Vieira da Silva. Brasília: Universidade de Brasília, CEAG, 2016.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: PubliFolha, 2000.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. O psicólogo escolar e a formação de professores. *In: DESSEN, M. A.; MACIEL, D. A. (Org.). A ciência do desenvolvimento humano*. Curitiba: Juruá, 2014, p. 299-325

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, D. L. P. C. O. **As adolescentes e a medida socioeducativa de internação**: rompendo o silêncio. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2015.

DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB, 2013.

DISTRITO FEDERAL; SECRETARIA DE ESTADO DE POLÍTICAS PARA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JUVENTUDE; UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO; SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO; CENTRO EDUCACIONAL SÃO FRANCISCO; NÚCLEO DE ENSINO DA UNIDADE DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DE SÃO SEBASTIÃO. Proposta Pedagógica do Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião. *In: Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional São Francisco*. Brasília, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

PEDROZA, L. R. S. A adolescência e seus aspectos de desenvolvimento. *In: Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação*, Eixo 3, Módulo 6, Parte V. Escola Nacional de Socioeducação. Brasil: Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2014. Disponível em [http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136:especializacao-em-politicas-publicas-e-socioeducacao&catid=65&Itemid=244](http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/index.php?option=com_content&view=article&id=136:especializacao-em-politicas-publicas-e-socioeducacao&catid=65&Itemid=244). Acesso em: 20/09/2019.

PEDROZA, L. R. S. Escola, adolescência e violência: construções sociais. *In: AMPARO, D. M.; ALMEIDA, S. F. C.; BRASIL, K. T. R.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; MARTY, F. (Org.). Adolescência e violência*: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais. Brasília: Liber Livro e Editora Universidade de Brasília, 2012. p. 169-179.

PULINO, L. H. C. Z. Diversidade cultural e ambiente escolar. *In: Pulino L. H.C. Z.; Soares, S. L.; Botelho da Costa, C.; Longo, C. A.; Sousa, F. L. de (Org.). Educação e diversidade cultural*. Brasília: Paralelo 15, 2016. p. 29-77.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Objectivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

## 4. MARXISMO CULTURAL: UMA LEITURA CRÍTICA DO CONCEITO E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Jaqueline Aparecida Barbosa

*Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Goiás*

### Introdução

Houve, nos últimos anos, o fortalecimento de discursos conservadores que atacam pautas progressistas, principalmente as relacionadas à educação, por parte de grupos conservadores<sup>1</sup> que vêm paulatinamente ganhando força política em nosso país. Seja pela facilidade de intercâmbio e alta capacidade de disseminação de conteúdo proporcionadas pela *internet*, seja pela representatividade que estes grupos alcançaram pela escalada de forças conservadoras aos postos mais altos do governo do país (ou ainda uma conjugação destes e outros fatores), o fato é que se formou um contexto sociopolítico favorável a tais ataques.

Neste sentido, urge uma análise crítica do pronunciamento de grupos que há algum tempo não se sentiam tão poderosos. É passível de análise, por exemplo, a menção à ameaça de certo “marxismo cultural”, termo empregado de forma pejorativa por certos estratos da nova *intelligentsia* conservadora no Brasil. Utilizado com esta conotação principalmente desde a década de 1990 e retomado com grande força após a virada do século, grupos conservadores fazem uso indiscriminado desta expressão como forma de hostilizar tudo aquilo que os incomoda: o feminismo, o ateísmo, o ambientalismo, a conquista de direitos por pessoas que não sejam heterossexuais etc.

Apresentamos como objetivo para este texto uma discussão sobre a noção de marxismo cultural, pensando em como se relaciona com a semiformação promovida pela indústria cultural e como destoa de uma educação comprometida com a emancipação. Em busca do alcance de tal objetivo, situaremos nossa argumentação com uma breve

---

<sup>1</sup>Quando nos referirmos a “estes grupos” ao longo do texto teremos em mente os defensores de iniciativas como o “Escola Sem Partido”, por exemplo, grupo criado em 2004 que combate o que considera como “doutrinação ideológica” nas escolas e universidades, um pensamento que vem sendo fortalecido nos últimos anos pelo contexto político do país.

contextualização do emprego conservador do termo e mostraremos como tais discussões alcançaram a área educacional, na tentativa de realizar uma análise crítica do conceito à luz de alguns dos pressupostos teóricos adornianos.

### Marxismo cultural: a constituição enquanto teoria da conspiração

Há duas vertentes possíveis de abordagem para a expressão marxismo cultural: a que o considera como uma teoria da conspiração e a advinda da própria tradição marxista de estudos sobre cultura. Para citar apenas alguns exemplos deste segundo caso, Raymond Williams contribuiu para o que foi denominado como materialismo cultural e a Escola de Frankfurt também colocou entre os seus interesses um estudo da cultura sob pressupostos marxistas. Entretanto, não é a essa segunda vertente de estudos que o marxismo cultural em uso atualmente no Brasil se refere, então focaremos aqui no esmiuçamento do termo como teoria da conspiração.

É importante dizer que o ataque a pautas progressistas a partir da criação de paranoias e do fomento de histeria coletiva não é um fato novo. Citamos como caso análogo ao do marxismo cultural o do anticomunismo, fenômeno essencialmente ligado à discussão aqui proposta, que pelo menos desde a Revolução de Outubro de 1917, quando o comunismo ganha repercussão mundial (BONNET, 1998, p. 34), espalha o medo de um “ataque vermelho”. Relacionado ao anticomunismo, o medo de um marxismo cultural que vigoraria principalmente nas universidades brasileiras<sup>2</sup> tem em sua origem a demonização da teoria de Karl Marx, denominado “pai do comunismo”, imagem que constrói o estigma do termo em causa. Jamin denomina a acepção que nos interessa de marxismo cultural como uma teoria da conspiração, uma vez que ela forneceria:

[...] uma narrativa para legitimar sua explicação da sociedade contemporânea, oferecendo uma visão de porque as coisas são como são. A teoria da conspiração fornece arqueologia na forma narrativa, localizando causas e origens da conspiração, juntando eventos, conectando ocorrências aleatórias a organizar uma cronologia ou sequência de tipos, provendo revelações e denúncias, detalhando os planos da conspiração para o futuro. A narrativa fornece uma forma de mapeamento para a teoria da conspiração, oferecendo não apenas uma história explicativa, mas também um mapa do futuro que está por vir. (MASON, 2002 *apud* JAMIN, 2018, p. 3, tradução livre<sup>3</sup>).

---

<sup>2</sup>Ver, por exemplo: <https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-defende-combate-a-marxismo-cultural-em-universidade/>

<sup>3</sup>No original: “[...] a narrative to legitimate its account of contemporary society, offering a view of how things got to be as they are. Conspiracy theory provides archaeology in narrative form, locating causes and origins of the conspiracy, piecing together events, connecting random occurrences to organize a chronology or sequence of sorts, and providing revelations and denouements by detailing the conspiracy's plans for the future.

De acordo com este entendimento, uma teoria da conspiração não se caracteriza apenas por uma visão distorcida de um fato que ocorre no presente, mas é responsável por toda uma genealogia para o fenômeno em questão, fornecendo um passado a ele, mas também a possibilidade de um futuro amedrontador. Assim, o marxismo cultural entendido a partir desta interpretação tem como objetivo a destruição de instituições como “a nação, a pátria, hierarquias tradicionais, autoridade, família, cristianismo, moralidade tradicional, em favor do surgimento de uma nação global ultra-igualitária e multicultural, sem raízes e sem alma”. (JAMIN, 2014, p. 48, tradução livre<sup>4</sup>).

Para tal pensamento, alguns teóricos tiveram um papel central na disseminação do marxismo cultural: Antonio Gramsci, Georg Lukacs e também os que compunham a chamada Escola de Frankfurt. Lukacs e Gramsci são colocados em lugar de destaque, pois seriam responsáveis pela proposição de que deveria haver uma transformação nos valores e costumes da sociedade para que uma revolução fosse possível, e para isso “os marxistas deveriam realizar uma ‘longa marcha pelas instituições’ - universidades e escolas, burocracias governamentais e mídia - para que os valores culturais pudessem ser progressivamente alterados de cima” (WILSON, 2015, p.1, tradução livre<sup>5</sup>). Por este motivo, é recorrente a menção em tom de catástrofe a uma revolução cultural gramsciana<sup>6</sup> por parte destes grupos.

Já os pesquisadores ligados à Escola de Frankfurt seriam os responsáveis pela disseminação pelo globo, mas particularmente para os Estados Unidos, de um plano maléfico de tomar de assalto a cultura ocidental.

Como a Universidade de Frankfurt foi uma das primeiras universidades a aproveitar a oportunidade de reunir professores e pesquisadores com interesses comuns, a Escola de Frankfurt tornou-se, décadas mais tarde, uma “ameaça” para diferentes teorias conspiratórias. De um modo ou de outro, essas teorias alegavam que Adorno, Horkheimer e seus discípulos estavam tentando destruir a cultura ocidental a fim de construir um mundo sem deus, tradições, história e valores. (JAMIN, 2018, p. 5, tradução livre<sup>7</sup>)

---

Narrative provides a form of mapping for conspiracy theory, offering not only an explanatory history but also a map of the future that is to come.”

<sup>4</sup>No original: “[...] the nation, the homeland, traditional hierarchies, authority, family, Christianity, traditional morality in favour of the emergence of an ultra-egalitarian and multicultural rootless and soulless global nation.”

<sup>5</sup>No original: “[...] marxists should carry out a ‘long march through the institutions’ – universities and schools, government bureaucracies and the media – so that cultural values could be progressively changed from above.”

<sup>6</sup>Ver, por exemplo: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/revolucao-gramsciana-e-a-patria-educadora/>

<sup>7</sup>No original: “As the University of Frankfurt was one of the first universities to take advantage of the opportunity to let professors and researchers with common interests gather, the Frankfurt School became, decades later, a “threat” for different conspiracy theories. In one way or another, these theories claimed

Se a tradição acadêmica afirma que a Escola de Frankfurt objetivava fomentar a tematização, em um contexto interdisciplinar de pesquisa, “de questões relacionadas às condições que tornam possível a reprodução e a transformação da sociedade, o significado da cultura e as relações entre o indivíduo, a sociedade e a natureza” (BOTTOMORE, 1988, p. 210), para teóricos da conspiração sua vinculação a pressupostos marxistas levaria a um processo de dissolução de valores e costumes ocidentais.

Neste contexto é feita uma outra associação importante: entre o economicismo marxista e a psicanálise freudiana. Em linhas gerais, se Marx afirmava existir uma opressão econômica sobre parcelas da sociedade e pretendia realizar uma ofensiva por meio da economia aos valores burgueses, Freud, por sua vez, advogava a existência do inconsciente e de uma repressão psicológica, de cunho eminentemente sexual, colocando em xeque valores morais ocidentais. Para teóricos da conspiração, a conjugação das duas teorias realizada por pensadores da chamada Teoria Crítica, visava minar os valores tradicionais do ponto de vista material e psicológico, aumentando o potencial ofensivo da teoria marxista.

O debate sobre o termo no Brasil importa muitas questões daquele que ocorre nos Estados Unidos. Não podemos deixar de citar que o Brasil sofre esta influência de teorias conspiracionistas advindas dos EUA pelo menos desde a década de 1950, com o advento do macartismo. Caracterizada como uma campanha de perseguição aos comunistas comandada pelo senador norte-americano Joseph McCarthy, gerada num contexto de Guerra Fria entre os EUA e a URSS, o anticomunismo do período figura entre as teorias da conspiração de maior repercussão do século passado.

Segundo Jamin (2018), os textos mais citados como referência nos EUA são os de William Lind, que utiliza criticando, por exemplo, o termo “politicamente correto”, postura em voga também em nosso país nos últimos anos. Jamin destaca o seguinte trecho da obra de Lind, que sintetiza bem esta forma de pensar:

[...] o marxismo clássico define os trabalhadores e camponeses como virtuosos e a burguesia (a classe média) e outros donos do capital como maus. O politicamente correto e o marxismo cultural definem negros, hispânicos, mulheres feministas, homossexuais e alguns outros grupos minoritários como virtuosos e homens brancos como maus. (LIND, 2004, p. 6 apud JAMIN, 2018, p. 5, tradução livre<sup>8</sup>).

---

Adorno, Horkheimer, and their disciples were trying to destroy Western culture in order to build a world without god, traditions, history, and values.”

<sup>8</sup>No original: “Classical Marxism defines workers and peasants as virtuous and the bourgeoisie (the middle class) and other owners of capital as evil. Political Correctness and Cultural Marxism defines blacks, Hispanics, Feminist women, homosexuals and some additional minority groups as virtuous and white men as evil.”

Percebemos no excerto o estabelecimento de uma polaridade, uma disputa entre bons e maus e, a partir disso, há a tentativa de vitimização de grupos (homens brancos, a burguesia e outros donos do capital) que, desde sempre, são detentores de poder político e econômico. No Brasil, um dos maiores disseminadores do termo é Olavo de Carvalho, que não possui nenhum título acadêmico oficial, mas pode ser considerado como ideólogo do presidente Jair Bolsonaro e guru intelectual de todo um movimento atual de ofensiva da direita conservadora no país. Utilizando a *internet* como plataforma principal de disseminação de suas ideias, geralmente polêmicas, faz sucesso entre jovens e se coloca como porta-voz de uma geração oprimida por novos grupos que teriam tomado o poder com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva.

Tudo o que foi discutido até aqui nos mostra o quanto a teoria da conspiração atua nos meandros da nossa formação, apresentando versões dos fatos que muitas vezes não fazem muito sentido imediato, mas que respondem e criam anseios e medos irracionais e, a partir daí, dominam nossa percepção do mundo. Esta compreensão será aprofundada no próximo tópico do texto.

## Adorno e a discussão da problemática colocada

Adorno é um dos autores que nos oferece um arcabouço teórico-conceitual capaz de auxiliar na análise da discussão posta. Suas proposições sobre indústria cultural, semicultura e semiformação, conceitos que serão utilizados em nossa análise de forma articulada, podem nos auxiliar na compreensão de questões relacionadas ao entendimento de marxismo cultural que nos interessa aqui.

Primeiramente abrimos um parêntese para um comentário sobre o termo semiformação: ainda que a tradução literal de *halbbildung* como empregado por Adorno em seus escritos, seja semi-formação, uma vez que no alemão o prefixo *halb* significa “semi” ou “meio” e *bildung* “formação”, alguns pesquisadores que escrevem em língua portuguesa propõe que pseudoformação reflete melhor a ideia presente nos textos do autor, pois na língua portuguesa “semi” ou “meio” nos dá a ideia de algo que pode vir a ser completado e se tornar um inteiro, mas para Adorno a semiformação não será formação genuína, se constituindo mesmo como um obstáculo a essa formação. E isso porque se fosse apenas uma questão de pouca cultura, no sentido de ingenuidade ou ignorância, ela ainda permitiria:

[...] uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia - qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados -, podia elevá-los à consciência crítica. Eis aí algo fora do alcance da semiformação cultural. (ADORNO, 1996, p. 9)

A despeito disso, como a tradução recorrente no Brasil é semiformação, a utilizaremos para que não haja ruídos na interlocução estabelecida com os autores que debatem o tema. Para iniciar a análise, então, trazemos um excerto que tange à formação cultural nas sociedades capitalistas.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. [...] Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. (ADORNO, 1996, p. 2).

Adorno aponta que a formação cultural enquanto semiformação se prende àquilo que está previamente aprovado enquanto elemento cultural, prescindindo da autonomia necessária para que se constituísse como verdadeira formação, podendo, assim, ser considerada apenas uma semicultura. Para o autor “a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual”, entendendo formação como “a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 2). Na passagem abaixo, o autor se pronuncia sobre a universalidade da afirmação sobre a dominação da consciência atual e a justifica:

Medida na situação aqui e agora, a asserção da universalidade da semicultura é indiferenciada e exagerada. Não poderia subsumir, em absoluto, todos os homens e todas as camadas indiscriminadamente sob aquele conceito, mas delinea uma tendência, esboça a fisionomia de um espírito que também determinaria a marca da época se tivéssemos que restringir quantitativa e qualitativamente o âmbito de sua validade. (ADORNO, 1996, p. 7).

Ou seja, ainda que pareça um exagero proclamar tal universalidade, o conceito delinearía um espírito de época, indicaria uma tendência dos pressupostos sob os quais a formação se dá no atual contexto. Em virtude disso, no excerto abaixo, Adorno expõe que a formação deveria ser condição para a autonomia, mas na verdade se constituiu como heteronomia- sujeição a normas exteriores estabelecida por terceiros - fruto da degradação sofrida por ela.

A formação devia ser aquela que dissesse respeito — de uma maneira pura como seu próprio espírito — ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellumomnium contra omnes*<sup>9</sup>. (ADORNO, 1996, p. 4).

Neste sentido, a semiformação se constitui como a versão de formação obtida por aquele que a adquire sob os pressupostos da indústria cultural, termo cunhado por Adorno

---

<sup>9</sup>A expressão latina significa algo como “a guerra de todos contra todos”.

e Horkheimer em substituição a cultura de massas, que nos deixaria a impressão de ser a formação desejada genuinamente pelas massas (MAAR, 2003, p. 460), o que não é possível, uma vez que a indústria cultural forjou e é forjada por este desejo enquanto cópia que é da sociedade. O conceito de indústria cultural ressalta, então, “[...] o mecanismo pelo qual a sociedade como um todo seria ‘construída’ sob a égide do capital, reforçando o vigente”. (MAAR, 2003, p. 460).

Para formular tal conceito “os autores pensaram, nos termos da produção pela indústria capitalista, na construção da sociedade como sendo cópia feita na medida em que a sociedade é *cultural*, ordena e organiza o que seria natural” (MAAR, 2003, p. 460), isto é, um mecanismo de construção da sociedade sendo ao mesmo tempo produto, produtora e reprodutora de pressupostos do capitalismo, fornecendo uma aparência de inevitabilidade para as mazelas sociais, por exemplo, e, neste sentido, “as ‘massas’ são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural” (MAAR, 2003, p. 461). A palavra afirmativa aí nos reporta à noção de cultura afirmativa, isto é, uma cultura que afirma os valores da sociedade capitalista da qual é parte com o objetivo de sua continuidade. Cultura, neste sentido, remeteria a um duplo caráter, pois se refere à sociedade e atua como intermediária entre esta e a semiformação (ADORNO, 1996, p. 2).

O mundo, que permanece irracional, seria reconstruído como racionalização, num esquematismo planejado que substitui o que seria a experiência do consumidor, antecipando-a sob os desígnios do capital, resultando na ilusão de que o mundo exterior seria o prolongamento da produção nos termos da indústria cultural. No mundo reconstruído o sujeito semiformado toma-se como sujeito do mundo que meramente reproduz. (MAAR, 2003, p. 463).

A semiformação faz com que o sujeito responda ao esquema já trazido na produção dos considerados bens culturais como se estivesse sendo sujeito de suas ações e escolhas quando, na verdade, está apenas cumprindo o papel já previsto para ele na reprodução da realidade social alienada da qual é parte, portanto nada restaria para ser antecipado numa realidade que está sob o jugo da indústria cultural. Destacamos, assim, o papel da indústria cultural na reprodução social, pois “cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 117, 119).

Toda essa argumentação sobre os conceitos adornianos estabelece relação com o tema proposto para discussão no sentido que indivíduos semiformados são propensos a aderir a teorias da conspiração, pois a semiformação faz com que eles recorram “[...] estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a

desgraça, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes, de regeneração” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 182-183), abrindo mão da autonomia de pensamento e da possibilidade de criar seus próprios esquemas com relação aos fatos do mundo. Neste sentido, são criadas disposições à adesão a discursos sensacionalistas que se absterem de manter relação com a realidade criando versões dela em prol da manutenção de um *status quo*.

Além destas questões de fundo, relacionadas aos principais conceitos da teoria de Adorno e Horkheimer, consideramos importante trazer outro conceito, o de falsa projeção, como um elemento presente nos discursos de conspiracionistas.

Só a mimese se torna semelhante ao mundo ambiente, a falsa projeção torna o mundo ambiente semelhante a ela. Se o exterior se torna para a primeira o modelo ao qual o interior se ajusta, o estranho tornando-se o familiar, a segunda transpõe o interior prestes a saltar para o exterior e caracteriza o mais familiar como algo hostil. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 174).

Nesta diferenciação entre mimese e falsa projeção é possível perceber que a falsa projeção informa ao sujeito apenas aquilo que, de fato, está dentro dele. Seus receios e preconceitos parecem se justificar por situações da realidade objetiva, mas na verdade sua visão de mundo é que se encontra projetada nesta realidade. Esta ideia é muito interessante para abordar o discurso conspiratório em pauta, pois a negação da existência de um inconsciente e o combate ao que se considera como ataque aos valores morais da sociedade, por exemplo, nada mais são do que uma reação informada por essa falsa projeção contra os portadores destas verdades tidas como inconvenientes, ocorrendo a transformação do familiar em hostil, e neste sentido, “os impulsos que o sujeito não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem, são atribuídos ao objeto: a vítima em potencial” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 174).

A falsa projeção se relaciona com uma reação típica dos indivíduos formados na semicultura: a paranoia. Ainda que tal menção se refira ao antissemitismo, pois está presente no capítulo “Elementos do Anti-semitismo” da *Dialética do Esclarecimento*, acreditamos que é possível utilizá-la aqui porque o antissemitismo também traz em sua constituição elementos de uma teoria da conspiração.

A falsa projeção é o usurpador do reino da liberdade e da cultura; a paranoia é o sintoma do indivíduo semicultivado. Para ele, todas as palavras convertem-se num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança [...]. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 182).

Assim, percebendo tal conspiracionismo como uma falsa projeção que tem na paranoia seu sintoma, podemos entender o quanto as teorias da conspiração são forçadas

tendo em vista a semicultura propagada pela indústria cultural, pois depende dela para que a falta de autonomia do pensar seja generalizada e seus despropósitos, a partir de argumentos falsos ou distorcidos, sejam tomados como possibilidade real e ameaçadora. A ideia do paranoico, que não se ancora na realidade dos fatos, “insiste e torna-se fixa. Na medida em que o paranoico só percebe o mundo exterior da maneira como ele corresponde a seus fins cegos, ele só consegue repetir o seu eu alienado numa mania abstrata”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 177).

## Marxismo cultural e educação: elementos para o debate

Desde a candidatura de Jair Bolsonaro à presidência do Brasil há o fortalecimento de pronunciamentos - inclusive oficiais - sobre o marxismo cultural e como ele estaria contaminando a educação recebida pelos cidadãos brasileiros<sup>10</sup>. Elegendo como principais antagonistas acadêmicos ligados às universidades públicas brasileiras, o discurso do presidente da república e dos ministros da educação por ele indicados têm uma implicação séria e direta à educação brasileira.

Por isso, ao abordar este tema, não poderíamos deixar de pensar numa educação comprometida com a emancipação, tal qual propõe Adorno. Para ele, o principal objetivo desta educação é evitar a regressão à barbárie: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 177). Comentando sobre sua concepção de educação, Adorno aponta que não se trata da

---

<sup>10</sup> Podemos encontrar diversas notícias na *internet* que confirmam a adesão, por meio de pronunciamentos públicos, do atual presidente da república, Jair Bolsonaro, e dos dois ministros da Educação indicados por ele (e aprovados por Olavo de Carvalho), Ricardo Vélez Rodríguez e Abraham Weintraub, ao discurso de que as universidades públicas e as escolas brasileiras estariam tomadas por acadêmicos que teriam aderido ao marxismo cultural. Alguns destes pronunciamentos podem ser conferidos nos *links* abaixo:

<https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-escreve-que-combater-marxismo-solucao-para-melhorar-educacao-no-brasil-23336992>;

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/novo-ministro-da-educacao-weintraub-defende-expurgo-do-marxismo-cultural.shtml>,

<https://exame.abril.com.br/brasil/ministro-da-educacao-defende-combate-a-marxismo-cultural-em-universidade/>,

<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,ele-tem-ideias-muito-boas-mas-nao-sigo-ipsis-litteris-diz-novo-ministro-sobre-olavo,70002783847>,

<https://oglobo.globo.com/sociedade/novo-ministro-da-educacao-critica-marxismo-cultural-nas-universidades-diz-que-nao-falta-orcamento-mas-eficiencia-23582376>,

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-exalta-igreja-e-familia-e-diz-que-mec-vai-combater-marxismo-cultural.shtml>,

<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/ricardo-velez-rodriguez-assume-ministerio-da-educacao-em-cerimonia-em-brasilia.ghtml>.

[...] chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, e uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada. (ADORNO, 1995, p. 141-142).

É interessante pontuar a menção ao caráter político da educação ao passo que se relaciona com a possibilidade da existência de sociedades verdadeiramente democráticas, ou seja, democracia e emancipação devem coexistir para que sejam efetivas. Este é um ponto nevrálgico para aqueles que acreditam na vigência de um marxismo cultural na educação brasileira, basta perceber o quanto Paulo Freire, que defendia fortemente este caráter político da educação, é atacado em manifestações organizadas pela direita política conservadora. Relacionada ao tópico anterior, há também a demanda de que a educação deva ser imparcial, entendendo por imparcialidade a adoção sem reserva às proposições da indústria cultural, visando a formação de pessoas bem ajustadas e conformadas com a manutenção de um *status quo*.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p. 143).

Se a educação deve pressupor certo grau de “preparação para o mundo”, ela assume um caráter eminentemente ideológico se se limita a isso. Estes mesmos grupos defendem ainda que a educação escolar seja apenas a que tange a conteúdos relacionados rasamente a áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, ciências, afastadas de suas conexões com a vida, abordada de forma instrumental e voltada para a aquisição de habilidades técnicas para a inserção no mundo do trabalho. Para Adorno, entretanto, a educação meramente instrumental perde o seu caráter emancipatório justamente por ser um dispositivo em favor de uma outra necessidade, no caso, a do mercado de trabalho a serviço do sistema capitalista.

É interessante ponderar, entretanto, que a educação, antes do contexto sociopolítico atual, não se constituía ainda enquanto emancipatória, pois a barbárie existirá enquanto houver condições para que tal regressão continue existindo, o que explica, inclusive, a ascensão de grupos com discursos tão autoritários aos cargos mais altos do poder político em nosso país. Podemos nos indagar, então: o que caberia à educação comprometida com a emancipação, com a autonomia de pensamento? Para Adorno, as pessoas preocupadas com

este propósito devem orientar “toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183). E como colocar em prática tal resistência?

A única possibilidade que existe é *tornar tudo isso consciente na educação*; por exemplo, para voltar mais uma vez na adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada [...] a educação precisa *trabalhar na direção dessa ruptura*, tornando *consciente a própria ruptura* em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante. (ADORNO, 1995, p. 154, grifos nossos).

Neste sentido, é interessante trazer a colocação de Maar (2003) para a análise, pois aponta que

A *teoria emancipadora da consciência de classe proletária*, construção ideal-típica a orientar a intervenção social rumo à libertação do modo de reprodução vigente, seria substituída pela *teoria crítica da semiformação da classe burguesa* vigente, decifrada em sua forma social determinada, entre outras, como ordenamento de adequação, de sujeição aos termos existentes da reprodução social. (p. 462, grifado no original).

Ou seja, seria preciso desvelar os mecanismos de adaptação e sujeição produzidos pela indústria cultural, fazendo deste ato objetivo primordial da educação que pretende resgatar uma autonomia de pensamento perdida. Percebe-se, então, a tarefa hercúlea que recai sobre aqueles que se colocam nesta posição, pois muitas vezes é preciso contrariar muitos outros espaços e âmbitos formativos dos quais fazemos parte.

## Considerações finais

Realizamos, neste texto, uma discussão sobre a acepção conspiracionista de marxismo cultural, pensando em como ela destoa de uma educação comprometida com a emancipação e como se relaciona com a semiformação promovida pela indústria cultural. Para isso, fizemos uma breve contextualização da utilização conservadora do termo e tecemos uma argumentação que teve como intento uma análise crítica do conceito à luz de alguns pressupostos teóricos adornianos.

A partir da argumentação tecida, podemos perceber que o combate à acepção de marxismo cultural debatida cria um bode expiatório para o problema da educação brasileira e une antiintelectualismo e intenções de desmoralização e sucateamento das universidades públicas, abrindo o caminho para a privatização delas, por exemplo. Em outra via, o barulho feito em torno do termo serve como uma “cortina de fumaça”, ou seja, desvia o foco da atenção social por meio de temas polêmicos, camuflando outras ações políticas consideradas

mais importantes por membros do governo. A partir destas interpretações, destacamos que os discursos conspiratórios não podem ser encarados apenas como meras retóricas de paranoicos - ainda que a paranoia seja encarada como sintoma da falsa consciência -, sob o risco de que não apreendamos corretamente todas as suas implicações.

Entendemos, ainda, que muitas vezes tais grupos usam deste subterfúgio para culpar o que entendem por marxismo cultural das mazelas do próprio capitalismo, como o da dissolução de um padrão de família considerado tradicional ou a decadência moral de programas da televisão ou da música *pop*, para citar apenas alguns exemplos. Conforme discutido aqui, cabe à educação comprometida com a emancipação o desvelamento dessas determinações, trazendo ao centro do debate as contradições para que possa haver resistência, em busca da autonomia humana que nos foi tomada pela indústria cultural.

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Maar Leo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996.

BONNET, Luciano. Anticomunismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. V. 1. Tradução de Carmen C. Varriale. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

JAMIN, Jérôme. Cultural Marxism and the Radical Right. In: Jackson P., Shekhovtsov A. (Eds.) **The Post-War Anglo-American Far Right: A Special Relationship of Hate**. London: Palgrave Pivot, 2014.

\_\_\_\_\_. Cultural marxism: a survey. **Religion Compass**, v. 12, e12258, january/february 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/rec3.12258>. Acesso em: 09 ago. 2019.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, Agosto 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 ago. 2019.

WILSON, Jason. '**Cultural Marxism**': a uniting theory for rightwingers who love to play the victim. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jan/19/cultural-marxism-a-uniting-theory-for-rightwingers-who-love-to-play-the-victim>. Acesso em: 17 ago. 2019.

## 5. ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: “NOVA” EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL?

Roberto Bassan Peixoto

*Doutor em Serviço Social - Superintendência Estadual de Atendimento  
Socioeducativo do Ceará*

### Introdução

O que está por trás e quais as necessidades de definições teóricas para discussão da Política de Atendimento Socioeducativo no Brasil. Estamos tratando de uma questão social? “A Política de Atendimento Socioeducativo no Brasil: Qual o lugar do Adolescente em Conflito com a Lei?”, nessa lógica, qual o referencial teórico que possibilite a real compreensão da realidade, sendo que, se não ocorrer uma releitura e definição de método, sem incorrer na simples reprodução da lógica existente, abordando situações em caráter superficial. Ou seja, como tratar da questão da delinquência juvenil sem reforçar a ideologia burguesa dominante expressa nos discursos institucionais que não reconhece a transformação social e a emancipação política e humana como solução do problema que realmente enfrenta.

Assim, discutir a lógica do atendimento a adolescentes em conflito com a lei, a situação de privação de liberdade desses jovens, e qual o papel do Estado na execução de políticas públicas, sem antes compreender e apreender a lógica implicada pelo capital, que produz esse contexto, seria insuficiente para uma tese de doutorado. Porém aqui começa o desafio, que num primeiro momento aparece como desafiador, sendo necessário compreender que: “O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc., não é nada.” (Marx, 1982, p. 14). Faz-se necessário uma apreensão de todo o método científico aplicado por Marx em *O Capital*, enquanto norma de condução do pensamento para desenvolver o conhecimento.

Antes porém do início de uma necessária revisão bibliográfica que compreenda a apreensão da lógica proposta pela tradição marxista, é importante trazer o registro de apontamentos que fizeram emergir concretamente os questionamentos que levaram a reconstrução do projeto de tese em questão. No início do Capítulo XXIII, de *O Capital*, Marx

inicia apresentando o desenvolvimento do argumento sobre a lei geral da acumulação capitalista e inicia da seguinte maneira elucidando o objetivo do capítulo: “examinaremos a influência que o aumento do capital tem sobre a sorte da classe trabalhadora.” (Marx, 1996, p. 245). Do que adiantaria a discussão dos rumos de uma determinada política pública, se antes não fosse elucidada questões relativas ao próprio rumo da classe trabalhadora. Ainda nesse capítulo Marx retrata:

[...]se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base no capitalismo, essa superpopulação torna-se, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, até uma condição de existência de produção capitalista. (Marx, 1996, p. 262).

A questão em debate parte de uma realidade de desemprego e precarização acirrada, em um quadro onde a acumulação do capital manifesta rebatimentos em termos de economia de trabalho vivo e crescimento de uma força de trabalho excedente. É preciso apreender que o regime capitalista de produção: *“é um processo de produção das condições materiais da vida humana que satisfaz ‘necessidades sociais do estômago ou da fantasia’ e se desenvolve sob relações sociais de produção específicas.”* (IAMAMOTO, 2011, p. 55).

Para tanto entende-se que *“toda sociedade torna-se o ‘lugar’ da reprodução das relações sociais. Todo o espaço ocupado pelo capital transforma-se em ‘espaços de poder’.”*, como apreende Iamamoto (2011) e que ainda está estabelecido na ordem atual capitalista:

[...] a superficilização do mundo e o esvaziamento progressivo das necessidades humanas, que se expressam, entre outras dimensões, na descartabilidade das mercadorias, no rebaixamento da emoção e da tonalidade dos afetos que dão lugar ao tédio, à repitição à insignificância emotiva, ao aumento do fosso das desigualdades de toda ordem. (IAMAMOTO, 2011, p.53).

Nessa perspectiva, apresentou-se também outra necessidade latente, a compreensão do que está por detrás da situação que produz o “público alvo” da política de atendimento socioeducativo, a produção da violência, violência estrutural, estruturante, produto da lógica do capital. Ficou evidente a compreensão e definição da violência como “Questão Social”, antes porém com a necessidade da definição conceitual e ponto de partida do que seria questão social. Com efeito, a identificação da “questão social” tendo como cerne o desafio de desvendar a gênese das desigualdades sociais:

Importa deixar claro que a questão social não é focada exclusivamente como desigualdade social entre pobres e ricos, muito menos “situação social problema”, tal como foi encarado no Serviço Social, reduzido a dificuldades do indivíduo. O que se se persegue é decifrar, em primeiro lugar, a gênese das desigualdades sociais, em um contexto em que a acumulação de capital não rima com equidade. (IAMAMOTO, 2004, p. 59).

Na contemporaneidade, a subordinação da sociabilidade humana às coisas retrata um desenvolvimento econômico que se traduz como barbárie social. Em tempos de “capital fetiche”<sup>1</sup>, como denomina Yamamoto (2011), verificamos a condensação e o agravamento da alienação, da invisibilidade do trabalho e a radicalização das expressões da questão social. Ainda segundo Yamamoto(2011) o predomínio do capital fetiche conduz à banalização do humano, à descartabilidade e a indiferença perante o outro, e se faz necessário observar essas novas configurações da questão social na era das finanças. Denominando de “questão social” a realidade concreta construída sob a lógica de acumulação capitalista, a partir da luta entre capital e trabalho:

[...] A questão social [...] é expressão das contradições inerentes ao capitalismo que, ao constituir o trabalho vivo como única fonte de valor, e, ao mesmo tempo, reduzi-lo progressivamente em decorrência da elevação da composição orgânica do capital – o que implica um predomínio do trabalho morto (capital constante) sobre o trabalho vivo (capital variável) – promove a expansão do exército industrial de reserva (ou superpopulação relativa) em larga escala. (BEHRING, 2009, p. 78).

Assim, o que será apresentado aqui, não é, ainda, uma redefinição do projeto de tese em tela, e sim a elucidação de alguns conceitos trabalhados na disciplina “Trabalho e Serviço Social na América Latina” que tem possibilitado a revisão do projeto e conseqüentemente norteará a realização da pesquisa no transcorrer do curso. Partindo inicialmente de uma análise do conceito de Questão Social na contemporaneidade e da compreensão da Lei Geral da Acumulação Capitalista.

## Questão Social

Atualmente observa-se um ambiente de precarização nas relações de trabalho, onde as políticas sociais abarcam um caráter de solidarismo, colaboracionismo, companhas esperanças, cotidiano sem fome etc., ou seja, a abordagem onde ações não tocam na essência da sociabilidade erguida pelo capital e, com isso fortalece as requisições da financeirização, globalização, neoliberalismo, reestruturação da produção e seus conseqüentes impactos nas relações de emprego e renda, onde precarização e desemprego assumem magnitudes. Diríamos tratar-se do que Castel (1998), embora se reportando à realidade francesa, apontou como conseqüências do “ciclo monopolista” do final do século: a desestabilização dos

---

<sup>1</sup> O capital fetiche é o capital que rende juros, “o capital dinheiro aparece como coisa autocriadora de juro, dinheiro que gera dinheiro (D – D’), obscurecendo as cicatrizes de sua origem (...). A essa forma mais coisificada do capital, Marx denomina de *capital fetiche*. O juro aparece como se brotasse da mera *propriedade* do capital, independente da produção e da apropriação do trabalho não-pago.” (IAMAMOTO, 2011, p. 121).

estáveis, a instalação de uma grande precariedade nas condições de trabalho e a geração de um déficit de lugares ocupáveis na estrutura social:

O desemprego é apenas a manifestação mais visível de uma transformação de conjuntura do emprego. A precarização do trabalho constitui-lhe uma outra característica, menos espetacular porém ainda mais importante, sem dúvida. O contrato de trabalho por tempo indeterminado está em via de perder sua hegemonia. (CASTEL, 1998, p. 514).

O autor considera que a estratégia de organizar e gerir a produção, face às flutuações do mercado, acentua a situação de insegurança para uma parte da classe operária e dos assalariados da pequena classe média. E mais, põe em evidência a perda da hegemonia do contrato de trabalho por tempo indeterminado, o que cada vez mais se vê substituído por contrato de duração determinada, de tempo parcial e de relações de ajuda. É sob essa condição de integrabilidade ou inintegrabilidade que, segundo Castel (1998), encontra-se o núcleo da nova questão social, a condição de excedência e exclusão social assume pilar básico por denotar um estado que não deixa ao menos os indivíduos vivenciarem a posição de explorados; pelo contrário, encontram-se inscritos numa dinâmica que os requer supérfluos. Dinâmica essa que equipara à realidade vivenciada pelos considerados vagabundos do contexto anterior à revolução industrial, ou mesmo pelos miseráveis do século XIX.

No modo peculiar de exploração na sociedade capitalista *se* efetiva um marco de contradições e antagonismos. Assim, “questão social” é mais que problemas e/ou manifestação social. É a expressão (conceitual e concreta) da sociabilidade erguida sob o comando do capital, com todos os efeitos sociais que emergem da luta pela apropriação da riqueza social criada a partir do trabalho não pago. A necessidade de apreender suas múltiplas expressões e formas concretas assumidas no cenário contemporâneo vai além do aspecto da pobreza. É preciso compreender a raiz da questão social a partir da fundação de um modo de produção que se baseia na exploração. Portanto, só será possível suprimi-la na medida que o capitalismo seja superado por um novo modelo de produção e reprodução social:

[...] a análise da questão social é indissociável das configurações assumidas pelo trabalho e encontra-se necessariamente situada em uma arena de disputas entre projetos societários, informados por distintos interesses de classe, acerca de concepções e propostas para a condução das políticas econômicas e sociais. (IAMAMOTO, 2001, p. 10).

A questão social provém da divergência entre trabalho e capital, expressando desigualdades reconhecidas e problematizadas, mas nem sempre enfrentadas na sociedade brasileira. Nem todas as desigualdades e injustiças sociais produzidas podem, em si mesmas,

ser tratadas como questão social. Elas somente se tornam tal quando, de fato, são reconhecidas, enfrentadas e tornadas demandas públicas.

Há brutal crescimento de uma outra sociedade, considerada ‘subumana’, por incorporar trabalho precário, trambique, setor de serviços mal remunerados, ou até mesmo, escuso. Detalhe: o conjunto da sociedade já não é a da produção, mas a sociedade do consumo e da circulação de mercadorias e serviços. E mais, esta apresenta diferenciais da desigualdade, atualmente gerada pelo “capital que rende juros”:

O predomínio do capital fetiche conduz à banalização do humano, à descartabilidade e indiferença perante o outro, o que se encontra na raiz das novas configurações da *questão social* na era das finanças. Nesta perspectiva, a *questão social* é mais do que as expressões de pobreza, miséria e ‘exclusão’. Condensa a banalização do humano, que atesta a radicalidade da alienação e a invisibilidade do trabalho social – e dos sujeitos que o realizam – na era do capital fetiche. A subordinação da sociabilidade humana às coisas – ao capital- dinheiro e ao capital mercadoria –, retrata, na contemporaneidade, um desenvolvimento econômico que se traduz como barbárie social. (IAMAMOTO, 2011, p. 125).

Apresenta-se assim os rebatimentos da questão social na cena contemporânea, suas novas expressões e, com elas, sua pulverização e fragmentação, e com o consequente desmonte das políticas sociais públicas e os serviços a ela atinentes. Há transferência das obrigações do Estado para os indivíduos, responsabilizando-os pelas dificuldades que estes enfrentam. Não se trata de uma “nova questão social”, e sim a renovação da “velha” questão social inscrita, não é repetido expressar, na própria natureza das relações sociais capitalistas, enfatiza Iamamoto.

Considera por questão social a expressão da sociabilidade direcionada pelos interesses do capital. E ainda, sob novas roupagens e novas condições sócio-históricas de produção e reprodução. Aparece assim as manifestações contemporâneas da questão social. Entende que sua apreensão deve ser tratada no marco da sociabilidade erguida pelo capital, com atenção para as expressões de violência, violação de direitos humanos, etc. Assim, a questão social deve ser trabalhada em suas manifestações conhecidas e suas expressões novas, considerando as particularidades históricas, culturais e nacionais.

Ainda segundo Iamamoto a dinâmica contemporânea da acumulação do capital e seus impactos em termos de questão social devem ser considerados. Redução da demanda da força de trabalho não acompanhada da igual capacidade de absorção dos trabalhadores, demissão, desemprego, precarização, entre outras, singularizam expressões da questão social no cenário contemporâneo da sociabilidade direcionada pelo capital. Há a vigência de um padrão de acumulação do capital e seus rebatimentos em termos de economia de trabalho

vivo e crescimento de uma força de trabalho excedentária, o núcleo da questão social que se vem recorrendo.

Cabe ao capitalismo manter a classe trabalhadora subjugada aos seus ditames para garantir sua sobrevivência e isso é feito não pelo uso da força, a coação se dá pela produção e reprodução da miséria. E essa é uma das formas mais cruéis de violência, uma violência produzida pela própria estrutura social que se desdobra numa série de outras que permeiam o cotidiano do trabalhador e são naturalizadas pela sociedade. Ou seja:

[...] em seu processo de reprodução, a capitalista desenvolve as forças produtivas sociais do trabalho e faz crescer, frente ao trabalhador, como capital, a riqueza acumulada alheia que o domina, que é por ele produzida e reproduzida. No mesmo movimento desenvolve-se sua pobreza, sujeição e indignância subjetiva. São resultados simultâneos: o esvaziamento do trabalhador e a plenitude do capital. (IAMAMOTO, 2011, p. 65).

Historicamente, temos períodos em que as sequelas da questão social agravam-se, especialmente para as parcelas mais pobres da classe trabalhadora, e outros que parecem se atenuar trazendo a ilusão de que o sistema pode ser mais “humanizado”, sendo mais sutil em suas “consequências aos pobres”, contudo é fato histórico que as crises do capital são cíclicas e junto com elas sua necessidade de intensificar os níveis de exploração, ou seja, no caso da pobreza, “o aumento ou diminuição da massa de indigentes refletem as mudanças periódicas do ciclo industrial”. (Marx, 2006, p. 269).

## O Exército Industrial de Reserva: faces da lei geral de acumulação capitalista

A exploração do trabalho é inerente ao capitalismo. Por sua vez, ocorre a expropriação dos trabalhadores dos meios de produção e resta-lhes apenas vender sua força de trabalho para garantir sua reprodução. Para Marx, a propriedade privada passa a transformar os meios de produção de simples materiais e instrumentos da atividade produtiva humana em fins, a que fica subordinado o próprio homem. Marx, em “Capítulo VI Inédito de *O Capital*”, afirma:

Daqui segue que o trabalho assalariado é condição necessária da formação do capital, é um pressuposto necessário e permanente da produção capitalista; e que o primeiro processo, isto é, a troca de dinheiro contra força de trabalho, se não entra enquanto tal no processo de produção, entra por outro lado na produção do conjunto da relação como seu fundamento absoluto e como seu elemento inseparável. Na relação de troca, tal como na relação de produção, refletem-se relações sociais; tais relações são relações entre classes, não entre cidadãos livres e iguais [...], e entre classes antagonistas, uma das quais monopoliza o conjunto da riqueza social material da sociedade, encontrando-se a outra totalmente desprovida de qualquer riqueza material. (MARX, 2004, p. 23-24).

A intensificação, levada aos limites das formas de exploração do trabalho, a super exploração, possibilita o aumento do acúmulo e da reprodução ampliada do capital. Em determinadas atividades, a exploração chega a extremos, ignorando as leis trabalhistas, a extensividade do tempo de trabalho, a precarização, o desrespeito e até mesmo a liberdade dos trabalhadores, nas suas escolhas entre as diferentes possibilidades para alterar ou não suas realidades, negando a estes assegurarem, por meio de seu trabalho, as realizações materiais e espirituais de uma vida digna e dotada de sentido.

Para o funcionamento e obtenção de lucratividade, os proprietários exercem práticas de dominação e superexploração dos trabalhadores, ou seja, uma intensificação das formas de exploração do trabalho já presentes no capitalismo, reduzindo ao máximo todas as despesas para a produção e elevando a extração da mais-valia. Assim,

[...] o mundo da riqueza que o domina ergue-se perante ele como um mundo estranho a que se encontra subjugado e nessa mesma proporção cresce por contraposição a sua miséria subjetiva, o seu estado de despojamento e dependência. (MARX, 2004, p. 31).

Para manter a exploração, então, é necessário que o capital tenha total controle sobre o trabalho e uma forma de manter esse controle é a existência de uma população excedente, vulnerável, a qual Marx denomina “exército industrial de reserva”, que permite que a classe trabalhadora fique disponível às oscilações e necessidades do mercado:

A população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, produz, em proporções crescentes, os meios que fazem dela, relativamente, uma população supérflua – lei da população peculiar ao modo de produção capitalista (todo modo histórico de produção, tem suas leis próprias de população). (MARX, 1996, p. 268)

Ainda Marx, segue argumentando que independentemente do aumento real da população, o capitalismo produz “uma massa de material humano sempre disponível para exploração do capital”, de acordo com as necessidades da valorização do capital. Os períodos alternados de expansão e contração do capitalismo conduzem para uma maior ou menor absorção do exército industrial de reserva, e é durante as fases de crises ou estagnação que a massa do exército industrial de reserva se expande, independentemente da tendência populacional, tampouco como resultado de desemprego “voluntário”. Marx descreve como a acumulação acelerada leva a uma maior expansão do exército industrial de reserva, e como as estratégias de hora-extra forçada e o processo de desqualificação contribuem para isso.

A condenação de uma parte da classe trabalhadora à ociosidade forçada, em virtude do trabalho excessivo da outra parte, torna-se fonte de enriquecimento individual dos capitalistas e acelera ao mesmo tempo a produção do exército industrial de reserva, nunca escala correspondente ao progresso da acumulação social. (MARX, 1996, p. 272).

Entretanto com a produtividade crescente do trabalho, cai o valor dos meios de produção em comparação com seu volume crescente que é consumido, ou seja, o capitalista despende cada vez menos capital para comprar um volume crescente de meios de produção. A conversão continua de mais valia em capital que entra no processo de produção e se torna base da produção em escala ampliada, dos métodos que a acompanham para elevar a força produtiva do trabalho e acelerar a produção de mais valia e portanto, a acumulação.

É um jogo com dados viciados: o capital age ao mesmo tempo dos dois lados. Se sua acumulação aumenta a procura de trabalho, aumenta também a oferta de trabalhadores, “liberando-os”, ao mesmo tempo que a pressão dos desempregados compele os empregados a fornecerem mais trabalho, tornando até certo ponto independente a obtenção, a oferta de trabalho da oferta de trabalhadores. (MARX, 1996, p. 271).

Essa população trabalhadora excedente “proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado” (MARX, 1966, p. 275). A produtividade do trabalho social se torna a mais relevante alavanca da acumulação capitalista. O grau de produtividade do trabalho, numa dada sociedade, exprime pelo volume relativo dos meios de produção que o trabalhador transforma em produto, num dado tempo com o mesmo dispêndio de força de trabalho. O aumento da produtividade condiz com o aumento da massa de meios de produção e, portanto no decréscimo da quantidade de trabalho para colocar em movimento essa massa de meios de produção. O que acontece, é a mudança da composição técnica do capital, o aumento dos meios de produção comparado com a quantidade de trabalho necessário para colocá-lo em movimento, ou seja, a aumento da parte constante do capital reflete no decréscimo da parte variável:

A Lei de Acumulação capitalista exclui todo decréscimo do grau de exploração do trabalho ou toda elevação do preço do trabalho que possam comprometer seriamente a reprodução contínua da relação capitalista e sua reprodução em escala sempre ampliada. (MARX, 1996, p. 264).

Marx identifica as três principais formas tomadas pela superpopulação relativa sob o capitalismo: flutuante, latente e estagnada. Marx também faz referência ao “mais baixo sedimento da superpopulação relativa” que reside na esfera do pauperismo. Marx descreve uma situação depravada para a mais baixa camada da hierarquia social sob o capitalismo, e como tal pauperismo é, no entanto, uma necessidade da produção e riqueza capitalista.

Esse exército industrial de reserva permite ao capital dispor do trabalhador em graus maiores ou menores de exploração, conforme lhe convier, garantindo que ele esteja firmemente acorrentado ao capital. A acumulação de riqueza exige ao mesmo tempo, e inversamente, a acumulação da miséria:

A grandeza proporcional do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza. Mas quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto mais maciça a superpopulação consolidada, cuja miséria está em razão inversa do suplício de seu trabalho. Quanto maior, finalmente, a camada lazarenta da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior o pauperismo oficial. *Esta é a lei geral absoluta, da acumulação capitalista.* (MARX, 1996, p. 274).

A condição de existência do trabalhador é em si precária, uma vez que ele precisa vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência e seu trabalho contribui sempre para aumentar a riqueza alheia, assim, por mais que trabalhe, só consegue trazer para si e para sua família o essencial para “sobreviver”, e mesmo aquele considerado com “melhor remuneração” dificilmente terá condições de desvencilhar-se das amarras do sistema.

### Considerações Finais

Consideramos a questão social como resultado das contradições inerentes à sociabilidade do capital. Em outras palavras, tratamos de uma questão inscrita na dinâmica de classe e circunscrita no âmbito do capital, como já dito. Ela é apreendida como expressão ampliada das desigualdades sociais, fundadas pela sociabilidade do capital. Repassa-se um discurso preocupado em combater a questão social, sem problematizar a sociabilidade do capital e, com ela, a ordem econômica estabelecida, da qual não é senão sua expressão.

Fica evidente a necessidade de uma análise que tenha a “questão social” como ponto de partida, ou seja, uma percepção de que na raiz da questão social encontram-se políticas governamentais favorecedoras da esfera financeira e do grande capital produtivo. E que a execução de uma política de atendimento a adolescentes em conflito com lei, nada mais é que a reprodução dessa mesma lógica. E que, se não houver uma discussão pormenorizada do papel do Estado na execução de políticas públicas, sem antes compreender e apreender a lógica implicada pelo capital, haverá um reforço do favorecimento do grande capital produtivo.

Portanto, não é possível, mesmo que em recortes pontuais, dissociar qualquer forma de violência da estrutura em que ela está inserida, ou seja, do espaço e das condições sócio-históricas em que ela se produz e reproduz. A produção de uma juventude encarcerada é uma face aparente da violência estrutural, da exclusão social, partilhando o mesmo conjunto de mazelas e de falta de perspectivas, sem poder de ação e representação, apresenta-se como uma questão social que vai além da pobreza e exclusão. Entendemos tratar-se de manifestações que historicamente vêm sendo observadas pela esfera pública, mas de um

modo peculiar, desconhecendo e desconsiderando as contradições fundamentais da sociabilidade do capital.

As desigualdades sociais particularizadas e fundamentadas, sob as condições objetivas oferecidas pelo capitalismo (a apropriação privada da produção social), possibilitam a materialização de diferentes formas de violência, esse aspecto é relacionado à questão social. Tal situação revela a verdadeira dialética da exclusão/inclusão, já que a exclusão é um processo sutil que envolve o homem em suas relações com os outros. Que por trás do adolescente autor de ato infracional, a instituição que o apreende, e política pública está uma questão da violência estrutural, orquestrada pelos ditames do capital.

Em nossa sociedade, as relações que produzem e originam a violência estrutural são representadas pelo mercado e pela oposição dialética entre capital e trabalho, que tendem a serem reproduzidas no aparelho do Estado, organizando-as de acordo com suas prioridades. Sob essa lógica, num Estado em que os governantes organizam suas políticas públicas a fim de atender aos interesses do capital financeiro, a alocação de recursos para atender às demandas da sociedade civil fica prejudicada e restringida. Assim, quem detém o poder tem maior probabilidade de obter mais da ação do Estado do que aqueles que dependem dessas ações para conseguir o mínimo indispensável à sua sobrevivência.

Nessa perspectiva, a existência da violência estrutural, portanto, não é natural, mas sim histórica e socialmente produzida. Ela alimenta a ostentação de poucos com o sofrimento de muitos, amplia as disparidades sociais, gera pobreza, cerceia oportunidades e legítimos projetos de vida. E discutir qualquer política pública que tenha em pauta questões estruturantes, faz-se necessário a apreensão de um método que contextualize histórica e socialmente a questão.

Diante dessas questões vem a pergunta norteadora, como encaminhar propostas de políticas públicas e análises contextuais, quando se depara com os limites societários da contemporaneidade do capital? Faz-se necessário então entendemos a lógica estabelecida, avaliar o que há de contrário à ordem estabelecida, os limites a partir de um contexto de diminuição de empregos, terceirização, precarização e desemprego acirrado. Pesa a existência do número considerável de indivíduos em situação de excedência. E mais, já recrutados como reserva no setor de recursos humanos: a maioria jovem, saudável para exploração e suscetível a trabalhar mais e com o menor salário. Enfim, essas nos parecem algumas peculiaridades da sociabilidade contemporânea do capital e as expressões da questão social aí concebida.

## Referências

BEHRING, E. R. Expressões políticas da crise e as novas configurações do Estado e da sociedade civil. *In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

\_\_\_\_\_. Questão Social e Direitos. *In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. uma crônica do salário. Petrópolis, Vozes, 1998.

IAMAMOTO, Marilda V. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2011

\_\_\_\_\_. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004

\_\_\_\_\_. A questão social no capitalismo. **Revista Temporaris**, Brasília: ABEPSS, n. 3, 2001.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI inédito de o Capital**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

## 6. A POLÍTICA DE ATENDIMENTO A MENORES INFRATORES NA ESPANHA E O SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO NO BRASIL: ALTERNATIVAS PARA A PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Roberto Bassan Peixoto

*Doutor em Serviço Social -Superintendência Estadual  
de Atendimento Socioeducativo do Ceará*

Resultado da tese de doutorado do autor, é apresentado aqui uma síntese da análise das convergências, contradições limites e mediações apresentadas nos modelos de política pública espanhola de atendimento ao menor infrator, frente ao modelo de atendimento socioeducativo já estudado pelo pesquisador no Brasil, houve um cuidado para não se estabelecer um estudo comparativo, pois estamos diante de contextos históricos, modelos políticos, práticas Estatais completamente diferentes. Nesse sentido, para esse trabalho o recorte está somente nas possibilidades de alternativas a privação de liberdade, muito presentes na política de atendimento na Espanha, tanto na previsão legal, mas efetivamente nas práticas e instituições de atendimento.

Na Espanha os impactas das mudanças legislativas ocorrem de maneira mais ágil, num ritmo que permite mensurar as práticas e avaliar realmente os programas com dados e informações. Porém essas mudanças em relação a justiça juvenil na Europa, serão incorporadas tardiamente na Espanha, em comparação aos demais países da União Europeia. No que se refere a legislação, o modelo de atendimento e julgamento de jovens infratores ficou travada até 1992, com os princípios do positivismo e do correccional repressivo da Lei dos Tribunais de Menores de 1948. Ambas práticas de atendimento, brasileiras e espanhola, eram baseadas na cultura tutelarista, porém com as mudanças no panorama legal, no Brasil com o ECA e, 1990, e na Espanha com a LORPM 05/200, são registrados avanços no contexto do atendimento a adolescentes infratores e conseqüente melhora na garantia de direitos desses adolescentes. No Brasil pode se destacar mais a garantia do devido processo legal, do que grandes mudanças nas estruturas de atendimento nas unidades socioeducativas.

## As Alternativas para a Privação de Liberdade: princípio educativo x punição

O elemento-chave que merece destaque na política espanhola é a maior quantidade de alternativas de intervenções técnicas previstas na legislação para responsabilização do menor infrator, vão para além do universo punitivo, como é destaque no Brasil, logo, na prática a grande maioria dos adolescentes não é privado de liberdade pelo cometimento de atos infracionais, antes porém é privilegiado outras alternativas, utilizando a internação do adolescente em regime fechado somente em casos extremos. Enquanto no Brasil as medidas socioeducativas previstas no ECA, em seu artigo 112 são: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional. Sendo caracterizadas por medidas socioeducativas em meio aberto a prestação de serviço à comunidade e a liberdade assistida, medida socioeducativa de restrição de liberdade a semiliberdade e medida socioeducativa de privação e liberdade a internação em estabelecimento educacional. No arcabouço de possibilidades previstas na LORPM 05/2000, há 13 possibilidades: 1) *internamiento en régimen cerrado*; 2) *internamiento en régimen semiabierto*; 3) *internamiento en régimen abierto*; 4) *internamiento terapéutico*; 5) *tratamiento ambulatorio*; 6) *asistencia a un centro de día*; 7) *permanencia de fin de semana*; 8) *libertad vigilada*; 9) *convivencia con otra persona, familia o grupo educativo*; 10) *prestaciones en beneficio de la comunidad*; 11) *realización de tareas socioeducativas*; 12) *amonestación*; 13) *privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos a motor*.

Além do número superior de alternativas a privação de liberdade, conceitualmente a própria legislação LORPM 05/2000, estabelece que as medidas de privação de liberdade são: a internação em regime fechado, a internação em regime semiabierto, a internação em regime aberto, e a permanência de fim de semana, deixando claro o caráter de responsabilização e sancionatório dessas medidas. Ou seja, não se fala em restrição de liberdade, ampliando o conceito de regime de privar de liberdade para toda e qualquer ação que exercerá coerção no direito de ir e vir em qualquer circunstância e não somente, como é tratado no Brasil, a privação de liberdade quando o adolescente estiver internado. Essa mudança de concepção reforça o discurso e prática que esse adolescente é responsabilizado pelos seus atos em todas as modalidades de medidas, e não somente quando privado de liberdade em regime de internação.

As medidas não privativas de liberdade, como é identificado na Espanha, seria no Brasil o que chamamos de medidas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de

Serviço à Comunidade), e para além dessas duas alternativas que também são previstas e executadas no território espanhol há a previsão de: *asistencia a un centro de día; convivencia con otra persona, familia o grupo educativo; realización de tareas socioeducativas; amonestación; privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos a motor*. Aqui pode se identificar que a previsão de medida socioeducativa se aproxima com algumas alternativas previstas como medidas protetivas (Art. 101 do ECA), porém há uma distinção clara, nesse caso, que pressupõe responsabilização do adolescente, ao tratar como medida sancionatória e não protetiva é também realizado o efeito da resposta social ao delito cometido.

Outro elemento determinante e diferencial não observado no componente legislativo brasileiro é a previsão de tratamento terapêutico como uma medida de intervenção ao delito. O registro aqui é o tratamento tanto do diagnóstico de doenças e transtornos mentais quanto a toxicodependência. Enquanto no Brasil não há alternativas para esse atendimento e se referencia na rede de saúde pública o método e atendimento especializado para esses casos, na Espanha há previsão legal e unidades apropriadas para as medidas terapêuticas, sendo previsto o internamento terapêutico em regime fechado, semiaberto ou aberto e ainda o tratamento ambulatorial. Essa não especialização no atendimento para adolescentes que cometem o delito em virtude de transtornos/doenças mentais e/ou em decorrência do uso abusivo e dependência de drogas, faz com que todos os adolescentes que cometem atos infracionais tenham como única opção de intervenção para os casos mais graves a internação, ficando assim nas mesmas unidades os adolescentes com transtornos mentais e dependência química, não permitindo uma especialização adequada do atendimento.

Toda essa estrutura ampla de possibilidades de intervenção com adolescentes infratores na Espanha, evidencia uma clara opção pela alternativa da educação em detrimento das práticas punitivas. Por mais que no Estatuto da Criança e do Adolescente, para a medida socioeducativa internação pede se a observância do princípio da brevidade e da excepcionalidade, e o SINASE enquanto resolução do CONANDA, aborde a necessidade de prevalência das medidas socioeducativas em meio aberto em detrimento das medidas de restrição e privação de liberdade, o que se assiste no Brasil é a prevalência da utilização da internação provisória e da internação.

Se realizarmos um recorte nos dados referente as duas medidas similares de intervenção no Brasil e na Espanha, a internação em regime fechado (medida socioeducativa de internação) e a internação em regime semiaberto (medida socioeducativa de

semiliberdade), os dados demonstram real sentido de encarceramento de adolescentes para cada país:

País	Espanha				Brasil			
	2012		2013		2012		2013	
Tipo de Medida	Ad.	%	Ad.	%	Ad.	%	Ad.	%
Semiliberdade	3.692	84%	3.887	85%	1.860	9%	2.272	10%
Internação	713	16%	704	15%	18.572	91%	20.794	90%

Fonte: Dados Compilados pelo Autor (2016)

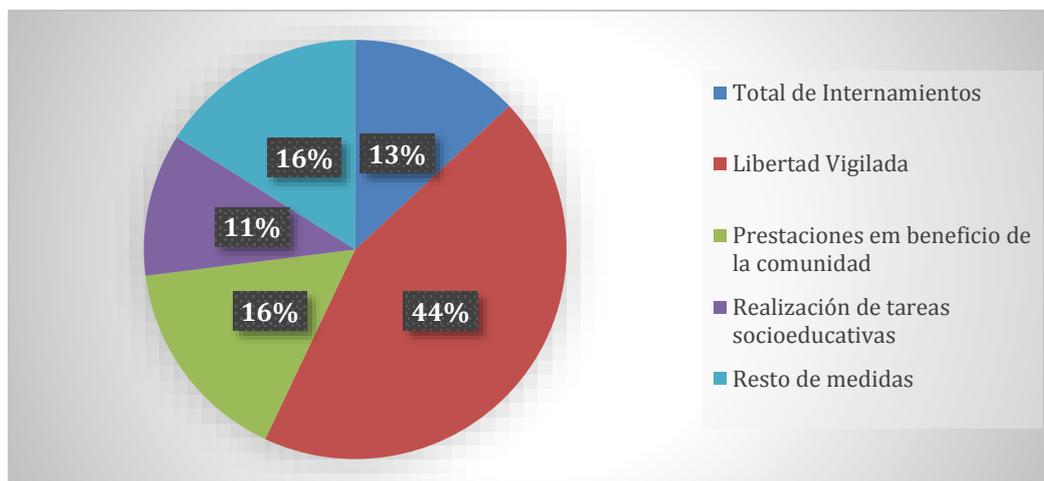
Fica evidente a prevalência pela alternativa mais grave no Brasil, enquanto na Espanha a privação de liberdade é utilizada somente em casos extremos. Por mais que no Brasil a previsão legal também defina isso, na prática há uma inversão. Enquanto na realidade espanhola, se considerados só os adolescentes em internação e semiliberdade, 84% das medidas aplicadas são de semiliberdade e 16% de internação em regime fechado. No Brasil essa lógica se inverte, para cada 10 adolescentes com medidas socioeducativas de internação 9 estão em restrição total de liberdade (internados) e 1 está em semiliberdade, ou seja, a opção é o encarceramento. Outro dado preocupante que pode ser constatado no quadro é o aumento contínuo no número de internações no Brasil entre os anos de 2012 e 2013, enquanto na Espanha os dados são de estabilidade. Pela falta de dados técnicos no Brasil não é possível compreender se há um real aumento no número de cometimentos de atos infracionais ou somente um aumento no número de medidas aplicadas.

Outra impossibilidade de se basear no Brasil por falta de dados confiáveis é relação entre as medidas socioeducativas em meio aberto e as medidas de restrição e privação de liberdade, pois não existe dados sistematizados com metodologia científica confiável dos dados relativos as medidas socioeducativas em meio aberto, esse elemento por si já é fator determinante que prejudica a avaliação sistemática dessa política pública.

Enquanto isso, na Espanha a *“Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia, dependiente del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España”*, através do Observatório da Infância, emite boletins anuais com os dados de estatísticas base impostas aos menores infratores, nesse levantamento, já citado anteriormente podemos constatar ainda que do total das medidas judiciais executadas, a privação de liberdade

(considerando os regimes fechados espanhóis), não passa de 13% das medidas aplicadas, ou seja há de fato a prevalência das medidas menos gravosas e alternativas a privação de liberdade em detrimento da alternativa punitiva:

Porcentagem por Tipo de Medida Aplicada a menores infratores na Espanha - 2013



Fonte: Observatorio de la Infancia (2013)

No que se refere ao panorama legal normativo, a legislação brasileira tem registros bastante progressistas e inovadores, como por exemplo a previsão dos princípios que devem reger a medida socioeducativa (Art. 35 da Lei do Sinase 12.594/2012), que além da individualização do atendimento prevê a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), porém há um distanciamento entre essas previsões e as práticas no cumprimento das medidas socioeducativas. No referencial legal espanhol, há registros de avanços quanto a individualização, normativas dos centros de internação:

Los centros estarán divididos en módulos adecuados a la edad, madurez, necesidades y habilidades sociales de los menores internados y se regirán por una normativa de funcionamiento interno cuyo cumplimiento tendrá como finalidad la consecución de una convivencia ordenada, que permita la ejecución de los diferentes programas de intervención educativa y las funciones de custodia de los menores internados. (FUNDAÇÃO Atenea, 2014, p. 13).

Há então o respeito e as práticas quanto a essa normativa legal, enquanto no Brasil as unidades não conseguem sequer garantir direitos a divisão dos adolescentes internados no interior unidades como a separação por critérios de idade compleição física e gravidade na infração (Art. 123 do ECA), ao mesmo a garantia de atividades pedagógicas, quiçá um dia veremos a consolidação de uma metodologia que efetive os planos individuais de atendimento. Ainda nessa lógica da previsão legal, a Lei do Sinase, assim como a LORPM 05/2000, prevê que os adolescentes deverão cumprir medidas em meio aberto quando não

houver vagas de internação em centros de privação de liberdade, porém no Brasil, mesmo 4 anos após a aprovação da lei, ela não foi colocada em prática, o que se assiste é o inchaço do sistema com unidades superlotadas e acima da capacidade.

Na Espanha não há unidades superlotadas, o critério legal de cumprir a medida socioeducativa alternativa a privação em caso de não haver vagas é respeitado, porém, o dado mais importante é que esse critério é muito pouco utilizado, considerando Segundo dados da “*Dirección General de servicios para la Familia y la Infancia*”, em 2012, na Espanha existiam 90 Centros de internação de menores com 2.944 vagas.

No Brasil, outro dado que se evidencia preocupante, como prioridade clara para a opção de encarceramento, é que no contexto do atendimento socioeducativo a partir do levantamento da SDH (2012), todo o reforço do investimento foi realizado na construção de unidades de privação de liberdade (internação provisória e internação) em detrimento da construção de espaços de restrição de liberdade (semiliberdade):

Unidades Socioeducativas			
Programas		Instituições	
		2010	2011
Exclusivas	Internação	124	123
	Internação Provisória	55	43
	Semiliberdade	110	110
	Atendimento Inicial	16	10
	Mistas	130	162
		435	448

Fonte: SDH (2012)

Vale destacar ainda que são 448 unidades de restrição e privação de liberdade no Brasil, sendo que 17% (75) estão inadequadas aos parâmetros do Sinase e 14% (62) em condições ruins ou péssimas, o que reafirma a necessidade de investimento no reordenamento da rede física instalada. Ou seja, há somente 6% das unidades adequadas aos

parâmetros do Sinase, sendo que 74,68% são considerados parcialmente adequados. (SDH, 2012).

Além da inadequação física dos espaços, o que fica evidente no atendimento socioeducativo, no contexto das unidades de restrição e privação de liberdade, é a ausência de uma metodologia de atendimento. O que se deve buscar no atendimento ao adolescente em conflito com a lei é um processo de construção, ou reconstrução, de projetos de vida reais e possíveis de serem realizados, que alterem suas rotas de vida, desatrelando-os da prática de atos infracionais. O adolescente que adentra o mundo da criminalidade acredita ter encontrado alguma solução para os problemas que enfrenta, seja de ordem econômica, familiar, social e/ou emocional. Ajudá-lo a superar essa condição exige dos profissionais a implementação de uma proposta pedagógica que dê todo o suporte na descoberta de novas possibilidades de existir e de encontrar um novo caminho para, gradativamente, resgatar-se como ser-no-mundo e ser-ao-mundo. Assim, paulatinamente, esse adolescente poderá elaborar respostas adequadas aos seus problemas sem ficar em conflito com a lei.

Para além desses dados, o que se evidencia como grande avanço na política de atendimento a adolescentes infratores na Espanha, são os programas oferecidos no contexto das Comunidades Autônomas que propõe alternativas e programas de tratamento que priorizam ainda mais a individualização do atendimento. Em visita do pesquisador a *“Agencia de La Comunidad de Madrid para La Reeducación y Reinserción del Menor Infractor”*, órgão responsável pela política de atendimento a adolescentes infratores da Comunidade Autónoma de Madrid, é um organismo autônomo, dependente da *“Consejería de Presidencia, Justicia e Interior de la Comunidad de Madrid”*, foi possível conhecer o *“Programa Central de Tratamiento Educativo y Terapeutico para Menores Infractores”*.

Nesse documento que reflete as práticas desse órgão, e fica evidenciado o desenvolvimento de numerosos programas e autuações, entendendo que só com o avanço da investigação e dos conhecimentos científicos atuais pode se obter maior garantia de ocupar seus objetivos. Muitos desses programas desenvolvidos estão sendo pioneiros não na Espanha como também a nível internacional:

[...] firmándose numerosos Convenios de colaboración con diferentes países europeos e hispanoamericanos, con Universidades y organismos académicos y con asociaciones sin ánimo de lucro que apoyan la labor con los menores infractores. Los programas desarrollados desde la Agencia en colaboración con universidades o asociaciones de reconocido prestigio, expertas en la materia de que se trate, van dirigidos, entre otros, a menores que cumplen medida judicial por delitos de agresión sexual, a aquellos que han cometido violencia filiofamiliar, que presentan problemas de consumo de drogas o trastornos significativos de la conducta. (GOMEZ; BIEZMA, 2014, p. 05).

Essa parceria com universidades possibilita a construção de programas que especifiquem o tratamento mais adequado para cada tipo de intervenção com os adolescentes, e retratam que a atuação com os menores infratores deve se apoiar em três bases fundamentais de intervenção e uma quarta que atenda ao contexto familiar:

1. La intervención educativa y formativa en todos sus amplios contenidos: escolarización, formación profesional, deporte, educación no formal con las rutinas de la vida cotidiana, actividades de educación en valores y desarrollo personal.
2. La inserción laboral, como eje fundamental de inserción social, que comprende tanto desde el primer momento de búsqueda de empleo y desarrollo de las aptitudes para conseguirlo como el mantenimiento y el apoyo al menor durante el desarrollo y consolidación en el mismo.
3. La intervención terapéutica y profesional que atienda las necesidades criminógenas específicas, es decir, los factores de riesgo dinámicos presentes en cada caso. En este sentido, la Agencia desarrolla trabajos pioneros y, entendemos, de especial interés como el desarrollo de Programas Generales y Especializados de Tratamiento.
4. Debemos añadir a estos tres ejes un cuarto aspecto, que si bien ya se abordaba, sigue cobrando vital importancia a medida que avanzamos en el trabajo investigador y en la recogida de datos, y éste no es otro que la intervención con la familia. La información que obtenemos desde diferentes ámbitos, corrobora el papel fundamental de la interrelación familiar: el maltrato familiar ascendente o violencia filioparental, la pertenencia a grupos violentos o su influencia en el desarrollo de las carreras delictivas de los menores son algunos aspectos en los que la ascendencia de la familia se revela como fundamental. (GOMEZ; BIEZMA, 2014, p. 05).

A individualização do tratamento é um dos eixos fundamentais desses programas de intervenção. No art. 27.1 da LORPM 05/2000 *“sobre la situación psicológica, educativa y familiar del menor, así como sobre su entorno social, y en general sobre cualquier otra circunstancia relevante a los efectos de la adopción de alguna de las medidas previstas”*. Essa previsão tem um valor fundamento, não só no sentido de personalizar o tratamento, mas também, o de atender ao ato delitivo como uma compreensão e resposta específica, considerando que as circunstâncias a que se referem a prática do ato infracional deve marcar a especificidade tanto do menor sujeito da intervenção, como do delito que, finalmente, no é senão uma atuação concreta e determinada da pessoa. Para concretização dessa proposta, na Comunidade Autónoma de Madrid são propostos os seguintes programas:

**Programas Gerais:** *“Programa para la Predicción del Riesgo de Reincidencia (a través del inventario de gestión e intervención para jóvenes); Programa Central de Tratamiento Educativo-Terapeutido para menores infratores”*.

**Programas Específicos:** Programa de Intervenção para Maltrato Familiar Ascendente; Programa de Intervenção para Agressores Sexuais; Programa de

Atenção a Drogo dependência; Programa de Atenção a mães com filhos menores de três anos; Programa de Tratamento Terapêutico para Saúde Mental.

O desenvolvimento desses diferentes programas ferais de tratamento permite uma intervenção personalizada da conduta infratora, que se revela fundamental no atendimento socioeducativo. Caracteriza assim uma prevalência de ações que não visem só a punição do adolescente e sim a compreensão do que está por trás e anteriormente ao cometimento do delito. De maneira geral, no Brasil, os adolescentes são reconhecidos somente por sua condição transgressora, se esquecendo que da avaliação das circunstâncias sociais em que estes estão imersos. Somente com esse tipo de intervenção, será possível entender a transgressão, a infração e o delito, sendo que em muitos casos as consequências são fruto da realidade vivenciada por estes.

## Conclusão

Evidencia-se assim que as oportunidades e alternativas para o atendimento aos adolescentes infratores vão além das previsões legais. É reforçado o papel do Estado na busca de alternativas para amenizar o efeito punitivo e a utilização das medidas mais gravosas, fica manifestado a necessidade da construção de propostas metodológicas de intervenção que privilegiem o atendimento individual. No contexto do SINASE, somente a previsão legal para a realização dos Planos Individuais de Atendimento não tem sido suficiente para garantir a realização dos mesmos, sendo uma alternativa para concretização disso a parceria com as universidades, como acontece no caso da Comunidade Autônoma de Madrid.

É possível observar assim que se trata de um movimento do mesmo pêndulo burguês que tende ao cerceamento de direitos e a punição que ocorreu na Espanha. No Brasil, essas mudanças no panorama legal tendem a demorar mais para acontecer, porém o movimento hegemônico, essa construção de cima para baixo, com o viés para a punição e o aumento do aparato de controle social continua a aumentar para punir os “eleitos” como inimigos da ordem, esses adolescentes, que acabam por serem acorrentados a essa cultura da punição.

Para concluir essa análise, é preciso ressaltar a opção da normativa da Espanha pelo Direito Penal Juvenil, ou seja, o conceito central é o de aplicação de uma pena. No caso brasileiro, pela adoção do ECA como um modelo de proteção integral, é utilizado o termo medida socioeducativa. Essa sutil, porém, determinante, diferença conceitual aponta para uma outra contradição evidenciada no presente estudo: enquanto a Espanha utiliza o termo pena, são as formas de aplicação e execução das medidas socioeducativas no Brasil que realmente punem os adolescentes. Ou seja, aqui assistimos um sistema majoritariamente

punitivo, onde a principal alternativa é o encarceramento, porém não são poucos os reforços de um discurso positivo de “internação em Centros de Socioeducação”, que mascara o que realmente acontece com esses adolescentes.

Não há aqui uma defesa ingênua que a simples mudança de normativa para a adoção do direito penal juvenil seria capaz de superar os estigmas e discussões acerca da redução da maioridade penal, porém, sem o necessário debate acerca de como o adolescente autor de ato infracional no Brasil tem sido responsabilizado, penalizado não será possível conter essa gana por vinganças que tem no discurso da redução da maioridade penal um mantra a favor do controle social e de um Estado cada vez mais penal.

## Referências

BRASIL. Secretaria Especial do Direitos Humanos; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial do Direitos Humanos; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Levantamento Nacional do Sistema de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: SDH, 2010.

GOMEZ, J. L. e BIEZMA, M. J. R. **Programa Central de Tratamiento Educativo e Terapeutico para Menores Infractores**. Universidad Complutense de Madrid, Agencia de La Comunidad de Madrid para reeducación y reinserción del menor infractor, 2014.

LEY ORGÁNICA 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. **BOE nº 283**, 26 noviembre 2003.

LEY ORGÁNICA 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. **BOE nº 290**, 5 diciembre 2006.

PEIXOTO, R. B. **Socioeducação e violação de direitos: o simulacro do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) no Brasil do século XXI / Tese de Doutorado, PPGSS/UERJ Rio de Janeiro – 2016.**

## 7. SURDO, IDENTIDADE E RECONHECIMENTO: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Máquio Patrício Cassemiro de Souza

*Mestrando em Inovações em Tecnologias Educacionais - Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Isaack Saymon Alves Feitoza Silva

*Mestre em Tradução - Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Flávia Roldan Viana

*Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

### Introdução

A emancipação social e política de alguns grupos, dar-se-á através de um conjunto de lutas históricas por reconhecimento. Há um resumo pretérito dessas tensões que foi acolhida por países signatários das Nações Unidas em Assembleia Geral no dia 10 de dezembro de 1948, proclamada em forma de documento intitulado de Declaração Universal dos Direitos Humanos, que traz por orientação aos seus membros que se esforcem na divulgação dessas proposições independente da realidade política ou econômica em que estejam, e que haja divulgação e explicação do conteúdo em suas instituições, principalmente nas escolas, que precisa apresentar-se como espaço de valorização, oportunidade e respeito as diferenças.

Nesse contexto, encontram-se os grupos minoritários, como o grupo de sujeitos surdos, possuidores de uma diferença linguística, por serem usuários da língua de sinais como língua materna, que durante séculos tiveram seus direitos linguísticos, culturais, sociais, políticos e econômicos cerceados, negligenciados e, por vezes, silenciados, pelo estigma da exclusão infiltrado em um discurso ouvintista de uma classe dominante.

Dessa forma, a proposta deste capítulo é discutir o momento atual da sociedade e seus indivíduos surdos como construtores de suas próprias narrativas e mudanças habituais, no constante avanço das tecnologias informativas e seus meios de propagação de ideias e imagens, criadoras de discussões de alcance universal. É possível que essa perspectiva infira no campo do reconhecimento dos outros significativos.

É um tema que pelas peculiaridades contemporâneas de uma sociedade em rede, com fluxo de informações em alta velocidade, demanda uma educação reflexiva, pensada como vanguarda na discussão de políticas públicas propositivas à emancipação de sujeitos, encontrando vênias em diversas áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, História, Direito, Sociologia, Antropologia, Política e na Educação Especial e Inclusiva.

Com a abertura política, o Brasil com a Carta Magna de 1988, apresenta ao mundo um novo modelo de participação popular que promove, além dos direitos civis essenciais para uma democracia saudável, outros arcabouços jurídicos mais específicos, estalados para atender demandas sociais diversas como exemplos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), o Sistema Único de Saúde (SUS, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), a Lei da Língua Brasileira de Sinais (Libras, 2002), a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira da Inclusão (LBI, 2015).

Pela dinâmica dos movimentos sociais participantes nesse fenômeno, há de cada vez mais surgir outros significantes sobrepujados que imersos no abismo socioeconômico e cultural brasileiro, afetados pela grande desigualdade, almejem reconhecimento. Porém, se as mudanças políticas de austeridade ocorrerem na contramão dos avanços tecnológicos do mercado mundial sem perspectiva de surgimento e manutenção dos espaços de trabalho, muitos cidadãos ou populações excluídas historicamente encontrarão barreiras nos espaços sociais sem condições equalizadas de alcançar uma vida respeitada e dignificada.

Diante do contexto exposto, torna-se emergente dialogar sobre a emancipação de sujeitos surdos e suas peculiaridades de identidade e reconhecimento frente a dinâmica atual.

O método de pesquisa utilizado ancora-se na pesquisa investigativa tendo por base a pesquisa bibliográfica de abordagem crítico-dialética. Esta abordagem permitiu discutir o tema como um processo construtivo do conhecimento em uma perspectiva histórico-social, ou seja, sem desconsiderar o caráter epistemológico e axiomático das discussões.

Para compreendermos melhor a tríade Surdo, Identidade e Reconhecimento, evidenciamos a seguir os principais aspectos referentes as questões teóricas da emancipação humana a partir das concepções de reconhecimento: modelo identitário e modelo do *status* social para depois refletirmos sobre esses aspectos no contexto da inclusão em educação de sujeitos surdos, considerando que as especificidades peculiares próprias do indivíduo surdo e a construção de sua identidade pelo reconhecimento do sentimento de pertencimento a uma cultura surda, implicam consequências na inclusão em educação desses sujeitos.

Por fim, tecemos as considerações finais do capítulo, enfatizando os elementos discutidos ao longo do texto e apontando reflexões dessa discussão no campo da inclusão da educação.

### (In)reflexão da emancipação na invisibilidade midiática

Falar de emancipação nos traz uma reflexão da fidelidade a nós preservada, de como vemos e reconhecemo-nos como agentes sociais, sobre a égide da ciência, a dignificação moral da identidade humana, seja garantida no público e no privado. Na luta no campo do poder, vencer é elucidar as sombras projetadas dentro, e o que há atrás das máscaras ofuscadas pela grande luz, desde de a caverna de Platão até o brilho das telas eletrônicas, assuntos habituais para o debate nas Ciências Humanas.

Numa sociedade de atores agindo intensamente nos espaços cibernéticos, não há mais tempo para aparições grã-finas em salões da nobreza mascarada, com penteados (“*pouf à la circonstance*”), ornados com porcelana, em que Han (2017, p. 99-100), relembra que no *ancien régime* “[...] colocava-se um jardim completo ou um navio com todas as velas na cabeça [...]”, “[...] e rostos pintados de vermelho [...]”. “A distância cênica impede o contato imediato entre corpos e almas [...]” (HAN, 2017, p. 79). Essa era a sociedade do *teatrum mundi*, intimista, cardiográfica, moderada e altera.

Porém, mudanças sociais mais duram do que mudam, ainda assim mudam. Vivemos então em uma sociedade da transparência em que Rosseau (*apud* HAN, 2017, p. 102) já anunciava a exigência na mudança dos paradigmas, mas distorcida pelo controle totalitário, onde “cada sujeito sempre está sob o olhar da publicidade e se transforma em juiz natural dos costumes e da moral do outro”. Entretanto,

[...] hoje, o mundo não é um teatro no qual são *representadas e lida* ações e sentimentos, mas um *mercado* onde se expõem, vendem e consomem intimidades. O teatro é um lugar de *representações*, enquanto que o mercado é um lugar de *exposição*. [...] A cultura da intimidade caminha de mãos dadas com a decadência daquele mundo objetivo-público, que não é objeto de sensações e vivências íntimas. Segundo a ideologia da intimidade, as relações sociais são tanto mais reais, autênticas, fidedignas e verdadeiras quanto mais próximas das necessidades internas, psíquicas do indivíduo. A intimidade é a *formula psicológica da transparência*; imagina-se alcançar a transparência da alma revelando-se os sentimento e emoções íntimos, desnudando-a. (HAN, 2018, p. 80 e 81).

Investimos muito no figurino, na maquiagem, em um bom equipamento eletrônico com filtros eliminadores de rejeição, mas a prosódia é rasa. Para Han (2018, p. 103), “[...] o vento digital da comunicação e da informação penetra tudo e torna tudo transparente. Ele

atua através da sociedade [...]: mas a rede digital como *medium* da transparência não está submetida a um imperativo *moral* [Grifo do autor]”.

Dessa forma, o que esperamos das relações interpessoais e espaços de convivência fundamentais para à formação do ser social no Século XXI? Esperamos um público virtual, sem interesse reflexivo na subjetividade do outro, que difere de mim em aspectos sociais, culturais, linguísticos, que apenas passa a vista e deixa seu *like*, tão rapidamente, para não perder a próxima outra imagem seguinte e redundante?

Quando estamos vagueando na internet acreditamos que somos livres, donos de nossa imagem, e observador da imagem do outro, aqueles milhões de parceiros virtuais, enquanto imagem são poucos verdadeiros e como autônomos do nosso próprio sucesso com esses sócios, somos convidados a outra servidão, a nossa própria. Preso ao panóptico econômico mercadológico. Isso não é um estado natural. Habitamos na artificialidade da revolução urbano social. Nesse palco super iluminado a distribuidora da energia é uma empresa de capitalismo hostil e desalmada, seu limite é chamar a atenção e lucrar ao máximo, fazer parte dessa “peça” sem refletir sobre o nosso papel significa ser violentado e explorado ao máximo.

Já faz muito tempo que o domínio e o esplendor abandonaram o campo político, deslocando-se para o campo do capital. As propagandas representam a versão capitalista dos hinos e cânticos litúrgicos. Estrelas que elogiam os novos produtos são os anjos de hoje; os hinos de louvor capitalistas geram esplendor e a glória. É o belo esplendor do domínio, aplicado e válido exclusivamente ao capital. A aclamação que se oferece ao domínio capitalista se chama, agora consumo. (HAN, 2018, p. 135).

Que nos falam, então, esses “anjos”, se não, “eu sou a tendência, use a tendência, seja o meu reflexo! eu sei porque você me disse, então compre de mim o que você produziu de si. Além disso, práticas excludentes são propagadas através do discurso retórico do modismo do “padrão” cultuado, que culminam em negação da identidade e reconhecimento dos grupos minoritários, tidos como excluídos. Em face disso a vida humana passa despercebida pelos seus reais donos, compartilhada, desfragmentada, opaca e oca.

A moral atual da transparência exigida pela sociedade do desempenho e do cansaço, é totalmente obscena e desprovida de qualquer sensualidade. Rasgar todos os véus, é uma violência sobre o pano de fundo da liberdade. No multiforme projeto panóptico, os vigilantes bem aparelhados trabalham de graça, nós *postamos*, pois a todo momento, nos *prostramos* confessando e entregando nossos gostos e segredos enquanto descobrimos os dos outros, entregamos livremente ao mercado o que ele mais queria saber, o que move nossos desejos mais íntimos.

Os expectadores em uma sociedade transparente estão muito ocupados com imagens vazias, pois não há conteúdo na diafaneidade, estamos cheios do que ver, ocupados em nos mostrar e irreflexivos. Sem ritos, sem rupturas, ansiosos pela nova notícia que nunca para de nos ocupar, podendo ser danoso para uma pessoa, ou um grupo de pessoas, permanecer preso nesse dilema, nessa sociedade do desempenho, do cansaço e da transparência, infernalmente igual.

A cadeia multimidiática, tenta preencher ininterruptamente o fluxo da informação ocupando os pensamentos, pois sem reflexão crítica cai-se na armadilha da hiperinformação e hipercomunicação. Uma imagem depreciada, ou a aceitação de um “reconhecimento errôneo de si”, em uma sociedade cansada e transparente, com espaços virtual ou presencial ocupados por imagens e ideias reificadas das verdades dadas, em nada acrescenta para a emancipação, ao contrário, reifica o que está posto através da linguagem arbitrária, em especial ao sujeito surdo que muito recorre as imagens e seus símbolos para decodificar o mundo.

Por esse ângulo a hostilidade de amontoados de informação, que não representa “ente” algum a não ser ela mesma, “sem referência, elas se apresentam como que uma vida própria” (HAN, 2017, p. 94), sem segredos. Portanto, sem provocar desejo, transita em um fluxo constante dissimulado na massa das informações produzidas, comunicativas que em nada coaduna com a verdade, pouco ou nada de substancial colabora tanto no sentido material do bem, quanto no sentido do reconhecimento do indivíduo, refletindo apenas o que ela é de si mesma e dela se faz.

Essa invisibilidade afeta diretamente os grupos minoritários. No caso da comunidade surda, traduz-se na ausência da acessibilidade no meio digital. Sem acesso as informações nos espaços digitais, sociais ou culturais, barreiras são construídas na comunicação interpessoal, escrita e virtual, com o grupo majoritário de pessoas ouvintes.

Para o sujeito surdo a acessibilidade comunicacional é fundamental. Entretanto, não pode configurar-se em ações de reparação ou de compensação pela condição de deficiência. (BARTALOTTI, 2006). Deve ser uma ação contínua, natural ao se pensar em comunicação ou acesso à informação. Isso, porque o indivíduo surdo se diferencia linguisticamente da maioria da população. O uso da língua de sinais como principal meio de comunicação é o primeiro artefato cultural do surdo, é o caminho para seu autoconhecimento e reconhecimento de sua identidade.

## Sobre uma atualização da Identidade e do Reconhecimento

As gerações passadas lutaram pelos direitos civis, políticos e sociais constituindo normas limítrofes para os conflitos que lhes garantissem a liberdade, igualdade e solidariedade de cooperação entre os povos nações, mesmo que em realidade social complexa de mudanças, diante de um futuro indefinido nos resta o presente para novas atitudes que inspirem o desejo de que todo cidadão seja livre e tenha seus direitos garantidos.

Acontece, porém, que a liberdade, assim como o ser, é concebida de diferentes maneiras, e parece que o desenvolvimento dessas formas de liberdade foi configurando a nossa história. Liberdade dos modernos, entendida como *não-interferência* arbitrária do Estado ou dos concidadãos na vida privada das pessoas, liberdade do que poderíamos chamar os “novos antigos”, entendida como *participação* nas deliberações e nas decisões acerca de questões públicas, liberdade especificamente republicana, que, segundo Philip Pettit, se expressa como *não-dominação*, liberdade, por fim, de definir suas próprias leis, ou seja, liberdade entendida como autonomia. [...] No entanto, existe uma inegável esquizofrenia, entre a política pensada e a política vivida. Enquanto a primeira se sustenta nas ideias de contrato kantiano, comunidade e deliberação, na “política vivida” parece que políticos e cidadãos ainda continuam a buscar os meandros do Leviatã em proveito próprio e que só os mais poderosos e avisados conseguem extrair todo o seu sumo. (CORTINA, 2008, p. 28 e 32, grifos do autor).

Essas lutas históricas, também, fizeram (e fazem) parte dos grupos historicamente excluídos, para que seus direitos negados sejam efetivados, culminando na conquista de políticas públicas que prescrevem normas e orientações de acolhimento, respeito, reconhecimento e inclusão.

E é nessa vida cosmopolita de concreto e dados cibernéticos, que o cidadão há de querer cotidianamente se acostumar ao pensamento de justiça universal vivendo em uma rede global de solidariedade, sem deixar levar pelas aparências ou tendências de políticas vazias, mas reflexiva em que o avanço para uma nova geração dos direitos humanos, realizada a partir do pensamento “sem fronteiras” ou em outras palavras “acessível”, faça desses direitos universal.

Taylor inicia sua apreciação à gênese histórico-filosófica da noção de reconhecimento a partir do que tratou como um “colapso de hierarquias sociais”, pelo qual as estruturas sociais estáticas e emanadoras do significado social atribuído aos indivíduos teriam ruído. Tal teria legado uma vacuidade de sentido acerca do ordenamento cabível aos entes sociais na participação à riqueza universal, que, por sua vez, foi suprida pela noção de reconhecimento igual. [...] contrário ao preferencialismo característico das ordens anteriores do poder. (PORTELLA, 2012, p. 103).

Há de haver, então, outros contratos e formas de fazer alianças sociais que permita uma perspectiva comunitária de valoroso convívio. Viver em comunidade, é essencial para a formação. Uma ordem moral comunitária respeitada e respeitadora indica um retorno de respeito, passo importante para a autonomia. A escola, meio não único de promover

educação, mas importante colaboradora informativa do caráter individual e coletivo é instituição para debater a emancipação do sujeito através de sua formação para o trabalho e para a libertação através do livre pensamento de todos os seus partícipes.

A livre reinvidicação dos sujeitos por reconhecimento passa pelo acolhimento de uma atualização na maneira de conceber e desmitificar a ideia já superada desse conceito, que outrora elaborado não obstante, comungue outro que promova além da distribuição igualitária através de instituições e tradições, pois já compreendemos que o trabalho e a participação política é condição *sine qua non* indispensável para a obtenção de condições e redistribuição de bens mais justa entre todos, que, de acordo com Fraser (2007, p.103) “nenhum deles sozinho, é suficiente”. Trata-se de um fenômeno mais amplo que objetiva e não encontra refoque em outras separações epistemológicas, falsas antíteses, pois justiça requer hoje tanto reconhecimento quanto redistribuição, para superarmos a esquizofrenia binária ou interpartidária que circundam nossos dias.

Fraser (2007, p. 107), sobre esse conceito, pensa um novo modelo estratégico que alinha o reconhecimento com a identidade cultural ou específica de um grupo, pois a cultura reificada, nega sua subjetividade não os reconhecendo, deprecia sua identidade anverso a um grupo dominante, sendo urgente reparar o dano causado a grupos minoritários, remodelando sua identidade no coletivo, reconhecendo sua cultura como própria, através de ações “políticas de identidade”, sem comprometer a complexidade das vidas dos indivíduos, haja vista suas multiplicidades de identificações e afiliações, fugindo dos autoritarismos repressivos.

O modelo de Fraser (2007) de *status social* coloca o grupo e sua identidade como já reconhecida, operacionalizando as condições de cada indivíduo desses grupos como parceiros nessa interação social, superando qualquer tipo de subordinação social, reparando a injustiça que não permitia sua participação como “um igual” com os outros membros na vida social, é um modelo compatível com a prioridade do correto sobre o bem.

Mas note precisamente o que isso significa: visando a não valorizar a identidade de grupo, mas superar a subordinação, as reivindicações por reconhecimento no modelo de *status* procuram tornar o sujeito subordinado um parceiro integral na vida social, capaz de interagir com os outros como um par. Elas objetivam, assim, *desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam*. [...] ao rejeitar a visão de reconhecimento como valorização da identidade de grupo, ele evita essencializar tais identidades. [...] ao focar nos efeitos das normas institucionalizadas sobre as capacidades para a interação, ele resiste à tentação de substituir a mudança social pela reengenharia da consciência. [...] ao enfatizar a igualdade de status no sentido da paridade de participação, ele valoriza a interação entre os grupos, em oposição ao separatismo e ao

enclausuramento. [...] evita reificar a cultura – sem negar a sua importância política. (FRASER, 2007, p. 109, grifos da autora).

A proposta de *status* busca, então, mais que sequencializar necessidades, não seccionar ou hierarquizar. Fraser (2007) apresenta o modelo de *status* como sendo deontológico e não sectário, pois incorpora o espírito da “liberdade subjetiva” como a principal característica da modernidade, sustentando que cabe ao indivíduo ou grupos buscar e criar para si meios de alcançar a melhor condição de vida participativa e paritária, que lhes assegure liberdade e justiça semelhante aos demais na pluralidade possivelmente suplementada pela ética. Segundo FRASER (2007, p.134-135), “ela (a Ética) está sujeita à disputa sempre que horizontes avaliadores divergentes entram em contato”. Não é o caso de vitimar ou psicologizar sob os efeitos de outras demandas rivais, as suas próprias, distorcendo sua estima social. Custa apenas não cair em abismos reducionistas excludentes e enxergar que é viável o “pensar inclusivo” que estime condições justas de igualdade e oportunidade para todos.

### Inclusão em educação – Ser surdo em uma sociedade ouvinte

A surdez, é uma condição caracterizada, essencialmente, pela perda auditiva, bilateral, de 40dB podendo chegar até a uma anacusia (ausência total de sons). Mas essa condição não é imperativa para a construção e o reconhecimento de uma identidade surda. Muitas e variadas teorizações e discussões no campo da educação de surdos, razoavelmente conhecidas entre pesquisadores, têm sido usadas para compreender o sujeito surdo a partir de suas especificidades e peculiaridades linguísticas e culturais e, não somente, por sua perda auditiva.

O reconhecimento de ser surdo a partir de uma diferença linguística, ocorreu no país a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, o que fomentou discussões acerca de políticas linguísticas, assim como no âmbito da inclusão do sujeito surdo em espaços formais e não formais de educação.

Conjectura-se, então, que a escola é um dos espaços que pode oportunizar a convivência com as diferenças, que alicerça as práticas das políticas públicas ao se colocar como espaço democrático de vivência e discussões de questões que envolvem a diversidade, a diferença e as desigualdades. Dessa forma, é no espaço escolar que o sujeito surdo conviverá com uma cultura majoritária ouvinte e, havendo outros surdos incluídos, conviverá com seus pares, com a cultura surda. Entretanto, essas culturas são postas como binárias, dicotomizadas, pela própria escola, sem compreender que a “[...] cultura não é nada mais do

que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas.” (HALL, 1976, p. 29).

A inclusão, tendo por base o reconhecimento e a proteção dos direitos humanos, é tema de políticas públicas brasileiras que discutem o assunto, a exemplo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), que provoca ações que amparam as pessoas com deficiência, preconizando que é preciso “[...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, [...]” (BRASIL, 2006, p. 33), e o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência –Viver sem Limites (Decreto 7.612/2011), que reforça esse compromisso junto as pessoas com deficiência.

Dessa forma, para discutirmos a temática da inclusão do surdo, em uma perspectiva de emancipação humana em uma sociedade midiaticizada na contemporaneidade, faz-se necessário reforçarmos o lugar de fala desses sujeitos, como lugar democrático de reconhecimento e identidade.

Ser surdo não é apenas ter uma deficiência sensorial, é algo mais complexo, “[...] pois consequências sociais da condição da surdez podem fazer com que o sujeito não consiga se comunicar com a sociedade de um modo geral, o que causa isolamento e discriminação para com essas pessoas.” (CROMACK, 2004, p. 69), ou seja, é marca identitária para o indivíduo.

Faz-se necessário, então, que suas especificidades e suas diferenças de trajetórias culturais sejam respeitadas e reconhecidas como legítimas. E esse respeito à diferença precisa partir do próprio autorrespeito, da afirmação ou reafirmação de uma identidade surda, para que se possa alcançar preceitos de igualdade. Dessa forma, como discute Fraser (2000, p. 113), “[...] não é a identidade de um grupo específico que requer reconhecimento, mas o status do membro individual do grupo como parceiro total de interação.”

Sendo assim, não se trata de uma proposta de educação inclusiva para sujeitos surdos e sim da “inclusão em educação”, termo cunhado por Booth e Ainscow (2002). A não adjetivação do termo é ancorada nas discussões de diversos pesquisadores (BOOTH, 1996; SAWAIA, 1999; BOOTH e AINSCOW, 2002; SANTOS, 2003; GLAT, 2005), assim como textos legais explicitados em diversas declarações mundiais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Dakar (2000).

A “inclusão em educação” tem um enfoque multidimensional, baseada nos valores igualitários, e refere-se ao aumento da participação e redução da exclusão de todos os estudantes, de todas as culturas, currículos e comunidade escolar (SANDOVAL et al, 2002),

com a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão, sem referir-se a um grupo excluído específico, e à mobilização de processos de reconhecimento, que é o início da afirmação identitária de um grupo, que se torna uma luta coletiva. (FRASER, 2000).

De acordo com Booth e Ainscow (2002), a “inclusão em educação” envolve ações de aumento da participação e diminuição da exclusão acadêmica, cultural, social e política de todos os indivíduos, com e sem deficiência, o que demanda reestruturação cultural e social, com uma inversão do discurso de “normalidade” e uma conscientização midiática na compreensão e no respeito a diversidade humana.

Ademais, pensar em uma inclusão em educação quando discutimos o contexto de ensino e aprendizagem do surdo é repensarmos ações, estratégias, práticas pedagógicas, a partir do reconhecimento da diferença como possibilidade através do sentimento de pertencimento e criação de uma cultura inclusiva que contemple a todos, surdos e ouvintes.

### Considerações Finais

Pensar em uma inclusão em educação de/para sujeitos surdos é uma forma de conceber a expansão de uma possibilidade de pensar a sociedade moderna, que dialoga com o senso de democratização dos direitos humanos de maneira ainda não alcançada, com maneiras de desenvolver uma educação fora de uma digrafia.

Contumaz, o *status social* acolhe formas de respeitar o sujeito surdo em sua cultura, entendendo o dever do Estado, mas principalmente, encontrará regalo no pensamento ético desenvolvido através da pluralidade do respeito ambientado por relações promovedoras de liberdade, geradora de novos conceitos e novas atitudes, leis que oriente o indivíduo mas que esteja acordado na razão.

Podemos pensar uma sociedade digital como uma prática de coexistência pacífica humana que estimule os sentidos, quebre barreiras através dos cabos e conexões ópticas para suplantar qualquer tipo de preconceito ou amarras imperativas, que faça de todas as políticas de dignidade promovedora de vidas autônomas, de gosto, não de amparo.

Com efeito, não conjuremos teorias mal-acabadas, mas que ao seu tempo, pela importância de suas lutas e vitórias são genuínas, julgar pela exigência não as tornam menos legítimas. Porém, as que sejam relidas, objetivamente pelo modelo de *status social*, com um novo sentido do nada sobre nós sem nós.

## Referências

BOOTH, T. & AINSCOW, M. Index for inclusion: developing learning and participation. **Schools Bristol**. Centre for Studies in inclusive Education, 2002.

BOOTH, T. Understanding Inclusion and Participation in British Schooling System. **Cambridge Journal of Education**, v. 26, n. 1, 1996, p.87-99.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos. **Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência: viver sem limites**. 2011.

CORTINA, A. **Aliança e contrato: Política, ética e religião**. Editora Loyola. São Paulo, 2008.

Cromack, E. M. P. da C. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, n. 4, 2004, p. 68-77.

FRASER, N. Rethinking Recognition. **New Left Review**, London, n. 3, p. 107-120, May-June, 2000.

HALL, S. A centralidade da cultura. *In: Educação e Realidade*. V.1, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Editora vozes, 2ª reimpressão, Petrópolis, 2017.

\_\_\_\_\_. **Topologia da violência**. Editora vozes, 1ª reimpressão Petrópolis, 2018.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1988.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? Lua Nova, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC) 70: 101-138, São Paulo, 2007. Artigo originalmente publicado na revista **Theory, Culture & Society**, v. 18, p. 21-42, 2001.

PORTELA, Sérgio. A política do reconhecimento em Hegel e Charles Taylor. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia** - Faculdade Católica de Pouso Alegre, Pouso Alegre 2012.

SANDOVAL, M; LOPEZ, M. L; MIQUEL, E; DURÁN, D; GINÉ, C; ECHEITA, G. Index for Inclusion: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. **Contextos Educativos**, 2002, p. 227-238.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de uma Educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, n. 7, maio/2003, p. 78-91.

SAWAIA, B. (Org.) **As Artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, Vozes, 1999.

TAYLOR, C. A Política do Reconhecimento. *In*: TAYLOR, C. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 241-274.

## 8. EMANCIPAÇÃO HUMANA E EMANCIPAÇÃO POLÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

Liana Correia Roquete de Albuquerque  
*Doutoranda em Educação - Universidade de Brasília – DF*

A partir da perspectiva histórico crítica, de tradição marxiana, problematizamos do caráter contraditório das políticas educacionais na sociabilidade capitalista. Partimos do suporte teórico de que o Estado social, constituído por políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, é sócioalmente construído dentro da estrutura capitalista. Assim, entendemos as políticas sociais como resultado de luta sociais, que melhoram a qualidade de vida dos trabalhadores, possuem um potencial de organização e instrumentalização para a luta política, mas também faz parte da manutenção do capital.

Para analisar os desdobramentos desta questão, estruturamos o texto a seguinte forma: na primeira parte, a partir da abordagem crítico-dialética, analisa-se o fenômeno estatal, as políticas sociais e a relação com a produção e reprodução da vida material. Entende-se o Estado e as políticas públicas como expressões da luta de classes e a partir disso, admite-se o caráter contraditório das políticas educacionais.

A segunda parte desse texto problematiza, preliminarmente, alguns elementos históricos das políticas educacionais, revelando a conservação do modo de produção capitalista e a reprodução das desigualdades materiais; mas também os processos de luta que propiciaram a oferta da educação pública e gratuita, mostrando os avanços formais – a inscrição de direitos educacionais nos instrumentos legais e a oferta da educação pública.

Por fim, busca-se compreender a relação entre a política educacional e a emancipação política e humana, compreendendo os limites da cidadania burguesa como também as possibilidades e as contribuições da educação pública para a construção de um projeto societário distinto.

Partimos das seguintes questões norteadoras: como o Estado, com características sociais é constituído na sociabilidade capitalista? As políticas educacionais, fruto de

mobilização social, podem ser consideradas como um avanço dentro do sistema capitalista? Qual a relação entre a emancipação política, emancipação humana e a conquista de direitos educacionais?

## 1. Notas preliminares sobre a concepção marxista de Estado e as políticas sociais - educacionais

O Estado, e tb suas políticas públicas, é forjado no processo de produção e reprodução da vida material. (MARX E ENGELS, 2007; MARX, 1982;). As forças produtivas são consideradas como um ponto de partida para a constituição social, determinando a totalidade das relações materiais e humanas; em constantes mudanças e transformações. As lutas de classe oriundas da relação de produção desigual; também são consideradas como um elemento fundante dessa totalidade. Relações de produção e lutas de classe condicionam todas as esferas da vida humana; entre entre eles a constituição do Estado. (NETTO, 2011; MASSON, 2007).

A compreensão do Estado e suas políticas, segundo o materialismo histórico e dialético, base filosófica dessa concepção teórica, considera as relações históricas e concretas dos seres humanos, considera as relações materiais, produtivas e reprodutivas estabelecidas na sociedade e seu movimento na totalidade dialética, movida por contradições sociais. Ao contrário de Hegel, que assumia um Estado ideal e acima dessas relações materiais, aqui entendemos o Estado como um resultado, como uma expressão dessas relações materiais de produção. (MARX, 2013).

Compreendemos o fenômeno estatal e as políticas sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias estabelecidas entre o Estado e a sociedade civil, no contexto de luta de classes, no qual envolve o processo de produção e reprodução da vida material. Nesse sentido, as políticas sociais não são iniciativas exclusivas do Estado para garantir a hegemonia e nem decorrentes, exclusivamente, da luta e da pressão trabalhadora. Elas são compreendidas na totalidade da produção e fundamentalmente vinculadas ao processo de reprodução, distribuição, troca e consumo. (BOSCHETTI, 2016).

Compreender o Estado e as políticas educacionais para além da aparência, em sua essência, significa situá-los como processos sociais, como partes estruturantes da totalidade, na realidade social concreta e contraditória e não como fatos isolados em si (MARX, 1982; KOSIK, 1976). Estado e políticas sociais são, portanto, compreendidos no desenvolvimento da sociedade civil burguesa, na totalidade estruturada com conexões internas do ponto de vista histórico, econômico, político, cultural e dialético.

Nessa perspectiva, Marx iniciou os questionamentos sobre a constituição do Estado escrevendo sobre o caso dos catadores de lenha<sup>1</sup>. Ele percebeu que a ação da população pobre passou a ser enquadrada como roubo, como uma transgressão da propriedade privada. Constatou-se que o Estado estava a serviço da particularidade da propriedade privada. (ENDERLE, 2013; MARX 2013).

Marx entendeu que tanto as relações jurídicas quanto as formas de Estado deveriam ser compreendidas no contexto das condições materiais da vida. A partir de então, passou a investigar a anatomia da sociedade civil burguesa no estudo da Economia Política. (MARX, 1982; NETTO, 2011). Ele percebeu limites na lógica hegeliana de supremacia do Estado em relação à sociedade civil. Em Hegel o Estado é uma ordem universalizante que cria a sociedade civil; ele precede o indivíduo e incorpora a sociedade civil. O Estado é concebido como fundador da sociedade civil. Assim, o Estado é compreendido como o sujeito, e a sociedade civil como o predicado. (MARX, 2013).

Marx, a partir da herança Feuerbachiana que afirmava que os homens inventaram Deus e não Deus inventou os homens, viu a necessidade de romper e superar a concepção hegeliana de Estado. Na concepção marxiana, a sociedade civil<sup>2</sup> é quem constitui o Estado, e não o contrário. Assim, a sociedade civil é compreendida como o sujeito e o Estado como o predicado. (MARX, 2013). Esta visão está fundamentada na lógica de funcionamento das relações de produção, nas quais os homens constroem relações independentes de sua vontade. A totalidade destas relações forma a estrutura econômica da sociedade, e sobreesta, se firma a superestrutura jurídica e política. (MARX, 1982; MARX e ENGELS, 2007).

Veja! Na compreensão marxiana sobre o Estado e suas políticas sociais, não é viável a desvinculação da base material e dos interesses de classe. O Estado, suas ações, legitima a sociedade de classes (MARX, 2013). O Estado não é o reino do bem comum, mas dos interesses da classe dominante. Desmistifica-se aqui a ideia do Estado como um bem comum

---

<sup>1</sup>Marx iniciou sua trajetória teórica em 1842, escrevendo sobre os “Debates sobre a lei punitiva do roubo de lenha”. Um monarca da Prússia proibiu a população pobre de entrar nas propriedades para pegar lenha seca caída das árvores de terras antes comunais. Catar as lenhas era um costume. Mas os donos das propriedades privadas queriam ganhar o que os catadores estavam ganhando. Até aquele momento, entendia-se que o problema da pobreza era de ordem jurídica. Marx percebeu, no entanto, que o tratamento jurídico dado à pobreza não alterava a sua materialidade. Isto porque a sociedade civil permanecia dominada pela particularidade dos interesses da propriedade privada. A partir daí, Marx percebeu a existência da contradição entre Estado e sociedade civil, contrariando a concepção hegeliana. (ENDERLE, 2013).

<sup>2</sup>Sociedade civil é o conjunto das relações econômicas constitutivas da base material, com infra- estrutura econômica. Para Marx, o momento da sociedade civil coincide com a base material, contraposta à superestrutura onde estão as ideologias e as instituições. (SIMIONATTO, 2011).

e garantidor da ética. (MÉSZÁROS, 2015). Marx, no *Manifesto Comunista* (1848), afirmou que o executivo do Estado seria o comitê da burguesia. Assim, o Estado é compreendido como a expressão da classe que detem o poder econômico e político.

No texto *Crítica do programa de Gotha* (1875), Marx ampliou um pouco mais a sua compreensão sobre o Estado. Observa-se nesse texto certa possibilidade para a classe trabalhadora - autonomia relativa do Estado. Como o Estado é a expressão da sociedade em que ele está inserido, as lutas da classe trabalhadora também estarão presentes nessa constituição. Mas o Estado continua sendo estruturalmente capitalista uma vez que está inserido no contexto da sociabilidade capitalista. Por este motivo, na perspectiva revolucionária, luta-se pela tomada do Estado, pela instituição de um governo comandado pela classe trabalhadora e pelo estabelecimento de outras formas de relações produtivas e sociais. (MARX E ENGELS, 2010; 2007; MARX, 2012).

As sociedades pré-capitalistas elaboraram algumas formas de responsabilidade sociais para manter a ordem social: a caridade, as ações religiosas e a filantrópicas. Mas o princípio liberal do trabalho, foi estabelecido como a fonte única e exclusiva de renda. Essa perspectiva desarticulou a tímida assistência aos pobres que até então existia. O princípio da liberdade e da competitividade estabeleceu a relação da compra e da venda da força de trabalho. O trabalho compreendido como mercadoria, propiciou a dissolução da proteção social, ainda que restrita. O ápice da Revolução Industrial colocou a população pobre como “trabalhadores livres”, mas sem proteção. Neste contexto, a pobreza e a desigualdade social tornaram-se um problema social! E para enfrentar esses problemas, oriundos do sistema de acumulação, houve mobilização da classe trabalhadora. Foram elaboradas as formas de proteção social – as políticas sociais, fruto da luta social. (BEHRING E BOSCHETTI, 2011).

Observa-se que as políticas sociais, embora seja fruto de mobilização da classe trabalhadora, foram gestadas nos movimentos de ascensão do capitalismo e do desenvolvimento da ação estatal. A generalização destas políticas mostrou seus limites, uma vez que não superou o modo de produção capitalista, mas também mostrou suas possibilidades, uma vez que ampliou o sistema de direitos e garantias do cidadão, na produção do bem-estar nas sociedades capitalistas. Ou seja, as políticas sociais são compreendidas como conquista dos direitos, mas na estrutura da sociedade burguesa.

Na perspectiva marxista, autores contemporâneos também se dedicaram ao estudo sobre o Estado. Entre estes, Gramsci estabeleceu uma relação de continuidade e superação dialética com o patrimônio categorial de Marx. Por ter vivido em outro momento histórico (início do século XX), a própria realidade concreta exigiu a consideração de novas

determinações no estudo do fenômeno político-estatal. O Estado passou a ser considerado de maneira mais ampla já que também se tornou mais amplo o número de determinações do objeto. Gramsci viveu um momento de intensa socialização política: conquista do sufrágio universal, criação de partidos políticos de massa, ação efetiva dos sindicatos, entre outras organizações sociais. (COUTINHO, 1989; 2008; SIMIONATTO, 2011).

Observe que que foram ampliadas as possibilidades de participação política do proletariado. Este contexto permitiu que Gramsci ampliasse o núcleo fundamental da teoria de Marx. O Estado ampliado apoia-se em duas esferas da superestrutura: sociedade civil e sociedade política. Esta última refere-se ao conjunto de aparelhos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal (aparelhos coercitivos). Diferentemente de Marx, a sociedade civil designa um momento da superestrutura. Trata-se do conjunto de instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais e pela elaboração e difusão dos valores simbólicos/ideológicos. Tem-se aí a hegemonia de um grupo sobre a sociedade, exercida através da igreja, escolas, entre outros organismos.

O Estado é composto pela sociedade civil e pela sociedade política, em uma unidade dialética. Na função de organizar a vida social e reproduzir as relações de poder, as duas esferas atuam de forma articulada: coerção e hegemonia. Neste sentido, o Estado (sociedade civil e sociedade política) atua na conservação e promoção de uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social – a classe dominante. Esta conservação da ordem social dá-se tanto pela hegemonia (direção e consenso) quanto pela dominação (coerção). (COUTINHO, 1986, 2008).

Observa-se que em Gramsci o Estado não é impermeável às lutas de classes, mas é constituído por essas lutas! O Estado expressa a trama social complexa da sociedade civil capitalista. Neste contexto, as políticas sociais são compreendidas como resultado de ações hegemônicas, mas também, de ações contra-hegemônicas. Existe uma correlação de forças entre as classes sociais que disputam entre si a supremacia, inclusive sobre a elaboração e operacionalização das políticas públicas.

Na sociabilidade capitalista, as políticas sociais não superam o sistema de acumulação. Embora as políticas sociais sejam capazes de minimizar as tensões produzidas pelo sistema capitalista, elas também fazem a manutenção da divisão de classes e da exploração dos trabalhadores. Se na sociedade capitalista a classe dominante detém o poder econômico e político, há que existir um Estado que assegure este modo de produção. (MÉSZÁROS, 2015).

A gênese do Estado está na divisão de classes e sua existência é decorrente da garantia das relações sociais de produção. A função do Estado é, portanto, preservar e reproduzir tal divisão, garantindo, assim, que os interesses de uma classe particular se imponha como interesse geral da sociedade. E nessa preservação e reprodução as políticas sociais participam também – embora contribuam, também, para melhores condições de vida dos trabalhadores. (COUTINHO, 1989; BOSCHETTI, 2016).

Ernest Mandel (1982) também investigou o fenômeno estatal a partir do arcabouço categorial de Marx<sup>3</sup>. Ele aponta o papel fundante que o Estado passou a exercer no Estado burguês. Hoje, o capital é totalizante na relação social. Consta-se que o aparato estatal serve aos interesses de proteção e consolidação do modo de produção capitalista como um todo. O Estado trabalha para garantir todo o processo produtivo, na relação entre infraestrutura (base material) e superestrutura (base ideológica, jurídica e política).

Para garantir a estrutura capitalista, o Estado burguês tem, essencialmente, três funções: primeiro, criar as condições gerais de produção que não podem ser geradas pela iniciativa privada. O Estado regula o capitalismo, além de participar também da produção; garante a produção e a reprodução do capitalismo. Segundo, o Estado reprime qualquer ameaça das classes dominadas. Por fim, O Estado trabalha no sentido de integrar as classes dominadas, garantindo que a ideologia da sociedade continue sendo a ideologia da classe dominante. (MANDEL, 1982).

Neste contexto, as políticas sociais são compreendidas como fenômenos contraditórios. Elas não levam à supressão do Estado capitalista, mas, são uma forma de mediação importante para fortalecer a luta de classe. Não se pode cair na ilusão da conquista redistributiva do Estado Social. A legislação social é uma expressão das relações contraditórias do processo produtivo que também mantém. As políticas sociais, a legislação que garante direitos também faz parte da manutenção do capital. Os direitos sociais até podem ser admitidos nesta sociabilidade, desde que não toquem na questão central e estrutural da produção. (BOSCHETTI, 2016).

As políticas sociais, incluindo as políticas educacionais, estão conectadas com a produção e a reprodução. A dimensão social do Estado não faz uma redistribuição da riqueza; preserva-se o modo de produção e a hierarquia. Salienta-se que não se nega o Estado social, mas, questiona-se a sua ação na não socialização da riqueza. Admite-se que o Estado Social é uma forma especial de preservação do capital. Desde a acumulação primitiva até o

---

<sup>3</sup>Ver também MANDEL, Ernest. **Teoria Marxista do Estado**. Lisboa: Edições Antídoto, 1977.

capitalismo tardio, o Estado sempre esteve presente. O Estado tem posições: corresponde à hegemonia da classe em determinado momento histórico. A classe dominante se torna a classe politicamente dominante e o Estado, uma estratégia fundante para a produção e reprodução do capitalismo. (GOUGH, 1982; BOSCHETTI, 2016).

Ressalta-se, portanto, que o Estado social, e nele as políticas educacionais, é uma dimensão do Estado capitalista - participa na reprodução capitalista. Não há uma dimensão social de superação da ordem. As políticas sociais são fruto da mobilização e da luta da classe trabalhadora pela apropriação de parte da produção excedente. Mas também respondem aos interesses das relações capitalistas (exemplo: reconstituição física da força de trabalho, preparação, formação conforme a divisão social do trabalho, entre outros). O Estado, por intermédio das políticas públicas (inclusive as políticas educacionais), também assegura a manutenção do processo de produção capitalista e da ordem social. Aí reside o caráter contraditório das políticas sociais!

As políticas sociais, entre elas as educacionais, são políticas do Estado Social no capitalismo. O Estado Social é um Estado capitalista que garante, apenas, a emancipação política – e não a emancipação humana. (MARX, 2010). Embora se tenha um Estado que assuma feições sociais, continua sendo um Estado capitalista! O fato de ser um Estado Social não significa que ele tenha o compromisso de atender a todas as demandas e reivindicações da classe trabalhadora – que por intermédio da organização política continua a lutar por melhores condições de vida e trabalho.

Enquanto a sociedade comunal não era possível, Marx foi capaz de reconhecer os avanços obtidos por meio da luta da classe trabalhadora e a necessidade de se continuar lutando por condições mais humanas de trabalho, pelo não trabalho infantil entre outras conquistas – políticas sociais. No entanto, Marx reconhece que se trata de avanços sociais na ordem capitalista. Reconhecia-se que o poder público, mesmo legislando a favor do trabalho, estava, em última instância, garantindo as condições gerais da produção e reprodução da ordem burguesa. (MARX, 2010; 2012).

## 2. Alguns elementos históricos sobre a educação pública: lutas e limites impostos pela sociabilidade capitalista

Esta segunda parte analisa as contradições que permeiam a política educacional, o acesso à educação pública e gratuita. Busca-se situar a política educacional no capitalismo, seus limites e possibilidades. De maneira sintética, consideram-se os processos históricos de

luta que ampliaram os investimentos e a oferta da educação pública, ressaltando os avanços, mas, ao mesmo tempo, garantindo a preservação da desigualdade substantiva.

Conforme analisado na primeira parte deste artigo, o Estado, no capitalismo, exerce algumas funções no sentido de preservar e manter a produção e reprodução do capital. Entre estas funções está a integração. A integração refere-se à garantia de que a ideologia da sociedade continue sendo a ideologia da classe dominante e neste sentido a educação tem papel central. A consequência disso é que as classes exploradas aceitam a própria exploração como um dado natural e inevitável não sendo necessário o exercício direto da repressão. (MANDEL, 1982).

É importante lembrar que as ideias da classe dominante são, em cada período histórico, as ideias dominantes. Ou seja, a classe que detém o poder material da sociedade é, também, a classe que produz e detém as ideias, ideologias e a cultura dominante. Isto porque a classe dominante tem à sua disposição os meios de produção material e, ao mesmo tempo, os meios para a produção intelectual. A classe que se apropria das forças produtivas controla também as superestruturas. (MARX e ENGELS, 2007). Por esta razão, o poder integrador do sistema estatal burguês vincula-se, também, às políticas educacionais, à formação ideológica da sociedade.

Ressalta-se que os direitos sociais não são funcionais somente ao capital! Se assimfosse, não haveria os constantes ataques às políticas sociais, especialmente à educação pública, como, por exemplo, a privatização via Organizações Sociais e os projetos delei (“Lei da mordça”) que tentam intimidar os professores e minimizar o pluralismo de ideias. As conquistas sociais são resultados de luta, mas, também não são favoráveis apenas ao trabalhador. As políticas sociais e educacionais são importantes também para a adesão do trabalhador ao modo de produção capitalista. Por isso, na sociabilidade capitalista, a conquista de direitos educacionai tem um limite – existe a contra-ofensiva capitalista.

Considerando alguns elementos históricos, percebe-se que as políticas educacionais também são marcadas pelo caráter contraditório. De maneira breve e sintética, é possível pinçar alguns exemplos históricos que demonstram como estas políticas são constituídas sob os limites do modo de produção e vinculadas ao interesse de classe.

No período colonial, por exemplo, constata-se que a educação jesuítica tinha por objetivo a catequização como forma de integração ao projeto de colonização e expansão do capital. As instituições escolares estavam vinculadas ao processo de aculturação, doutrinação, sujeição, exploração e dominação portuguesa. (SAVIANI, 2008). No período imperial,

embora tivesse ocorrido a ampliação e a diversificação das instituições escolares e das legislações o acesso à educação era restrito aos filhos da elite!

A primeira Constituição Brasileira de 1824 afirmou que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (artigo 179). No entanto, a educação ficou, preponderantemente, sob a responsabilidade da família, da Igreja e da iniciativa privada. Observa-se que a igualdade formal estava submetida às limitações burguesas e à divisão social do trabalho. A desigualdade material continuava sendo preservada. (OLIVEIRA, 2001; MARX, 2012).

A Reforma Couto Ferraz de 1854 é outro exemplo de como a educação estatal legitimava a sociedade de classes. Destacou-se a obrigatoriedade da instrução pública primária e, ao mesmo tempo, impedimentos para matrícula: meninos com moléstia contagiosa, não vacinados e escravos não poderiam ser matriculados. A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 assinalou a insuficiência de instituições educativas: mais de 76% eram analfabetos e apenas 16,8% da população entre 6 e 15 anos frequentavam a escola. Formalmente, a educação era tida como um fator indispensável à formação do cidadão, ao desenvolvimento e à modernização. No entanto, os investimentos financeiros eram insuficientes: de 1840 a 1888 a média anual foi de 1,8% do orçamento do governo imperial. (SAVIANI, 2008; CARVALHO, 1981).

Na Primeira República, o país se firmou com ideias de progresso, identidade nacional e modernização. No entanto ainda estavam preservadas as concepções colonialistas, elitistas e intensificados os problemas da vida urbana. A República (regime federalista) manteve a instrução pública sob a responsabilidade dos estados. Ocorreu a desoficialização do governo central junto com a incapacidade dos estados. Em termos de sistema orgânico de educação, observaram-se avanços apenas no estado de São Paulo, já que a necessidade produtiva impunha à escola alguns avanços. A escola também é necessária ao capital!

Em termos de educação pública, a materialização foi tímida e o país foi acumulando um legado de profunda deficiência em matéria de educação pública e em termos de divisão social da riqueza. A Constituição Republicana de 1891 conservou o viés liberal-democrático e a descentralização do ensino. Aboliu-se o termo “gratuidade” e a esse respeito, não se fez menção! Garantiu-se a existência da rede privada atendendo às intenções dos grupos oligárquicos. (CURY, 2005).

Observa-se que a ausência de um sistema público educacional, consolidado, contribuiu para alguns problemas sociais: elevado índice de analfabetismo, falta de recursos

financeiros, número reduzido de escolas, situação de desigualdade social, exploração dos trabalhadores, marginalização, entre outros. (FERNANDES, 1966). Na Era Vargas, tem-se outro exemplo de como os interesses classistas estão vinculados à educação pública. O crescimento urbano/industrial propiciou um projeto de hegemonia por parte da burguesia industrial. Em 1930 criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. O objetivo era colocar a educação no patamar de questão nacional.

Maso “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, apontou a necessidade de reconstrução educacional (educação como direito de todos e dever do Estado) no país: ensino público, gratuito, obrigatório e laico. Mais uma vez a educação foi vinculada ao projeto de industrialização e modernização do país. (SAVIANI, 2008).

Fruto das lutas, a Constituição Federal de 1934 reservou um capítulo para tratar da “Educação e da Cultura” e elevou o direito à educação à categoria de direito subjetivo público. Como meio garantidor deste direito, definiu-se a formação de fundos: União passaria a aplicar nunca menos de 10% em educação; Estados e Distrito Federal, nuncamenos de 20%; Municípios nunca menos de 10%. No entanto, no plano material, não houve grandes alterações em termos de investimento. (ROCHA, 2005; OLIVEIRA, 2001).

Em 1937 a nova Constituição outorgada (golpe de 1937) suspendeu os índices orçamentários e privilegiou as instituições privadas. O dualismo na educação foi legitimado por meio das escolas secundárias (preparação da elite dirigente para postos de comando) e do ensino vocacional/profissional (preparação das classes pobres para setores de menor prestígio social e menor remuneração). Em 1939, um levantamento feito pela Divisão do Ensino Secundário do Ministério da Educação, mostrou que dos 629 estabelecimentos de ensino secundário de todo o país, 530 eram particulares. Como as classes populares poderiam acessar o ensino? (MANACORDA, 2008; SCHWARTZMAN, 1984).

Em 1946 uma nova Constituição foi promulgada em meio à internacionalização da economia, à manutenção da desigualdade social e à concessão de alguns direitos. Restabeleceram-se elementos do programa de reconstrução da educação nacional dos pioneiros – pressão da socioedade civil organizada. Dentre os princípios assegurados estão: educação pública como um direito de todos, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, recursos para a educação - União aplicará nunca menos de 10%, Estados, Distrito Federal e Municípios nunca menos de 20% da renda dos impostos. (SAVIANI, 2008; OLIVEIRA, 2005).

O segundo manifesto “Mais uma vez Convocados”, de 1959, diagnosticou a situação de abandono da destinada à classe trabalhadora: ensino de baixa qualidade, escolas insuficientes, professorado mal preparado, mais de 50% da população era analfabeta, quase metade da população em idade escolar (7 a 14 anos) não frequentavam a escola. Resultado de longa disputa entre privatistas e publicistas, em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada, obtendo alguns avanços: elevação para 12% a obrigação mínima dos recursos federais. No entanto, persistiam as contradições entre os direitos formalizados e a sustentabilidade destes no plano material. (SAVIANI, 2008).

A ditadura militar privilegiou a concepção tecnicista e produtivista da educação. A ênfase era a preparação da mão-de-obra de acordo com a demanda empresarial. Ocorreu a redução dos investimentos financeiros na educação pública, a privatização do ensino, a reforma do ensino de 1º e 2º grau que, mais uma vez, reforçou o dualismo na educação, no qual os pobres são preparados para o trabalho manual, com pouco reconhecimento social e financeiro e os ricos são preparados para os postos de comando com melhor remuneração (projeto educacional de acordo com a divisão social do trabalho). (MANACORDA, 2008).

O processo de redemocratização, de 1988, propiciou a luta organizada da classe trabalhadora e alguns avanços formais: colocou a educação no rol dos “Direitos e Garantias Fundamentais”; o ensino gratuito e obrigatório tornou-se direito público subjetivo; incluíram-se princípios orientadores: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, garantia de padrão de qualidade, outros; modificaram-se os percentuais financeiros para a educação (União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%). (CURY, 2002; OLIVEIRA, 2001).

Mas, na década de 1990, estes avanços foram, em parte, desconstruídos. A educação pública foi marcada pelo intenso consentimento e subordinação aos organismos internacionais – considerando o Brasil e sua posição de capitalista dependente e o novo ciclo de acumulação mediante a especulação do capital financeiro. As reformas educacionais tinham por objetivo o ajuste às demandas da nova ordem do capital: formação para a capacitação profissional e produtiva, competitividade, eficiência, descentralização das políticas educacionais, privatização e desmantelamento de serviços públicos, entre outros. A nova LDB, aprovada em 1996, também garantiu esta concepção de educação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; FERNANDES, 2009; SILVA, 2002).

Os anos 2000, considerando a gestão do Partido dos Trabalhadores, foram marcados por permanências e rupturas no campo da educação. Há o reconhecimento de conquistas

sociais: maior amplitude das políticas sociais, de acesso ao ensino, ampliação do financiamento da educação básica, ampliação da obrigatoriedade do ensino, entre outras. Mas há também críticas quanto ao caráter conservador: empoderamento de setores empresariais, favorecimento da ampliação do ensino superior privado, descentralização e a lógica privada na gestão das políticas educacionais, empobrecimento intelectual na formação dos professores, entre outros elementos. Salienta-se a preservação da relação das políticas sociais e educacionais com os interesses produtivos e de classe. (ARCARY, 2014; OLIVEIRA, 2009; LIBÂNEO, 2008).

A partir desses elementos históricos referentes às políticas educacionais, constata-se que o Estado e as políticas educacionais têm relativa autonomia. Marx já havia alertado na *Crítica do programa de Gotha* (1875) que a liberdade do Estado é uma grande ficção! Antes, há uma relação umbilical com as relações produtivas. O direito igual (e no caso o direito à educação) não é possível porque a igualdade não é substantiva, não é material. O direito igual (formal), no capitalismo, é um caminho de manutenção da desigualdade. Não há intenções desuperação estrutural. E é nessa noção que operam as ações estatais no campo da educação – manutenção, preservação da ordem. (MARX, 2012).

Embora se constatem avanços no campo da educação, no capitalismo, as ações não vislumbraram alterações estruturais, mas, a preservação da acumulação. Por isso, a noção de igualdade de direitos substanciais não se materializa. A questão não é o direito! O direito, especialmente a formalização dele, não é capaz de atingir a socialização dos meios de produção. A igualdade no capitalismo é sempre do ponto de vista da formalidade, da legislação.

A desigualdade já está determinada pela estrutura material. Os seres humanos já nascem em relações de classe que foram contraídas antes mesmo do nascimento. Nesse sentido, a política educacional, o direito à educação, é igual apenas na forma e desigual no conteúdo. Na socioabilidade capitalista, estratégias de supressão e retirada de direitos são sempre reinventadas. É preciso não cair na ilusão de que o direito, no capitalismo, seja capaz de assegurar a igualdade. Essa igualdade está além da distribuição; depende da socialização dos meios de produção. (MARX, 1982; 2012).

### 3. Política educacional, emancipação política, emancipação humana: contribuições da educação pública para a construção de um projeto societário distinto

Diante do que foi tratado até o momento, sobre o Estado e os limites das políticas sociais no capitalismo, o que fazer então? Se as políticas sociais, as políticas educacionais estão sujeitas, condicionadas ou até mesmo determinadas pelo modo de produção da vida material, o que resta a fazer? Assumir uma postura fatalista diante da realidade? O texto *Sobre a questão judaica* (1844), de Marx, traz alguns apontamentos que contribuem para essa discussão. O texto discorre sobre os direitos e sobre a cidadania no capitalismo.

O objetivo desse texto é tratar sobre a condição dos judeus alemães a partir da crítica a Bruno Bauer (ele defendia que os judeus tinham que abrir mão da religião para usufruir os direitos políticos na Alemanha). Trata-se de um texto fundamental para a discussão sobre o Estado, os direitos sociais e a cidadania no capitalismo. O autor discorre sobre conceitos centrais como a emancipação política e a emancipação humana e a partir daí, assinala a importância dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, aponta para o limite histórico desses direitos. (MARX, 2010; LESSA, 2007; TONET, 2005).

No sistema feudal não havia reconhecimento dos direitos políticos e nem dos direitos humanos. O nascimento em uma determinada família impunha limites – determinação de um lugar social – quase que insuperáveis. As transformações históricas propiciadas pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa superaram alguns aspectos da feudalidade. A relação entre indivíduo, comunidade e Estado passou a ser regida por uma nova relação tipicamente capitalista, de venda da força do trabalho. Há o enriquecimento privado, no qual o indivíduo reside na sua propriedade privada e esta se tornou independente da comunidade. Eis aí o princípio da emancipação política. (MARX; 2010; LESSA, 2007; WOOD, 2011).

A emancipação política retira do Estado a vida concreta dos indivíduos e liberta a propriedade privada dos empecilhos impostos pela feudalidade. O Estado, (na emancipação política) não destrói a propriedade privada, mas a pressupõe. Nessa perspectiva tem-se a cidadania burguesa, regida pela *práxis* do mercado e da propriedade privada. O dinheiro enquanto valor universal, assume a função social de essência humana – alienada. A emancipação política, portanto, refere-se à sociabilidade regida pela propriedade privada burguesa na qual os homens exercem seus poderes alienados. (MARX; 2010; LESSA, 2007; TONET, 2005).

O texto clássico de Marshall (1967), escrito logo após a segunda guerra, trata da cidadania – mas na perspectiva da emancipação política, e não humana. O contexto é de

aprovação de alguns direitos sociais na Inglaterra. A tese central é que os direitos civis, políticos e sociais estavam separados. Para ele, a junção desses direitos propiciaria uma igualdade de oportunidades. No entanto, a junção dos direitos não significa a resolução das diferenças reais, uma vez que não há modificação na estrutura, na base material.

Nesta teoria da cidadania, os direitos sociais teriam a possibilidade de reduzir as desigualdades de classe, já que seriam a garantia de bens e serviços sociais mínimos. A cidadania seria a garantia de acesso igualitário mínimo de participação para todos aqueles que têm status de cidadão. (MARSHALL;1967). A cidadania, como propõe Marshall, é a cidadania na sociabilidade burguesa. Trata-se de uma cidadania que é compatível com a desigualdade social. Os conflitos são reduzidos, mas as desigualdades são estruturalmente mantidas. É uma cidadania integradora – emancipação política! Marshall nem toca na questão da desigualdade social causada pela propriedade privada – que na verdade é a questão central!

Barbalet (1989) tem uma outra noção do que seria a cidadania! Numa perspectiva crítica, não é possível que os direitos sociais sejam universais na sociedade capitalista - já que a ação do Estado serve para garantir a produção. Mesmo os direitos mínimos e básicos não são universais. É possível pensar em direito universal nas sociedades democráticas somente em relação aos direitos civis, porque é um princípio básico para manutenção da sociedade de classes com atuação do Estado. Assim, Os direitos (a cidadania) são compreendidos dentro dos limites da cidadania burguesa. Entende-se que a garantia de alguns direitos e da cidadania burguesa asseguram a integração e a reprodução do capital – emancipação política.

Faz-se importante ressaltar a contradição do direito: é equivocado pensar que o reconhecimento do direito, especialmente do direito político, é decorrente exclusivamente da classe trabalhadora; é equivocado também pensar que os direitos são funcionais apenas ao capital. Quem luta pela ampliação dos direitos é a classe trabalhadora! Mas há uma conjugação entre a luta da classe trabalhadora e a contra-ofensiva conservadora. Busca-se manter um mínimo que permita a integração da classe trabalhadora no sistema econômico e político para garantir a harmonia minimamente necessária. (BARBALET; 1989).

No texto analisado, Marx apresentou uma discussão sobre os direitos do homem e os direitos do cidadão e se posicionou favorável à emancipação política, à conquista de direitos. Marx foi favorável ao fato de que judeus alemães pudessem desfrutar de seus direitos políticos. Mas, ressaltou que esta emancipação está aquém da emancipação humana. O autor enfatizou que do ponto de vista da emancipação política cria-se, tão somente, a democracia

formal. Mas esta não seria suficiente para a emancipação humana – que só é possível mediante a superação da propriedade privada e a constituição da sociabilidade comunista. (Marx, 2010).

Ou seja, lutar por direitos (ampliação de políticas sociais, avanços nas políticas educacionais, maior investimento e financiamento da educação pública, entre outras bandeiras) não é uma ação revolucionária no sentido da emancipação humana. Mas é absolutamente uma luta necessária no sentido da emancipação política! Lutar pela educação pública não significa desconsiderar o lugar das políticas educacionais na integração social. Mas também, não significa desconsiderar a organização da classe trabalhadora, por meio da educação, como mediação para possíveis mudanças.

A análise das políticas educacionais na perspectiva da totalidade compreende o caráter contraditório dessas políticas: garantem as condições de produção e reprodução do capital, mas, também garantem melhores condições humanas da classe trabalhadora. Marx, no Livro I de *O capital* (2013), ao falar sobre o processo que culminou na promulgação da lei fabril, reconheceu a importância da luta dos trabalhadores para a diminuição da jornada de trabalho e sua regulação pelo Estado. Marx reconheceu que a organização da classe trabalhadora permitiria a obtenção de conquistas amenizadoras do grau de exploração, ainda que permanesse na ordem capitalista.

A luta por direitos não vai levar à superação do capitalismo! No entanto, trata-se de uma resistência à expropriação<sup>4</sup> (condição permanente da acumulação). A expropriação constitui a condição básica; é a base social de constituição do processo de acumulação. É um processo histórico e permanente. Embora as políticas sociais participem desse processo, também podem garantir avanços no sentido de abrandar a exploração (a legislação trabalhista é um exemplo!). O ataque aos direitos sociais existe para garantir formas mais severas de expropriação. (FONTES, 2010).

---

<sup>4</sup> A expropriação é o núcleo central da relação social capitalista. No processo de acumulação primitiva (Europa – Século XV – XVIII), o trabalhador foi expropriado dos meios de produção: daquilo que naquele momento, era possível ao trabalhador ter a propriedade sem se submeter ao trabalho assalariado, por exemplo a terra. O capitalismo contemporâneo renova constantemente os processos de acumulação, do lucro e da expansão - acumulação. Observa-se que a expropriação não é exclusiva da acumulação primitiva, mas condição permanente da acumulação. No capitalismo contemporâneo temos outras formas de expropriação e retiradas que disponibilizam o trabalhador para as relações de exploração. A supressão de direitos também é uma forma de obrigar o trabalhador a disponibilizar a sua força de trabalho para qualquer tipo de relação mercantil. (Fontes, 2010).

Lutar pelo direito à educação e pelas políticas educacionais significa admití-las não apenas como mecanismos de integração social. Não se trata de defender a sociabilidade capitalista e a redução do homem, por meio a emancipação política, à sociedade civil burguesa. Significa reconhecer o progresso, possível, dentro dos limites históricos emateriais da sociabilidade regida pela propriedade privada. Do ponto de vista da processualidade histórica, a emancipação política é positiva e representa avanços!

No entanto, se reconhece que a emancipação política e o reconhecimento dos direitos da cidadania burguesa, estão determinados pelas relações sociais produtivas. A emancipação política, no capitalismo, é o máximo que o homem pode avançar uma vez que os indivíduos estão determinados pelas relações de classe. A emancipação política é a condição de reconhecimento da cidadania burguesa. É um progresso! Mas não há que se contentar apenas com isso. (MARX, 2010).

A emancipação política é uma mediação importante! A luta pelos direitos não põe fim ao capitalismo; mas é um momento de tensionamento do capital. Entende-se que a emancipação política (acesso aos direitos como a educação) é uma mediação importante: (1) Materialmente – porque melhoraras condições de vida da classe trabalhadora. (2) Politicamente – porque é um espaço de organização, fortalecimento da classe trabalhadora e elevação da consciência. (3) Ideologicamente – porque permite a formação da consciência crítica. A emancipação humana continua sendo o horizonte e o objetivo último da ação revolucionária, que envolve toda a humanidade. No entanto, ressalta-se a emancipação política como um momento de fortalecimento das lutas sociais. (BOSCHETTI, 2016).

Só é possível ter um Estado mais próximo da classe trabalhadora quando esta classe tiver o mesmo poder de organização política da classe dominante. Na *Crítica do programa de Gotha*, apesar de o autor questionar o papel do Estado burguês como o responsável pela educação popular, admite a importância da escola básica como instrumento de apoio e organização da luta do proletariado. No pensamento de Gramsci, não é possível a construção da base de uma nova ordem social e política, sem se criar, ao mesmo tempo, uma nova cultura, com valores fundantes de uma nova civilização. (MARX, 2012; MANACORDA, 2008).

Entende-se que a educação é potencialmente um espaço de formação do homem coletivo, com vistas a um novo projeto de sociedade – para além da emancipação política. Aí reside a importância de se lutar por políticas educacionais que garantam a emancipação política, mas com a perspectiva da emancipação humana. Dessaforma, não basta que a escola seja pública e acessível à classe trabalhadora, se esta estiver voltada para o adestramento

produtivo e alienado; orientada pelos interesses da classe dominante. Reivindica-se o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a formação da consciência histórica dos sujeitos. Trata-se do trabalho educativo-formativo com vistas à elaboração da consciência crítica. (MANACORDA, 2008; SAVIANI, 2011; 1989; MÉSZÁROS, 2008).

Busca-se, por meio da educação, possibilidades de desnaturalização dos processos sociais. Para isso, faz-se necessário uma formação atrelada à conscientização do sujeito, ao desenvolvimento humano da classe popular, ao desenvolvimento social, à elevação cultural, ao desenvolvimento histórico vinculado à *práxis* revolucionária. Trata-se da luta pela organização das forças populares que podem desenvolver-se no interior da democracia burguesa, por meio da organização política. (COUTINHO, 2008; 1989; 2012; SAVIANI, 1989; 2011; MÉSZÁROS, 2008).

### Considerações parciais

Na primeira parte, a partir da perspectiva histórico-crítica, da tradição marxista, este artigo analisou o caráter contraditório do Estado e nele, as políticas sociais e educacionais. Constatou-se que O Estado, e suas políticas, estão fundados no processo de produção e reprodução do capital, mas, também, representam avanços materiais, políticos e ideológicos para a classe trabalhadora. Aí reside o caráter contraditório das políticas sociais.

Na análise das políticas sociais faz-se necessário considerar a totalidade estrutural das relações produtivas. Ressalta-se que as políticas são parte desta estrutura e que ela não tem a finalidade de resolver as questões sociais (pobreza, a desigualdade, a exploração, outras questões), uma vez que não alteram a base material e estrutural do modo de produção capitalista. Isto, porque o Estado não visa o bem comum, mas o interesse da classe dominante, que também é politicamente e ideologicamente dominante.

Do ponto de vista da totalidade, as políticas sociais, no Estado capitalista, sempre vão estar relacionadas com o contexto da produção – distribuição – troca – consumo. As políticas sociais, embora representem ganhos para a classe trabalhadora, também garantem a relação dialética destes aspectos (da produção até consumo). Todas essas dimensões estão dialeticamente imbricadas num conjunto de relações complexas que se determinam.

Na segunda parte, os elementos históricos do desenvolvimento das políticas educacionais mostraram como a educação também está vinculada às forças produtivas e às relações de classe. As políticas educacionais, no contexto das relações sociais capitalistas, são importantes para a produção e reprodução do capital. Tais políticas, historicamente, são

marcadas pelas disputas hegemônicas que, em alguns momentos, representaram avanços para a classe trabalhadora (emancipação política), mas, conservaram o sistema de acumulação e exploração (projeto societário capitalista).

Na terceira e última parte ressaltamos que neste contexto de sociabilidade capitalista, é possível a emancipação política – avanços nos limites históricos e materiais. Esta emancipação representa avanços, embora não possa ser confundida com a perspectiva revolucionária (emancipação humana). A promoção da emancipação política é compreendida como um mediação para a construção de outro projeto societário, à medida que fortalece a classe trabalhadora (materialmente, politicamente e ideologicamente).

Nesse sentido, a educação pública tem grande potencial: desnaturalização dos processos sociais, organização da luta política e formação da consciência crítica – com vistas à emancipação humana. Do ponto de vista da processualidade histórica e material, a emancipação política é positiva! Tem-se o reconhecimento dos direitos, mas estes são determinados pelas relações sociais produtivas. Os espaços democráticos, inclusive a educação, são compreendidos como mediação para a construção da luta, conquistas civilizatórias, assegurar a emancipação política e para, a partir daí, ser possível a emancipação humana.

## Referências

ARCARY, Valerio. **Um reformismo quase sem reformas**: uma crítica marxista do governo Lula em defesa da revolução brasileira. São Paulo: Sundermann, 2014.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Estampa, 1989.

BEHRING, Eliane Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos históricos. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência social e trabalho no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**. Brasília: Editora UnB. 1981.

COUTINHO, Carlos. Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n. 116, pp. 245-262. ISSN 0100-1574. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext). Acessado em: 24 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. A Educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gramsci**. Um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

ENDERLE, Rubens. Apresentação. In: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FONTES, Virgínia. Capítulo 1. In: **O Brasil e o capital imperialismo – teoria e história**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ- EPSJV e UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GOUGH, Ian. **Economia política del Estado del bienestar**. Tradução de Gregorio Rodriguez Cabrero. Madrid: H. Blume Ediciones, 1982.

Karel Kosik. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, Sérgio. A emancipação política e a defesa de direitos. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 90, Cortez, jun. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e statu**. Editora Zahar Editores. Rio de Janeiro. 1967.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114 jul./dez., 2007.

MARX, Karl, ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. Introdução [à Crítica da economia política]. In: \_\_\_\_\_. **Para a crítica a economia política [e outros escritos]**. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Os economistas).

\_\_\_\_\_. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I - O processo de produção do Capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MÉSZÁROS, István. **A Montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo, Boitempo, 2015

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**. v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Ronualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Gestão, Financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

ROCHA, Marlos Bessa M. da Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. 1823 - 1988. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. Bousquet; COSTA, Vanda M. Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2005

WOOD, Elen. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

## 9. A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E SEUS DIREITOS: NARRATIVAS DE MÃES DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Leonor Paniago Rocha

*Pós-Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Goiás*

Marlene Barbosa de Freitas Reis

*Pós- Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento -Universidade Estadual de Goiás*

### Introdução

Este texto tem por objetivo discutir a situação de exclusão social das crianças com deficiência a partir das narrativas de duas mães cujos filhos possuem síndrome de Down. Abordamos os direitos à educação, analisando os documentos vigentes: Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, fazendo a defesa de que essas crianças são sujeitos de direitos.

É recorrente nos discursos de pais de crianças com deficiência que estas, apesar de seus direitos, encontram resistência da sociedade em sua inclusão e que eles - seus pais - travam uma luta constante em defesa desse direito.

Para abordar especificamente os direitos dessas crianças apresentamos alguns princípios presentes na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e enfatizados em outros documentos, bem como a coleta de narrativa de duas mães cujos filhos têm síndrome de Down.

### Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, a coleta de dados para a construção deste texto se deu a partir de pesquisa narrativa. Entendendo a narrativa como uma história contada ou recontada por alguém; um relato de um evento ou eventos; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos. Portanto, “[...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas”. (CLANDINI; CONNELLY, 2015, p. 51). Para Sahagoff (2015, p. 1), “[...] a pesquisa narrativa deve ser entendida como uma forma de

compreender a experiência humana”. Por meio dela o pesquisador colhe o texto do sujeito, apresenta-o e o interpreta; e, a partir dele, cria um novo texto.

Compreendendo que a pesquisa narrativa permite que os dados sejam coletados de forma oral e/ou escrita, nesse estudo, respeitamos a forma como os sujeitos pesquisados escolheram para fazê-lo. Assim, obtivemos duas narrativas escritas de mães que têm filhos com síndrome de Down e, a partir delas, procuramos “[...] apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área”. (CLANDINI; CONNELLY, 2015, p. 75). Desse modo, consideramos a importância deste estudo, não pelo conhecimento que abarca, mas pelo seu teste vicário, pela possibilidade de discutir a vida, a sociedade e suas exclusões.

## Direitos Humanos

Quando tratamos de direitos humanos se faz necessário recordar que o princípio da Dignidade da Pessoa Humana consiste em um fundamento do Estado Democrático de Direito, conforme artigo 1º, III da Constituição Federal (1988). Por isso excluir alguém de um direito fere sua dignidade.

Esse princípio abrange o absoluto respeito aos direitos fundamentais do homem e assegura condições dignas de existência para todos. Os direitos fundamentais abrangem diversos direitos garantidos constitucionalmente que assim são intitulados por serem reconhecidos como indispensáveis à pessoa humana. Esses direitos constam na Carta Magna antes mesmo da organização do próprio Estado, o que confirma sua importância dentro do ordenamento jurídico bem como o dever do Estado em concretizá-los e protegê-los.

É importante ressaltar que esses direitos são inalienáveis, pois são intransferíveis e inegociáveis. São também irrenunciáveis, posto que ninguém pode abrir mão de possuí-los. São, pois, também imprescritíveis e universais.

Pelo princípio da universalidade desses direitos, entendemos que a dignidade da pessoa humana transpassa o ordenamento jurídico e surge após a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Sua função primordial é a garantia dos direitos humanos – considerando também as minorias -, como por exemplo a pessoa com deficiência. Sem a consagração do Princípio da Dignidade Humana nessa Declaração, a discussão acerca da inclusão da pessoa com deficiência não teria tamanho significado, pois é a partir dela que todos os outros documentos se originam. Nesse contexto, Reis (2013) defende que

Tais princípios convergem para o reconhecimento do papel estratégico que ocupa a educação na construção de uma nova feição da escola ao ressignificar a ética e a solidariedade, de modo a incluir, todos os alunos na escola regular a partir da valorização da diversidade como processo inclusivo, não só dos grupos historicamente excluídos, mas de todos que a procuram. [...] Desta forma, os fundamentos de um processo inclusivo na perspectiva da diversidade implicam em mudanças tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças. Entende-se, então, que a diversidade é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente”, referindo-se ao deficiente, ao negro, e a outros, considerados aptos para esta regularidade. Implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela. (REIS, 2013, p. 76-81).

Fica evidenciado tanto na legislação quanto nos argumentos teóricos de Reis (2013) sobre uma perspectiva inclusiva que a necessidade de respeitar os direitos humanos como direitos fundamentais à vida, requer respeito e acolhida a todas as pessoas, sem nenhuma forma de discriminação em todas as dimensões humanas

Neste artigo destacamos o direito fundamental como o direito à educação previsto na Constituição Federal Brasileira (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) bem como no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Assim, é necessário destacar o artigo 3º, V, que afirma ser objetivo fundamental da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

## O Estatuto da Criança e do Adolescente

O Art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, p. 20) afirma que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

No entanto, a narrativa apresentada a seguir revela o quanto as crianças com deficiência ainda sofrem discriminação e têm seus direitos desrespeitados apesar da existência deste Estatuto. O Art. 53, capítulo IV, afirma:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores [...]. (BRASIL, 1990, p. 46).

Sobre o direito de ser respeitado por seus educadores e outros direitos a narrativa que ora se encontra nesse texto é denunciadora da existência desse desrespeito junto às crianças com deficiência.

## O Estatuto da Pessoa com Deficiência

O Art. 4º do Capítulo II do Estatuto da Pessoa com Deficiência afirma que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 12). De acordo com o § 1º:

[...] discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015, p. 12).

Percebemos por meio desse artigo, bem como das considerações que se seguem que há uma preocupação deste documento em conceituar as ações de discriminação. O Art. 27 é claro em afirmar que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 19).

O Parágrafo único desse Estatuto, afirma ser dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Já o Art. 28 esclarece que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar. (BRASIL, 2015, p. 20).

Apesar de todas as garantias apresentadas nesses documentos, a realidade das crianças com deficiência e de seus pais destoa do que há nas leis. As narrativas<sup>1</sup> a seguir, confrontam com o que prega a legislação e sensibiliza aqueles que lutam por uma sociedade mais justa e inclusiva.

### Narrativa de uma mãe: filho de 20 anos, Síndrome de Down - exclusão, discriminação e preconceito

Hoje reconheço que muitas situações de exclusão, discriminação e preconceito passaram por mim despercebidas devido à falta de conhecimento sobre esses temas.

A falta de conhecimento era tamanha que, até por nós (pai e mãe) houve preconceito, de maneira inconsciente, mas houve. Antes de meu filho nascer, nós já havíamos combinado com os futuros padrinhos sobre o batizado, mas após o nascimento, quando recebemos o diagnóstico da alteração genética (síndrome de Down), comunicamos aos mesmos a situação e perguntamos se ainda gostariam de batizar o bebê.

É inegável que, por falta de informações e conhecimento, quando recebemos o diagnóstico, nós pais sentimos uma espécie de medo, desespero, insegurança, era como se tivesse “tirado nosso chão”. Nos primeiros dias foi muito doloroso aceitar a ideia de ter um filho com deficiência, choramos muito. Aos poucos fomos nos acalmando e aceitando essa condição. Lamentável isso! Hoje me sinto constrangida com essas recordações, por pensar que nós mesmos tivemos preconceito com nosso filho.

Dentre as situações de exclusão da sociedade que vivenciamos, a mais marcante foi quando optamos por tirar nosso filho da escola especial e passá-lo para a escola regular, em janeiro de 1996. A fonoaudióloga que o acompanhava havia feito contato com a coordenadora de uma escola conceituada da cidade.

Fomos, eu e meu filho, à escola. Conversamos com a coordenadora, ela olhou para ele e combinamos que eu deveria voltar, no outro dia, com os documentos para fazer a matrícula. No dia seguinte, quando retornei, dessa vez sozinha, me identifiquei e expliquei para a secretária o que desejava. Ela pegou os documentos do meu filho e levou para uma sala ao lado. Ouvi vozes baixinhas vindas lá de dentro e ela retornou ao balcão, me devolveu os documentos e disse: “A Dona “Fulana” mandou dizer que nessa escola não tem vaga para seu filho, não temos sala para criança deficiente”. Na ocasião, procurei por outras escolas que pudessem receber meu filho, só após a quarta tentativa consegui matriculá-lo em uma escola privada, da rede regular de ensino. Isso aconteceu em 1998, ou seja, após a Declaração de Salamanca (1994) e a Conferência de Jomtien (1990), que eu só fui conhecer anos depois.

---

<sup>1</sup> Ressaltamos que as narrativas se encontram como nos foram enviadas pelas mães, sem cortes e alterações. Optamos por trazer nossas discussões somente após a exposição das mesmas.

Os dois primeiros anos (pré escolar e primeiro ano<sup>2</sup>) nessa escola foram tranquilos, pois as diferenças no ritmo de aprendizagem não são muito acentuadas nesse nível de ensino. Quando iniciou o segundo ano do Ensino Fundamental, com uma professora pedagoga, especialista em psicopedagogia, foi bastante tumultuado. A mesma não aceitava o seu ritmo mais lento em relação aos demais alunos. Por isso, ela escrevia um bilhete de aproximadamente meia lauda e anexava no caderno de meu filho, todos os dias da semana, infalivelmente, relatando tudo que ele “não havia conseguido fazer naquele dia”. Essa situação perdurou por um semestre, até que procurei pela diretora/proprietária da escola comunicando que retiraria meu filho da instituição. A mesma alegou não saber do que estava acontecendo e, após esse dia, nenhum bilhete com esse teor foi me enviado novamente.

Outra situação que, de forma negativa, marcou a primeira fase do Ensino Fundamental, foi quando a diretora/proprietária me chamou na escola para comunicar (antes que eu ficasse sabendo por outros) que um grupo de mães de alguns alunos da turma do meu filho, havia solicitado uma reunião, na qual exigiram a retirada dele da turma. Alegaram que estaria prejudicando a aprendizagem dos demais alunos, já que demandava maior atenção da professora (na época ele ainda não era assistido por uma monitora). A diretora/proprietária, que estava acompanhando as mudanças no cenário da inclusão, justificou amparada por documentos legais, sua decisão de mantê-lo na escola, e na mesma turma. A situação foi contornada sem grandes transtornos, exceto para a família que, mesmo sem saber dos seus direitos na época, sofreu com a discriminação.

Também era comum nessa escola (considerada de elite), às vésperas das festas juninas, algumas mães de meninas mais bonitas e abastadas financeiramente, irem à escola escolher qual dos meninos deveria formar par com suas filhas para dançar quadrilha. Com essa seleção, meu filho sempre ficava sem par, sobrando, muitas vezes para a irmã, que estudava em outra escola, ir dançar quadrilha com ele. Ainda bem que, desde pequenos, se dão muito bem um com o outro, então era um prazer para ela. Na ocasião de uma destas festividades, já na segunda fase do Ensino Fundamental, a coordenadora, percebendo que meu filho havia ficado sem par, mais uma vez, fez um belo trabalho de “conscientização” em todas as salas desse mesmo nível. O resultado foi positivo, pois ele foi convidado para dançar com meninas de outras turmas também, acabou dançando três vezes nesse ano.

Uma vez, em viagem ao litoral, meu filho brincava com um baldinho e uma pazinha na areia quando se aproximou uma criança um pouco menor que ele, se acomodou e começou a brincar também. Rapidamente vieram seus pais e a carregaram dali sem dar nenhuma explicação, agindo como se a criança estivesse fazendo algo errado ou se a síndrome de Down fosse contagiosa.

Já na fase adulta, situações de exclusão também são percebidas, inclusive por parte de alguns professores. Certo dia, uma prima, junto com outras mães que também têm filhos com deficiência, estava em uma clínica de reabilitação em outra cidade, quando ouviu duas mães conversando. Uma delas, que era professora na minha cidade, comentou que tinha um aluno Down e que a presença dele na sala a incomodava muito, lhe causava repulsa e ela não sabia por quê. Logo após o parto soube que

---

<sup>2</sup>Nomenclaturas utilizadas antes das alterações feitas pelo Ministério da Educação por meio da Lei 11.274/2006 (2006) que instituiu o Ensino Fundamental (EF) de nove anos. Tais alterações não são objetos de nosso estudo, portanto, não entramos em detalhes a respeito.

sua filha também tinha síndrome de Down e estava bastante intrigada com aquela sensação que seu aluno lhe causava.

Minha prima, cuidadosamente descobriu seu nome e me ligou perguntando se meu filho tinha aquela professora, já que a mesma havia citado o nome dele em seu local de trabalho. Não tive dúvida que se tratava de meu filho, pois, certo dia estava aguardando o término da aula dessa professora que ainda estava gestante, quando ela me chamou para conversar sobre ele. Uma espécie de sugestão, mas com certa rispidez na voz, me orientou a pedir ajuda na instituição de ensino, pois ele não estava acompanhando a turma, estava desamparado em sala e assim, acabava atrapalhando o desenvolvimento de sua aula. Senti-me um tanto constrangida com a situação, mas, como ele já estava sendo assistido por um monitor, não sabia o que mais poderia reivindicar.

A partir desse telefonema soube que sua filha era Down e soube também da repulsa que sentia pelo meu filho. Fiquei sensibilizada e chorei muito por imaginar o quanto ela teria sofrido. Foi muito ruim.

Outras situações de exclusão são recorrentes. Na escola, quando fazem grupos para desenvolver trabalhos, normalmente não o convidam, já que seu rendimento não é igual ao dos colegas.

Na família, existe outra forma de tratamento com ele, principalmente por parte das avós. Não sei se pode dizer que seja exclusão, mas o diferenciam no sentido de permissividade. Se com os outros netos existe algum limite a ser observado, com ele não. Porque ele é diferente, então pode fazer coisas que não seriam permitidas aos outros, e eu acho isso ruim também.

## Narrativa de uma mãe: criança de 6 anos - Síndrome de Down

Após uma gestação normal, meu filho nasceu, sem que esperássemos, com Síndrome de Down. Apesar de ser da área médica, eu não sabia absolutamente nada sobre as particularidades mais urgentes a serem observadas, tais como más formações cardíacas. Tampouco fui orientada de imediato pela pediatra que o atendeu no parto. Por si só, no meu ponto de vista, esta falta de preparo da classe médica e pediátrica ao nascimento de uma criança sindrômica é uma das mais graves formas de negligência e exclusão, pois a vida da criança muitas vezes está fortemente ameaçada pela gravidade de má formação, e os cuidados são urgentes.

Ele sempre foi uma criança linda e amável. Aos 2 anos, quando decidimos colocá-lo na escola, tivemos a recusa das duas primeiras que procuramos, com a desculpa camuflada de forma pobre e sem graça, de que “não estamos preparados para receber o seu filho”. Procuramos outra escola. Por fim, não sei muito bem como descrever este sentimento que vou relatar. Mas achei importante considerá-lo: tenho dentro de mim, uma certa maturidade, não sei se pode-se chamar aceitação... de que meu filho tem uma síndrome que o limita de várias formas.

Aos quase 7 anos, ele fala apenas meia dúzia de palavras e tem a percepção de mundo bastante infantil e inocente. É uma criança que precisa de cuidados médicos, terapêuticos e supervisão constantes. Mesmo assim, me vejo muitas vezes coagida pelos meus próprios pares, entenda-se, outras mães de crianças com SD e pela grande massa do “politicamente correto” a considerá-lo “igual”. Ora, ninguém é igual a ninguém! Todas as pessoas, até mesmo as consideradas típicas, tem suas limitações e devem ser respeitadas por isso. Mas para nossos filhos, essa aura de “criança especial”, é que os limita e impede

inclusive de que políticas públicas sejam feitas para minimizar suas limitações. Já ouvi várias vezes: “ele não é deficiente, ele é especial”! Meu Deus, isso sim me soa como discriminação! Isso sim é discriminação! Acaso não pode uma pessoa aparentar sua deficiência? Acaso é feio para um cadeirante, não poder andar? A não aceitação da deficiência, de forma prática, na minha opinião, é a outra grave forma de exclusão nos nossos dias.

Não sou mãe especial: sou mãe do meu filho, de uma criança com deficiência intelectual (SD), que tem muitas limitações, como eu também tenho, e que é incondicionalmente amado por sua família, que busca sua evolução dentro do que é possível para ele.

## Situações de ilegalidade e preconceitos

Enquanto discorremos, nesse texto, a respeito de alguns artigos de leis referentes ao direito à educação e ao direito das crianças com deficiência à educação, vamos confirmando que as narrativas coletadas para este estudo descrevem situações de ilegalidade e preconceito.

Apesar do que apregoa a legislação, a narrativa da primeira mãe da criança com síndrome de Down, denuncia uma situação vivida pela maioria dos pais de crianças com deficiência. Eles são acometidos pelo medo e insegurança. Conhecendo o nível de preconceito da sociedade contra as pessoas com deficiência, os pais temem vivê-lo. Assim é comum que eles digam como disse a mãe de nossa pesquisa: “quando recebemos o diagnóstico, nós pais sentimos uma espécie de medo, desespero, insegurança, era como se tivesse ‘tirado nosso chão’”.

Mesmo com a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que, em seu Art. 7º afirma que o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa ou até perda do cargo, a mãe da primeira narrativa relata que o filho foi discriminado durante sua tentativa de matriculá-lo na escola. Conforme vimos em seu relato, depois de conhecer o aluno com deficiência, a escola se manifesta que não tinha vaga nem condições de receber crianças com deficiência, pois não estava preparada para isso.

A narrativa da segunda mãe demonstra a vivência de situação semelhante. Vale ressaltar que o seu filho nasceu mais de um ano depois do surgimento da lei<sup>3</sup> que assegura atendimento de crianças com deficiência nas escolas regulares, o que denuncia que a existência de leis nem sempre impede que a exclusão ocorra. Sua narrativa mostra que a sociedade nem ao menos mudou a forma de excluir. Enquanto a primeira mãe diz que recebeu como resposta que: “nessa escola não tem vaga para seu filho, não temos sala para

---

<sup>3</sup>Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

criança deficiente”; a segunda mãe diz que a recusa se deu, “com a desculpa camuflada de forma pobre e sem graça”, de que “não estamos preparados para receber o seu filho”.

As narrativas das mães revelam também que a negativa de matrícula não é tão rara. Enquanto uma delas diz que: “só após a quarta tentativa consegui matriculá-lo em uma escola privada, da rede regular de ensino”. A outra diz “ter tido recusa das duas primeiras que procuraram”.

Essas dificuldades enfrentadas nas escolas, conforme relatos das mães, são apenas alguns dos diversos problemas relacionados ao preconceito que são enfrentados diariamente pelas famílias que lidam com a deficiência. As narrativas das mães revelam que mesmo depois de conseguirem matricular seus filhos em escolas regulares, outras questões foram surgindo e, sofredamente, as famílias foram enfrentando: repulsa da professora, das famílias dos colegas de classe dos filhos, dentre outros.

Afirmamos que é de forma sofrida tendo em vista os relatos das mães que esclarecem não ser fácil ver um filho passar por discriminação. E, mesmo que a criança seja pequena e não tenha compreensão do ocorrido, os pais estão sempre atentos de percebem as ações preconceituosas que os cercam, conforme observamos nos relatos das mães.

Apesar do Art. 53 da LEI Nº 8.069/90, capítulo IV, I e II garantirem respectivamente igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e direito de ser respeitado por seus educadores, a narrativa da mãe nessa pesquisa revela que seu filho nem sempre teve esse direito respeitado. Sua narrativa revela isso quando ela diz: “o segundo ano do ensino fundamental(...), foi bastante tumultuado, pois a professora não aceitava o seu ritmo mais lento em relação aos demais alunos[...]”.

O mais perverso no que diz respeito aos preconceitos é que por vezes eles deixam de fazer parte de uma pessoa e passa a fazer parte de um grupo. Esse grupo, dominado pela cegueira da exclusão, se organiza para que suas ações sejam mais efetivas. Foi assim também com nossa narradora quando a diretora da escola de seu filho a chamou:

[...] para comunicar (antes que eu ficasse sabendo por outros) que um grupo de mães de alguns alunos da turma do meu filho, havia solicitado uma reunião, na qual exigiram a retirada dele da turma. Alegaram que estaria prejudicando a aprendizagem dos demais alunos, já que demandava maior atenção da professora.

Nesse sentido, é possível afirmar que se apresenta difícil para os excluídos, verem na inclusão o ganho obtido pelos não deficientes. Para eles só há perda. O fato de que a inclusão apresenta inúmeras vantagens (PECK; ODOM; BRICKER, 1993), parecem ser

desconhecidas pelos excludentes. Staub e Peck (1995 apud TANNER; LINSKOTT; GALLIS, 1996) afirmam que os benefícios para as crianças e jovens não deficientes se encontram na redução das atitudes de receio relativas às diferenças humanas, no desenvolvimento de princípios pessoais e de relações de amizade, na melhoria da imagem que possuem de si mesmos, bem como na melhoria da cognição social.

Os preconceitos permeiam a escola em todos os seus âmbitos e setores. Às vezes, eles chegam até o espaço de lazer das crianças como podemos perceber na narrativa da primeira mãe:

Também era comum nessa escola (considerada de elite), às vésperas das festas juninas, algumas mães de meninas mais bonitas e abastadas financeiramente, irem à escola escolher qual dos meninos deveria formar par com suas filhas para dançar quadrilha. Com essa seleção, meu filho sempre ficava sem par, sobrando, muitas vezes para a irmã, que estudava em outra escola, ir dançar quadrilha com ele.

Rocha, Reis e Costa (2019, p. 5) afirmam que um dos problemas que acabem intervindo no processo de inclusão é o desconhecimento a respeito das capacidades dos sujeitos com deficiência “[...]a falta de inclusão está diretamente ligada à ignorância” [...] “o preconceituoso é sempre um ignorante” [...]. Ele desconhece a existência de algo ou desconhece partes do todo, assim, suas considerações sobre determinado tema são bastante restritas. “O excludente é geralmente cruel, abusa do poder e dá vazão à opressão”. Essa afirmação é reforçada pela narrativa da mãe quando diz que:

[...] meu filho brincava com um baldinho e uma pазinha na areia quando se aproximou uma criança um pouco menor que ele, se acomodou e começou a brincar também. Rapidamente vieram seus pais e a carregaram dali sem dar nenhuma explicação, agindo como se a criança estivesse fazendo algo errado ou se a síndrome de Down fosse contagiosa.

Para além do desconhecimento, as pessoas sem deficiência são acometidas de estranhamento que só termina quando esta tem a oportunidade de conviver mais de perto com a deficiência, conforme aponta nossa primeira narradora:

[...] a professora, comentou que tinha um aluno Down e que a presença dele na sala a incomodava muito, lhe causava repulsa e ela não sabia por quê. Logo após o parto soube que sua filha também tinha síndrome de Down e estava bastante intrigada com aquela sensação que seu aluno lhe causava. Antes desse ocorrido, quando foi professora de meu filho ela me chamou para conversar sobre ele. Uma espécie de sugestão, mas com certa rispidez na voz, me orientou a pedir ajuda na instituição de ensino, pois ele não estava acompanhando a turma, estava desamparado em sala e assim, acabava atrapalhando o desenvolvimento de sua aula. Senti-me um tanto constrangida com a situação, mas, como ele já estava sendo assistido por um monitor, não sabia o que mais poderia reivindicar.

Rocha (2014) ao apresentar reflexões sobre a problemática da falta de formação dos professores para a inclusão afirma que a falta de formação e/ ou convivência com pessoas

com deficiência gera o estranhamento que também é um complicador do processo de inclusão. Também De Nardin e Menezes (2008), ao analisar as representações docentes em relação ao aluno com deficiência, afirmam ser possível evidenciar:

[...] um olhar de estranhamento aos que hoje fogem dos padrões da “normalidade” e que figuram como os “outros” como diferentes e como incapazes. Assim, as crianças em situação de fracasso educativo, crianças com necessidades educacionais especiais, autistas, com déficit cognitivo, abandonadas ou maltratadas, ou seja, todas aquelas que malgradadas as tentativas de normalizá-las, de torná-las cidadãos aceitáveis a sociedade passam a ser enquadradas nesse olhar que institui práticas que acabam por excluir e segregar mediante um estranhamento frente ao diferente. (DE NARDIN; MENEZES, 2008, p. 72).

É possível perceber que o mesmo estranhamento apresentado por Rocha (2014) e De Nardin e Menezes (2008) é o que é narrado pela mãe. Embora utilizando de terminologias diferentes, as duas mães reclamam também de um maternalismo que as incomodam. A primeira revela que alguns familiares “o diferenciam no sentido de permissividade. Se com os outros netos existe algum limite a ser observado, com ele não”.

A segunda mãe, se diz que “coagida pelos meus próprios pares, entenda-se, outras mães de crianças com SD e pela grande massa do ‘politicamente correto’ a considerá-lo ‘igual’. Ora, ninguém é igual a ninguém!” Seu entendimento é de que essa negação da deficiência, quando dizem: “ele não é deficiente, ele é especial”, é também uma forma de discriminação. Para ela a “não aceitação da deficiência, de forma prática, é a outra grave forma de exclusão”.

Sobre esse interveniente no processo de inclusão das crianças com deficiência Rocha (2010) afirma que ele é oriundo, muitas vezes, de posturas centradas na compaixão, no desejo que a sociedade apresenta de se solidarizar com a família, dirimindo a gravidade do acometimento de seu familiar. Para a autora, ele se manifesta na escola, mas também antes “do ingresso desse aluno na escola por meio de intenso afeto e preocupação dos pais com os filhos com deficiência” (ROCHA, 2010, p. 139).

Os escritos de Stoubàs, Bins e Mosquera (2012, p. 293) revelam que a observação da primeira mãe quanto ao tratamento que alguns familiares dão ao filho, superprotegendo-o, faz todo sentido visto que:

A superproteção faz com que não vivenciem etapas importantes, favorecendo uma não-progressão/regressão em suas capacidades/habilidades, que seriam possíveis e necessárias se tivessem a oportunidade de reconhecê-las com ajuda mediatizadora de cuidadores/docentes e seus familiares. Não é desejo aqui criticar e culpabilizar sua família. Assim aprenderam e querem apenas (super)protegê-los e acabam impedindo-os de aprender. São situações mais amplas sociais com valores excludentes, por desconhecimento, não clareza delimitações, necessárias socialmente e não reconhecimento das potencialidades. (STOUBÁS; BINS; MOSQUERA, 2012, p. 293).

A questões apresentadas pela segunda mãe de que “essa aura de ‘criança especial’, impede que políticas públicas sejam feitas para minimizar suas limitações” encontra eco nos apontamentos de Skliar (1999) sobre a existência de políticas de exclusão que reproduzem a ideia de um mundo homogêneo, pois sem admitir suas limitações, condições, necessidades e potencialidades, continuaremos alimentando um processo de exclusão que se perpetua porque negamos o óbvio, as diferenças.

## Considerações

Nesse estudo buscamos compreender, a partir das narrativas de duas mães de pessoas com síndrome de *Down*, um pouco do que vivem os pais de crianças com deficiência frente à sociedade. Assim, defendemos que as narrativas daqueles que vivem as exclusões são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional frente à inclusão. As narrativas dessas duas mães proporcionam, entre outras coisas, reflexão sobre as ações de diversos atores sociais, principalmente os docentes. Afinal, a sociedade ainda é bastante excludente, assim precisa ser pensada e organizada para incluir.

A falta de políticas públicas, de obediências às leis existentes e o desconhecimento sobre as potencialidades das pessoas com deficiência ainda causam exclusão, levando essas e seus pais ao sofrimento. Ficou evidenciado no texto e nas narrativas coletadas para este estudo, situações de ilegalidade e preconceitos que permeiam a escola em todos os seus âmbitos e setores, chegando até o espaço de lazer das crianças como podemos perceber nas narrativas de uma mãe.

Reconhecemos que, embora a garantia dos direitos humanos esteja amplamente respaldada nas legislações pertinentes, na prática ainda vivenciamos situações perversas de preconceitos e de exclusões na mais diferentes situações e contextos. Mas reconhecemos também que, enquanto mães, familiares, educadores e pesquisadores, precisamos continuar lutando para que esses direitos expressem nossa dignidade enquanto seres humanos que somos.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **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. 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em: 6 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 12 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm) Acesso em: 25/05/2019.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DE NARDIN, A. C.; MENEZES, E. P. de. Representações docentes: o olhar para o aluno com necessidades educacionais especiais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 31, p. 63-74, 2008.

PECK, C; ODOM, S.; BRICKER, D. (Eds.). **Integrating young children with disabilities into community programs: ecological perspectives on research and implementation.** Baltimore: Maryland: Paul.H. Brookes Publishing, 1993.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível.** 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

ROCHA, L. P. **Políticas Educacionais de Inclusão Escolar das Pessoas com Deficiência em Periódico Científico Brasileiro (2008-2012).** 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

ROCHA, L. P; REIS, M. B. de F; COSTA, V. B. os intervenientes no processo de inclusão das minorias no Brasil. **Anais do XIV Encontro Ibero-Americano de Educação.** 2019.

SAHAGOFF, A. P. Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. **XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq** Centro Universitário Ritter dos Reis. 2015. Disponível em: [https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos/3612/879/1013.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf). Acesso em: 10 set. 2019.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In: C. SKLIAR (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação. 1999.

STOUBÄUS, C. D; BINS, K. G; MOSQUERA, J. J. M. Adulterez e deficiência mental na educação inclusiva. **Revista de Educação Especial, Santa Maria**, v. 25, n. 43, p. 291-304, mai./ago. 2012.

TANNER, C.; LINSKOTT, D.; GALLIS, S. Inclusive education in the United States: Beliefs and practices among middle school principals and teachers. **Education Policy Analysys Archives**, v.4, n. 19, 1996. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v4n19.html>. Acesso em: 13 set. 2019.

## 10. OS DIREITOS DO CIDADÃO ENTRE A DEMOCRACIA E O NEOLIBERALISMO

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo  
*Doutor em Geografia - Secretaria de Educação do Distrito Federal - DF*

### Palavras iniciais

A democracia figura nos últimos dois séculos como principal regime de governo em diversos países. Este protagonismo histórico é resultado, em partes, do amplo processo de defesa e valorização da liberdade do indivíduo ocorrido na Europa, envolvendo fatos como as Revoluções Inglesa e Francesa e o processo de independência dos Estados Unidos. E de uma maneira concomitante aos dois fatos históricos mencionados houve o processo de industrialização iniciado na Inglaterra por volta de 1730-40.

O debate posto pelos pensadores políticos a respeito deste protagonismo do regime democrático é justamente sua aliança já em nascituro e desenvolvimento com o liberalismo econômico. (GOYARD-FRABRE, 2003; MOUFFE, 2000). Deste modo, a junção quase simbiótica entre estas duas concepções de ordem social e sistema econômico (a democracia e a economia liberal) suscita o questionamento de até onde um se inicia e acaba o outro quando como, por exemplo, a democracia é alçada ao patamar de garantidora dos direitos individuais respeitando o ode ao individualismo do consumo do capitalismo, em suas mais diferentes modalidades, ou seja, o mercantil, industrial, financeiro e estético.

Atualmente as discussões sobre esta temática se avolumam ainda mais por conta do discurso globalizante, em um suposto sistema mundo de trocas comerciais e da resplandescência de uma bandeira única dum *ethos* global, reverberado pelas tribunas diplomáticas, megaeventos esportivos e transposições de barreiras nacionais por blocos e acordos dantes tidos como insuperáveis devido a contextos políticos imperialistas monoplares ou bipolarizados.

Portanto a construção histórica do sujeito e sua condição de detentor de sua própria história acabam por confluir no discurso capitalista em uma de suas matrizes de, por meio

do consumo, haver a possibilidade tanto do indivíduo adquirir e manter os bens que lhe bem convir como também de pelo bom desenvolvimento do aparato técnico e estrutural da economia de mercado. (DAMATTA, 1992). E assim é construída toda uma gama de ações e pensamentos voltados para este fim, tendo seu ponto máximo logicamente na anulação dos aspectos singularizadores das pessoas, conclui-se a via de substituição por completo do ser pelo ter. (SANTOS, 2007).

Desta forma, ficam então evidenciados o grau escalar de variabilidade na relação entre a democracia e o liberalismo econômico. Do lado dos governos temos a retórica do grande alcance e potencial das ações das políticas públicas em seu papel de facilitadoras não tanto da qualidade de vida e boa execução de um regime político igualitário, mas sim no que diz respeito ao bom andamento da estabilidade financeira e comercial do estado nacional, deixando de lado a menoridade escalar – e não por isso menos importante – e relacional das pessoas que constituem o povo, transformando-o em simples massa de ajuste dos interesses de mercado aliado à estrutura de gestão estatal. (MARCUSE, 1967).

Já na esfera das instituições financeiras e demais empresas, observa-se o seu altíssimo grau de intervenção nos interesses estatais, indo desde serviços e ações básicas de atendimento à população até colossais investimentos de infraestrutura, ações de publicidade e total influência no direcionamento de todo o ciclo de consumo, da matéria prima à circulação de mercadorias. Não é uma mera coincidência o fato de muitos governos abrirem mão de grande parcela de participação estatal na gestão de serviços públicos (a política do estado mínimo) para que estes passem a ser geridos por grandes empresas, muitas vezes com um preparo e qualificação bem superiores aos do próprio Estado.

Desde as primeiras experiências de grandes corporações comerciais como, por exemplo, nas companhias holandesas no mercantilismo até os atuais conglomerados de bancos e empresas multinacionais já se via à porta do Estado a sombra do mercado em uma relação mútua de avanços e retrocessos, afastamento e dependência, e enfim, chegando ao ponto de um se confundir com o outro no chamado paradoxo democrático. (COSTA, 2011).

Portanto, para além de uma superficial crítica a esta camuflagem discursiva que transforma democracia em liberalismo e vice-versa é necessária antes ao menos uma compreensão do que é cada um destes extremos do laço. Neste sentido, o presente trabalho busca fazer uma retomada de questionamento e aprofundamento destas problemáticas, nas quais o indivíduo em seu papel de cidadão acaba por ser o ponto de encontro multifocal dos interesses e ações estatais e mercadológicas envolvidas.

Depois de feita tal empreitada é que se tornará possível a realização de uma apresentação de como certos aspectos desta relação entre a democracia e a economia de mercado devem ser encarados, discutidos e se possível contestados ou melhorados.

### Algumas reflexões sobre a Democracia

Pensar a democracia na atualidade nos obriga a voltarmos em algumas reflexões importantes com relação ao seu significado e a sua história. Isto ocorre pelo fato de o processo de gestação da ideia do governo de muitos e as delineações que o mesmo sofreu com que tenhamos cautela tanto no seu uso teórico como também nas análises do mesmo em casos concretos. Com o objetivo de sistematizar uma linha de raciocínio far-se-á um percurso de apresentação teórica tendo como início a temática da democracia, seguido por uma teorização a respeito das ideias de igualdade e liberdade e, por fim, o imbróglio da soberania limitada. Posteriormente a esta sessão introdutória, caminharemos para discussões a respeito do conceito de cidadania e da ideia de cidadão, tendo como ponto de partida a relação entre democracia e liberalismo econômico.

Principiando, então, sobre o conceito de democracia é importante ressaltar que a evolução do seu entendimento se deu muito mais pela variação de sua manifestação do que pela alteração de sua essência enquanto ideia política. É neste sentido que Goyard-Fabre (2003, p. 4), apresenta a seguinte opinião sobre o tema:

Não existe ponto de ruptura entre o modelo democrático dos antigos e a ideia democrática dos modernos: mais ou menos nítidos, mais ou menos imperiosos, são os mesmos parâmetros institucionais, as mesmas exigências existenciais que estão em ação agora e no passado [...] As diferenças entre elas são uma questão de intensidade ou de perspectivação; mas nas democracias de todos os tempos encontramos as mesmas virtudes e as mesmas vertigens.

Esta ausência de uma ruptura significativa na ideia de democracia não significa que sua ocorrência e evolução tenham seguido ditames inalterados ao longo da história. Havendo diferentes interpretações e usos com relação ao significado etimológico da palavra que vem dos vocábulos gregos *demos* e *kratein*, mas, no âmbito do estudo aqui proposto ficaremos com o significado de *povo* e *governo* respectivamente. Isto significa uma delinação semântica originária de democracia, ou seja, remetendo-a a ideia da maioria no controle do poder, onde a coletividade exerce o mando sobre si (BOBBIO, 1980).

Quando se é exigido um aprofundamento mais agudo do termo democracia, é necessário antes de tudo já desmembrá-lo em duas de suas modulações dissidentes, a saber: a democracia direta, onde o poder é exercido diretamente pelo povo; e a democracia indireta,

quando ocorre um sistema de representação às locações de controle político. Esta distinção é necessária pelo fato de ter havido na Grécia antiga um formato direto de regime democrático – apesar da tão mencionada escravatura aquiescida inclusive pelos filósofos lidos atualmente no direito e ciência política na formação do pensamento democrático. Portanto a democracia direta de fato, ocorreu nestes limites interpretativos do caso grego, havendo logo depois deste período sua alternância para o modelo representativo indireto. (GOYARD-FABRE, 2003).

No que tange à democracia indireta ou representativa, esta foi à forma encontrada por importantes teóricos que após o ensaio do formato direto grego tentaram em diferentes modelos e especificações adaptá-la às suas contingências históricas contextuais. Foi assim que pensadores como Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778), John Locke (1632 – 1704) e Charles de Montesquieu (1689 - 1755) apesar de apoiarem em maior ou menor grau o regime democrático dos governos, faziam cada qual a seu modo defesas e ponderações no que dizia respeito à representatividade indireta como via de alcance de governos, com formatos político e societário de equidade no poder de mando distribuído nas cadeiras dos escolhidos pelo povo.

Esta preocupação dos modernos para com o poder político e sua designação de mando por meio de uma forma soberana e legítima é a herança presente em colocações de pensadores renascentistas como Jean Bodin (1530-1596), Thomas Hobbes (1588-1679) e Francis Bacon (1561-1626); de uma maneira geral a questão posta entre os governos e o Estado, tanto nos autores do século XVI como nos do século XVIII, se dá pela localização do poder, o controle, a regulação e o julgo sobre a ordem social. Por isso tanto nos regimes monárquicos como republicanos a ideia de Estado é perene e inerente, por se nele e partir dele que o poder emanará: “[...] os homens inventaram o Estado para não obedecer aos homens. Fizeram dele a sede e o suporte do poder cuja necessidade e cujo peso sentem todos os dias, mas que, desde que seja imputada ao Estado, permiti-lhes curvar-se a uma autoridade que sabem inevitável sem, porém, sentirem-se sujeitos a vontades humanas. (BURDEAU, 2005, p. XI)

E seguindo esta lógica apresentada por Burdeau, não será difícil chegarmos a alguns dos motivos que levarão à necessidade de criação de instrumentos que possibilitem o maior grau de representatividade do poder estatal, devido ao seu espelhamento na sociedade civil que é múltipla e complexa:

O Estado é Poder, mas não é o único Poder existente na coletividade. Há nela uma pluralidade de representações da ordem desejável e, por conseguinte, uma multiplicidade de Poderes. Sua rivalidade

constitui o motor da vida política, pois o objetivo desta reside na conquista do Poder estatal que sancionará a pretensão do Poder vitorioso a fazer-se reconhecer como o único autorizado a imputar suas vontades ao Estado. (BURDEAU, 2005, p. 71).

Sobre esta reflexividade para com o povo observa Dallari: “É unânime a aceitação da necessidade do elemento pessoal para a constituição e a existência do Estado, uma vez que sem ele não é possível haver Estado e é para ele que o Estado se forma.” (DALLARI, 1976, p. 84). Antes das revoluções burguesas e populares da modernidade o Estado enquanto entidade simbólica de centralização do poder político confundia-se com a própria figura do monarca, enquanto defronte deste, ou melhor, abaixo deste se encontravam todas as demais classes sociais (o povo) sem dispor qualquer nível de interferência nos interesses e ações do rei/Estado.

Desta relação dialética é que surgirá um dos prismas dúplice das mais profundas teorias jurídicas, políticas e filosóficas perdurantes até os dias atuais, trata-se obviamente da distinção entre sociedade civil e Estado, ou seja, onde começa um e termina o outro; tendo em vista a insurgência das repúblicas regidas pelos sistemas representativos, republicanos e democráticos, esta questão se tornava ainda mais delicada pelo fato de agora o povo estar “próximo” do poderio central governamental. Já temos, portanto uma definição aproximada da importante categoria de povo, a saber: o conjunto de indivíduos com e pelos quais o Estado se engendra: “Todos os que se integram no Estado, através da vinculação jurídica permanente, fixada no momento jurídico da unificação e da constituição do Estado, adquirem a condição de ‘cidadãos’, podendo-se, assim, conceituar o ‘povo’ como o ‘conjunto dos cidadãos do Estado.’” (DALLARI, p. 88).

E neste sentido também é que Alain Touraine irá se preocupar em definir seu entendimento sobre o povo valorizando seu aspecto de união e diversidade, já o nomeando como sociedade civil e o definindo da seguinte maneira: “[...] é o domínio dos atores sociais que são orientados por valores culturais e, ao mesmo tempo, por relações sociais, muitas vezes, conflitantes”. (TOURAINÉ, 1996, p. 63). Pois, de certo que sem admoestar o passado despótico, modernos e contemporâneos colocarão no epicentro das discussões políticas e jurídicas colocam a questão: de que maneira a sociedade civil enquanto coletividade e o indivíduo enquanto unidade dispõem no âmbito uno a liberdade e no múltiplo a igualdade perante o Estado? Veremos que a saída encontrada será a contratual, na feitura de uma carta de acordo entre estes dois extremos, balizada pelos ideais democráticos com pretensões de abarcar as liberdades individuais e a igualdade de todos para todos. Primeiramente analisemos a sutilidade da igualdade democrática. Sabemos que a paridade de condições

políticas não é de imediato a objetivação da retórica da democracia, tendo a mesma em seus mais altos anseios idealistas elaborados formas de instrumentalizar os meios pelos quais outros campos de relações sociais fossem equalizados para assim atingir seus objetivos e em essência sua própria condição de existência. A igualdade paradoxalmente acaba por se opor a outro pilar moderno de pensamento que é a liberdade individual:

Assim, a igualdade democrática revela, em seu próprio princípio, a ambiguidade que a mina. Por um lado, ela é a promoção do eu e corresponde à descoberta metafísica do homem de que se orgulha Descartes: todo homem pode dizer “Eu”. Todavia, por outro lado, ela rompe a longa cadeia que ligava os homens no Tempo e no Espaço: o pontilhismo das mônadas humanas embriagadas com sua auto-suficiência prevaleceu, no mundo democrático, sobre o grande Todo da humanidade. O individualismo democrático só faz com que os homens não se aproximem de seus semelhantes e se deleitem com seu “eu”, mas também as revoluções democráticas – a exemplo da França revolucionária – os dispõem a se evitarem até a morte [sic]. (GOYARD-FABRE, 2003, p. 214).

A igualdade se torna algo inatingível pelo próprio discurso que fundamenta a democracia, na defesa da igualdade coletiva de condições esbarra-se na pulsão libertária da condição humana tão evocada no Esclarecimento, no seio dos pilares democráticos a igualdade já nasce em contradição. A democracia enquanto ideia se impõe justamente por sua condição sublimada, ficando a impressão de desvio nesta sua pretensão absoluta no momento de sua tentativa de realização concreta, em especial pela representatividade indireta, transformando a igualdade de alguns maiores que a de outros.

Deste distanciamento entre a igualdade proclamada pela democracia e a necessidade em se respeitar a liberdade individual de cada um é que se instaura no regime democrático uma tensão interna fazendo parte já de sua ideação. Isto ocorre pelo fato de no mais das vezes a garantia da liberdade não respeitar os preceitos da igualdade, pois quando isto ocorrer poder-se-á visualizar casos em que ocorre a negligência individualista da liberdade concebida e garantida sem que se coloque em questão sua paridade diante do universalismo equitativo do discurso democrático:

Cada coisa é o que é: liberdade, e não igualdade, imparcialidade, justiça, cultura, felicidade humana ou uma consciência tranquila. Se a liberdade de mim mesmo, de minha classe ou de meu país depende da infelicidade de um grande número de outros seres humanos, então o sistema que promove tal situação é injusto e imoral. Mas se eu mutilo ou perco minha liberdade individual, de forma a reduzir o opróbrio de tal desigualdade e, desse modo, não amplio substancialmente a liberdade individual de outros, ocorre uma perda de liberdade. (BERLIN, 1981, p. 133).

Qual será então a saída construída para se garantir esta mobilidade escalar existente entre a liberdade individual e a igualdade coletiva? A alternativa jurídica e política para tal desafio foi a defesa das cartas normativas dos estados nacionais, ou como é mais comumente

chamada: Constituição. E a questão posta surte um efeito interessante, pois, na ideia constitucional se alinham num mesmo vértice temas como igualdade, liberdade, sociedade civil e instituições estatais.

Em linhas gerais a constituição possui dois momentos distintos, um pré constitucional, onde devido à tradição democrática há insurgência legítima do poder constituinte para a validação e construção da constituição e no momento pós-constitucional já temos a instauração de uma nova organização normativa regida pelos preceitos descritos nas prescrições constitucionais de regulação governamental, e isto inclui para todos os casos em que o poder político se encontre centralizado.

E segundo Mouffe (2000) a opção moderna de conceder à constituição a salvaguarda da igualdade coletiva e das liberdades individuais trará consigo o que é chamado de *paradoxo do poder limitado*. Este movimento ocorre devido à necessidade de se ter um fundamento para o engendramento da constituição, ou seja, o seu momento prévio, e a isto teremos uma ideia e defesa da soberania popular – soberania esta antes deixada a cargo dos déspotas, e por este argumento da liberdade individual e igualdade coletiva, ambas transferidas ao povo – transformada em poder constituinte neste âmbito discursivo. Logo, por este caminho o respeito à liberdade de cada um estaria protegido pela manutenção do seu poder de decisão na construção da carta magna no momento prévio de imaculação sublimada de sua constituinte.

Este caráter de privilégio da constituição é assinalado por Lassale (2002), quando o mesmo faz diversos questionamentos sobre a maneira pela qual o texto constitucional deve estar acima de todas as leis e normas, o poder sublime que a define, e o mais importante, em sua fase de elaboração a constituição de maneira alguma está isenta dos interesses das classes que a idealizam e estabelecem. Por isso temos claramente a natureza contextual, histórica e espacial, da concepção das cartas constitucionais, afetando inclusive a própria formação e papel do poder constituinte em sua elaboração.

O outro ponto a ser destacado é o passo seguinte, ou seja, após esta passagem soberana da constituinte (passível de carregar os interesses que a compõem) anula-se por meio da própria carta normativa o poder que emana do povo, sua soberania inquebrantável – logicamente seguimos aqui o traçado lógico do constitucionalismo clássico na arguição deste argumento – passando assim da liberdade soberana para a igualdade coletiva com base na limitação do poder popular e outorgação da constituição como mantenedora da ordem social pela norma jurídica agora vigente:

O constitucionalismo liberal busca escapar do paradoxo da soberania limitada mediante a ficção de que o povo permanece soberano mesmo com o advento da constituição. Essa é uma construção idealizante, que atribui soberania a um poder que não pode ser exercitado e, com isso, termina desnaturando a noção de soberania, que deixa de designar um *poder absoluto* e passa a apresentar apenas um *fundamento absoluto* para a autoridade. Esse trânsito esvaziou o conceito de soberania, que ficou reduzido a um elemento retórico de legitimação dos poderes constituídos. (COSTA, 2011, p. 28).

Vê-se, pois que a soberania popular como argumento de manutenção de seu poder perante a elaboração de uma carta constitucional se esvai em sentido e firmamento. O idealismo contido neste processo se inicia no momento em que se esquece da limitação do poder cristalizado na constituição. A igualdade se cristalizara nos artigos da carta, mas a própria retomada de reavaliação dos ditames estabelecidos no momento de sua ideação se torna inatingíveis. Por fim, este poder *soberano* delegado ao povo no momento da constituinte se liquefaz e é redirecionado para instituições e organizações estatais, no formato de seu aparato processualístico de sua gestão e manutenção própria.

Estes são então os primeiros parâmetros de análise a respeito do regime democrático e sua relação com a liberdade e igualdade, tendo como ponto de projeção a maneira pela qual o discurso constitucionalista se apropria destas relações e estabelece para cada etapa de sua condição uma específica maneira de lidar com as questões que o circundam, até a chegada da limitação do poder soberano do povo e conseqüentemente na instauração da ordem constitucional como fundamento de validade dos governos.

A partir deste momento a análise se voltará para outra vertente temática, tratar-se-ando da maneira pela qual a lógica do mercado se apropria especificamente do estandarte da liberdade individual como importante via de seu fortalecimento e contigüidade em diferentes esferas da vida humana e na própria ordem social como um todo. E mais especificamente, é necessário ressaltar que o liberalismo como um todo e o poder do consumo em particular possuem papel de destaque no âmbito do paradoxo democrático, e a via pelas quais tal cenário ganha força e amplitude na contemporaneidade.

## Os direitos do cidadão e o consumo

Após esta exposição sobre a limitação inata do poder soberano do povo na instauração da constituição e de sua importância em sua emulação de símbolo democrático, nos encontramos de imediato ligados a outros campos da investigação aqui proposta. E é exatamente num destes campos alheios à complexidade política da democracia, do constitucionalismo e da soberania popular que inegavelmente nos vemos diante de outra

discussão de igual profundidade, a saber, a noção e verificação da natureza da cidadania e posteriormente a transigência desta para o discurso liberal como recurso de permanência de seus interesses.

Como vimos por meio do discurso democrático moderno a igualdade fora colocada como passível de alcance, sendo o mais notável exercício deste crédito a transferência do argumento metafísico da soberania popular e a ideia do poder constituinte como sua equivalente na elaboração da carta jurídica estatal. Na contrapartida desta vertente temos o discurso da liberdade individual, ou seja, o ponto de antítese do cânone democrático será absorvido pelos pilares liberais, os quais objetivarão a transigência dos direitos sociais na capacidade de consumo. Por fim, o cidadão é preterido pelo consumidor e a cidadania pela concorrência do livre mercado. (LIPOVETSKY, 2007).

O percurso histórico do capitalismo é longínquo e demandaria muito mais que algumas páginas para expressar sua complexidade e nuances. Portanto, a fim de obter um satisfatório corte temporal para as análises aqui propostas, partiremos da instauração do regime industrial do capitalismo na Inglaterra setecentista, confluindo assim com o início da democracia nos discursos dos principais pensadores do esclarecimento europeu, principalmente na Grã-Bretanha, França, Alemanha e Itália.

A modalidade clássica do liberalismo estava calcada na produção industrial, ou seja, a exploração máxima dos recursos naturais e da mão de obra para satisfazer a nova lógica de circulação e aquisição do consumo em âmbito mundial, pois lembremos que pouco mais de dois séculos antes da revolução industrial as grandes navegações já davam os primeiros passos do que posteriormente seria chamado de acumulação primitiva de capital por Karl Marx.

Deste modo, a amplitude escalar vista com relação a democracia, pode-se fazer o mesmo no que diz respeito à economia de mercado. Isto ocorre pelo fato de que durante o período de afirmação do capitalismo mercantil, e posteriormente industrial, havendo em toda a Europa uma profunda discussão e por vezes conflitos a respeito da soberania dos estados-nação, sempre na procura do estabelecimento de limites concretos e também na busca pelos fios culturais de união popular. Neste período a individuação nacional foi um fenômeno de ampla propagação em todo continente europeu, indo do século XII na Península Ibérica ao século XIX na unificação italiana e germânica.

Concomitantemente ao extenso período de ebulições nacionalistas haverá o movimento de valorização unitária do indivíduo, iniciado intelectualmente desde o período

das grandes navegações e seus efeitos na derrocada de muitos dogmas religiosos até então vigentes, o homem passava a figurar como centro do universo: “Seu olhar não é mais o de um filho temeroso que a reverencia (*natura mater*) “[...] mas o de um senhor que a submete a seus fins, pondo-a a seu serviço”. (DOMINGUES, 1991, p. 73). No que se refere à esfera política, esta centralização da importância do homem ocorrerá na revolução francesa (já com toda influência do antropocentrismo presente no período renascentista), quando são erigidos os pilares de fundamentação do que deveriam ser os padrões fundamentais dos direitos humanos por meio da defesa das liberdades individuais.

E é no momento de evolução da liberdade individual dos esclarecidos que há a confluência desta com o direito de propriedade tão protegido pelos liberais. E estas são as duas vertentes já incipientes dos idealizadores do regime democrático representativo moderno e da economia capitalista de mercado, tanto o aspecto político quanto o econômico se mostram presentes no nascimento da camuflagem mútua que perseguirá tanto a democracia como o liberalismo até os dias atuais.

A definição de cidadania atualmente acaba sempre por se aproximar desta praticidade do direito do consumo. A questão da luta pela garantia dos direitos de cunho político, civil e social nas grandes revoluções burguesas caíram no esquecimento, ou se rarefazem em meio a sobrevalorização das condições e do direito pelo ato de consumir, respeitando a máxima liberal do indivíduo em seu papel da totalidade do modo de produção capitalista. No limite desta concepção, ser cidadão afastou-se da ideia de Estado, até mesmo pelo efeito de anulação da soberania popular na feitura da constituição. Sai no direito do consumo para se chegar na garantia do consumo puro e simples.

Tendo isso posto, verifica-se que a cidadania é daqueles caprichosos conceitos que se explicam muito mais por suas aplicabilidades funcionais do que por suas denotações semânticas. Nestes termos é que Dimenstein (2005) ao elaborar sua cartilha de introdução deste importante conceito se preocupa muito mais em simplificá-lo aos iniciantes quanto ao seu uso e significado, no caso as crianças e jovens, do que elaborar esclarecimentos fáticos sobre a maneira pela qual o conceito evoluiu nas últimas décadas. Percebe-se claramente já a inclusão dos ideais liberais do direito ao consumo dentro dos parâmetros definidores da cidadania:

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento, processar um médico que tenha agido com negligência. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro, índio, homossexual, mulher, sem ser discriminado. De praticar uma religião sem ser perseguido [...] O direito de ter direitos é uma conquista da humanidade. Da mesma forma que a anestesia, as vacinas, o computador, o telefone

celular, a máquina de lavar, a pasta de dente, o transplante de coração DIMENSTEIN, 2005, p. 12-13).

E se retomarmos os argumentos iniciais suscitados neste trabalho, veremos que esta introdução do direito ao consumo no âmago definidor da cidadania tem sua origem no próprio processo de desenvolvimento do ideal democrático. A dissolução da igualdade em liberdades pode ser vista nos direitos civis, políticos e sociais à medida que cada um destes direitos fossem exigidos para o controle da estabilidade do fundamento igualitário e libertário da ideia democrática.

Em contraposição a esta definição em certa medida simplória de Dimenstein temos a ideia de Pinsky de que a cidadania não é um conceito universal “[...] mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (PINSKY, 2008, p. 8). E o autor ainda apresenta uma definição mais completa de cidadão, tendo como ponto de partida esta contingência histórica da cidadania:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos, civis, políticos e sociais. (PINSKY, 2008, p. 10).

Décio Saes (2012, p. 5) fundamenta-se em T. H. Marshal nos lembra que: “Assim, os direitos civis ter-se-iam implantado fundamentalmente no século XVIII; os direitos políticos ter-se-iam instaurado predominantemente no século XIX; e os direitos sociais teriam sido criados basicamente no século XX”. Saes (2021) assim como Dimeinstein (2005) já associa de modo simbiótico o liberalismo econômico com o regime democrático.

Veremos que a inclusão do direito à propriedade ao rol de garantias individuais de nada tem de improficuo ou maléfico, pelo contrário, é parte indispensável deste conjunto, a questão aqui posta é a suplantação deste direito da propriedade transformado no direito ao consumo e o esquecimento do restante das garantias individuais.

Desta maneira, se seguirmos esta cronologia dos direitos teremos então a curiosa confluência da crise do *Welfare State* com a pressão política e ideológica do neoliberalismo econômico. Isto significa que a alternativa proposta de respeito às liberdades individuais por meio dos direitos sociais atingiu o seu cume de insustentabilidade por conta da inviabilização do mesmo, decorrente de sua falta de retorno imediato à totalidade do livre mercado.

Com isto o que há é o limite da discussão nos dias atuais da tensão entre o consumidor e o cidadão, ou seja, até que ponto a retirada da opção da escolha no consumo afeta ou não a condição de crítica cidadã? Herbert Marcuse (1967) exporá profundamente os parâmetros da imbricação deste dilema, já Gilles Libovetsky (2007) e Milton Santos (1987) atacam profundamente tal cenário. Vejamos, portanto, a maneira pela qual Marcuse analisa esta questão tendo como ponto de partida a contrariedade dos (neo) liberais ao seu modelo de funcionamento perante a sociedade:

A rejeição do Estado do Bem-Estar Social em favor de ideias abstratas de liberdade não é bem convincente. A perda das liberdades econômicas e políticas que foram as conquistas reais dos dois séculos passados pode parecer pequeno dano num Estado capaz de tornar a vida administrada segura e confortável. Se os indivíduos estão satisfeitos a ponto de se sentirem felizes com as mercadorias e os serviços que lhes são entregues pela administração, porque deveriam eles insistir em instituições diferentes para a produção diferente de mercadorias e serviços diferentes? E se os indivíduos estão pré-condicionados de modo que as mercadorias que os satisfazem incluem também pensamentos, sentimentos, aspirações, por que deveriam desejar pensar, sentir e imaginar por si mesmos? É bem verdade que as mercadorias materiais e mentais oferecidas podem ser ruins, extravagantes, imprestáveis – mas *Geist* e conhecimento não são argumentos eficazes contra a satisfação das necessidades. (MARCUSE, 1967, p. 64).

O que o autor insinua em seu posicionamento é o movimento de inversão ocorrido no momento em que a configuração da liberdade individual transformada em direito de consumo atinge seu ápice. De modo simplificado o bem-estar social passa a ser a obrigação do próprio indivíduo por seus rendimentos na sociedade de mercado, e isto significa numa situação extrema a imparcialidade de condições, distribuição ou acesso ao trabalho, formação e meios de sobrevivência, em suma, é a própria transposição do sujeito para o objeto, o alcance da vontade de consumo pelo direito de compra passa a ser a palavra de ordem no regime democrático em substrato liberal e/ou neoliberal.

Da mesma opinião do filósofo frankfurtiano temos Singer (2008) exemplificando a incompatibilidade entre liberalismo econômico e estado do bem-estar social. Esta tensão de ambos se dá pelo fato de, na garantia dos direitos sociais, haver a transferência de recursos e condições para aqueles que de alguma maneira se encontrem afastados dos meios financeiros de suprir suas necessidades materiais:

O neoliberalismo é umbilicalmente contrário ao estado de bem-estar porque seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais, ou seja, direitos que não são do homem como cidadão, mas de categorias sociais, e que se destinam a desfazer o veredicto dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores. (SINGER, 2008, p. 264).

Não podemos, contudo, transferir a consciência de ser cidadão – com a clareza da ligação entre o possuir, o requerer, o contestar e o retribuir – para o *Welfare State* como se este fosse a pedra filosofal de união em harmonia do mercado com a democracia, pois sua conformação já denota a viabilização da continuidade do liberalismo, mesmo que para isso seja necessário arrefecer a dureza do acesso de produtor e serviços que atendam a necessidades básicas e imediatas da população. Assim o foi nos modelos europeu e americano desta política do estado do bem-estar social em que houve a sua adaptação sul-americana do estado desenvolvimentista, propagando de forma continental essas premissas. Apesar disso é necessário ressaltar que “[...] o *welfare state* não pode ser compreendido apenas em termos de direitos e garantias. Também precisamos considerar de que forma as atividades estatais se entrelaçam com o papel do mercado e da família em termos de provisão social.” (FIORIN, 2012, p. 4).

Explora-se, portanto a insatisfação da não obtenção do objeto de desejo para o alcance da liberdade, transfigurada na troca da unidade monetária pelo produto adquirido (o direito à propriedade, no formato do consumo). Lembremos que como mencionado anteriormente na ideia democrática, idealizada pelos modernos, a igualdade se colocava inicialmente como primeiro plano, levando-se a cabo a instauração da constituição como documento oficializador de tal objetivo por meio do regime democrático e, posteriormente, trata-se de estabelecer os pilares das condições de direito à propriedade individual.

A diferença da propriedade privada moderna para a posse do produto contemporâneo é justamente a diferença entre capitalismo industrial e estético/financeiro, ou seja, o que impera atualmente é o domínio das vontades individuais – pautadas na flexibilidade monetária da econômica global –, não basta apenas se ter algo, procura-se conformar esta posse de acordo com cada especificidade individual de possível e adquirível pelo poder aquisitivo:

Em lugar do cidadão surge o consumidor insatisfeito e, por isso, votado a permanecer consumidor. Sua dependência em relação aos novos objetos limita sua vocação para obter uma individualidade e reduz a possibilidade dos encontros interpessoais diretos e enriquecedores, porque simbólicos em sua própria origem [...] A socialização capitalista acentua, impede os movimentos globais e um pensamento global. A reivindicação de uns não raro representa um agravo para o outro. A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une. (SANTOS, 1987, p. 17).

A busca pela socialização democrática não pautada nos ditames liberais de consumo é uma das principais temáticas trabalhadas atualmente por pensadores de diferentes áreas do conhecimento. Vemos por exemplo após a crítica ao cidadão-consumidor Milton Santos

afirmar que “A individualidade somente se realiza no grupo”. (SANTOS, 1987, p. 78), ou seja apesar do posicionamento crítico o autor se propõe a afirmar o direcionamento em uma sociabilidade estruturada em outros pilares de fundamentação que não as liberais.

O pensamento contemporâneo em ciências sociais coloca em xeque muitas das prerrogativas do discurso unificador da globalização; isto ocorre pelo fato de haver o distanciamento das pessoas em prol do progresso econômico e ainda a cada vez mais visível contradição *high tec* versus *low life* – a qualidade de vida está condicionada única e exclusivamente ao poder aquisitivo –, no restante o que fica é a precariedade e falta de condições de se equiparar à realidade vivente. De nada adianta serem garantidos os círculos de permanência da liberdade individual sem que a igualdade passe em branco neste contexto, a relação paradoxal se torna inevitável. Nas palavras de DaMatta (1992, p. 22)) se trouxermos estas questões para o cenário brasileiro teremos uma peculiaridade da diversidade histórica das experiências políticas que nos segue: “Temos uma capacidade de experimentação social, na área pública, muito grande, desenhamos muitas constituições [...] É o momento de aprofundar determinada forma de convivência democrática, tirando dela o que tem de bom e tendo consciência do que tem de ruim”.

A quantidade considerável de constituições em nossa história, como menciona o autor, é um dos fatores observáveis desta multiplicidade dos moldes constitucionais temporalmente no Brasil, mas ao mesmo tempo evidencia a imaturidade política de nossos governos, em especial nas recentes décadas de redemocratização. Apesar de que, é notado um avanço no sentido de superar esta situação de necessidade de crescimento e desenvolvimento das bases democráticas do país. A falta de uma referência bem estruturada de experiências governamentais suficientes para lidar com certas questões civis, políticas e sociais acaba por dificultar a chegada a um modelo mais adequado de governo. E isto fica ainda mais claro pela quantidade de reviravolta políticas pelas quais o nosso país passou.

Se a cidadania e a ideia de cidadão são um processo histórico, e por isso passíveis de apropriação por discursos como o liberalismo, precisamos antes de tudo entender a importância deste fator temporal – não o colocando como balizador situacional geral –, considerando em especial o nosso caso, onde há tanto uma busca do entendimento de cidadania e cidadão como também a proximidade destes termos como direito do consumo, em parte devido à carga de experiências passadas falhas no que diz respeito à garantia dos direitos individuais e também pela comodidade havida na transferência destas obrigações antes morais do que estatais para as instituições e organizações responsáveis pelo controle do mercado.

## Considerações Finais

Conforme apresentado no início do capítulo, a pretensão principal foi trabalhar a discussão envolvendo a relação imbricada entre o regime democrático e o sistema capitalista. Expôs-se que já o início de estruturação de ambos já havia uma relação de proximidade devido à mútua preocupação dos filósofos, pensadores e economistas em defender a liberdade individual como principal estandarte de desenvolvimento e protagonismo do homem em seus pensamentos, evolução técnica e relações sociais.

A concepção jurídica da constituição como texto maior de salvaguarda da igualdade de todos perante sua condição de lei máxima se enfraquece, principalmente após serem feitas considerações e averiguações de natureza contextual, econômica e política no momento de sua concepção, ou seja, quando está em momento de elaboração da constituinte. A limitação do poder soberano da população faz surgir o dilema existente entre a liberdade e a igualdade, pois a primeira precisa figurar enquanto garantia fundamental e a segunda é a totalidade basilar de sustentação do regime democrático de governos republicanos.

Na impossibilidade de equalização social, política e civil dos cidadãos a cidadania então passa a ser diluída na unidade do indivíduo, o cidadão acaba por ser resumido a seu acesso ao emprego e à renda que possui; o consumo sobrepõe-se à própria consciência política de intervenção e reivindicações para com o governo e governantes, na contestação do funcionamento de instituições e organizações estatais, enfim, a régua de mensuração da atividade cidadã é graduada única e exclusivamente pela magnitude de acesso à propriedade privada. É bom recordar, para não sermos reducionistas, que o direito à propriedade sempre foi uma das prerrogativas dos ideais modernos de democracia, no entanto sua completa redução ao direito de compra é um fenômeno recente e crescente em âmbito global.

Assim findamos o presente texto com a colocação de mais questionamentos do que a resolução dos mesmos. A reflexão dos conceitos de liberdade e igualdade, cidadania e cidadão, democracia e liberalismo estão longe de se estancar em poucas páginas. A expectativa extraída é a de um aumento do senso de análise crítica de termos e conceitos com o momento e as circunstâncias em que são idealizados. Desta maneira decisões e ações poderão ser construídas e direcionadas para o cerne de onde se precisa, as idiossincrasias e antinomias das formas de governo às quais estamos submetidos no dia a dia e as relações entre as ações estatais e a população.

---

## Referências

- BERLIN, Isaiah. **Quatro ensaios sobre a liberdade**. Tradução de Wamberto Hudson Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo na história do pensamento político**. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1980.
- BURDEAU, Georges. **O Estado**. São Paulo: Editora Martins Fontes 2005.
- COSTA, Alexandre. Soberania e Poder constituinte: os paradoxos do poder limitado. **Revista Teoria & Sociedade**. Belo Horizonte, nº 19 jan./jun., 2011, p. 226
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1976.
- DAMATTA, Roberto. Um indivíduo sem rosto. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Brasileiro: cidadão?** São Paulo: Cultura Editores Associados, 1992.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- DOMINGUES, Ivan. **O grau zero do conhecimento: o problema da fundamentação das ciências humanas**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- GOYARD-FABRE, Simone. **O que é democracia?** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FIORIN, José Luiz. **Estado do bem-estar social: Padrões e Crises**. In: [www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos). Acessado em 23 ago. 2012.
- FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- LASSALLE, Ferdinand. **O que é uma Constituição?** Tradução de Hiltomar Martins Oliveira. Belo Horizonte: Ed. Líder, 2002.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MOUFFE, Chantal. Introduction: the democratic paradox. *In: \_\_\_\_\_*. **The democratic paradox**. London, New York: Verso, 2000.

OLIVEIRA, Nelson; BARRETO, Paulo Cezar. Liberalismo e Democracia. *In: Fórum Democracia em tempos de mutação*. Senado Federal. Brasília, 2012.

PINSKY, J. Introdução. *In: PINSKY, J; PINSKY, B. (Org.)*. **História da Cidadania**. 4 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SAES, Décio Azevedo Marques de. **Cidadania e Capitalismo (uma abordagem teórica)**. *In: www.iea.usp.br/artigos*. 20/08/2012.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. *In: PINSKY, J; PINSKY, B. (Org.)*. **História da Cidadania**. 4 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008. (192 – 264).

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** 2 ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1996.

## 11. OBSCURANTISMO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO VIA CENTRALIDADE NO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS

Eliza Maria Barbosa

*Doutora em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Campus Araraquara)*

Janaina Cassiano Silva

*Doutora em Educação - Universidade Federal de Goiás – GO*

### Introdução

Iniciamos este capítulo esclarecendo que as ideias aqui lançadas têm o objetivo de nos colocarmos novamente sob a necessidade de refletirmos sobre os caminhos para a formação de atuação de professores para atuarem nas escolas básicas e nesse sentido, abordaremos desafios, mas também nosso intento é gerar esperanças nos pesquisadores e futuros professores, pois é isso que nos sentimos impelidas a fazer nesse momento de profundo obscurantismo para a nação brasileira em geral e para a educação em particular.

Esclarecemos que dado à multiplicidade de aspectos sobre os quais a questão da formação e atuação de professores pode ser abordada, trataremos deste tema a partir de dois elementos que nos parecem centrais para, por um lado, formar o professor como indivíduo que efetivará uma determinada prática social e por outro, esclarecer sobre os fins que tal prática deve perseguir tendo em vista a função da escola de assegurar às novas gerações a formação de sua segunda natureza. Esses dois elementos são: a centralidade do domínio dos conhecimentos dos quais o professor deverá dispor para ensinar e a superação de pressupostos hegemônicos que se divorciam do projeto de construção de uma sociedade fraterna, tolerante e livre do obscurantismo moral e epistemológico.

### A centralidade no domínio dos conhecimentos

Passamos ao primeiro ponto: a centralidade do domínio dos conhecimentos dos quais os professores devem dispor para ensinar, mas antes faremos dois esclarecimentos: o primeiro é que esperamos não gerar a pseudo-compreensão de que estaríamos defendendo

uma perspectiva conteudista para a formação dos professores, que nega a dimensão técnica ou que polariza a relação conteúdo-forma. Ao contrário, partimos do pressuposto de que os conhecimentos ensinados nos cursos de formação são antes de tudo meios para a produção da existência dos próprios indivíduos em formação; produzem instrumentos para sua prática social e convertem ideias comuns, confusas ou semiconscientes em objetos de reflexão. O segundo esclarecimento é de que consideramos que o professor que desfruta do salto ontológico que o conhecimento produz em si, deverá convencer-se de que seus alunos, desde a mais tenra idade, necessitam viver essa mesma experiência.

Pinto (1979, p. 83) na obra: *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*, ao tratar da ciência como produto existencial das relações entre o homem e o meio, afirma que a ciência não é um “[...] produto arbitrário do pensamento, não é especulativa por natureza, mas apresenta a forma mais completa em que se realiza a integração, a adaptação do homem à realidade”. Nesse sentido, “[...] a ciência é a forma de resposta adaptativa que somente o homem se revela capaz de fazer porque rompe com as resistências do meio”, mediante o domínio do conhecimento sobre os fenômenos, adaptando-se ao mundo ao mesmo tempo em que o adapta-se a si, pois produz por meio do trabalho as descobertas das razões lógicas das coisas e dos acontecimentos, modificando-os de tal maneira que sirvam para assegurar a sua subsistência. (PINTO, 1979, p. 83). Segundo Pinto (1979), esse determinismo contraditório, travado entre o homem e a natureza, explica-nos que o poder de percepção e operação sobre o mundo, dotou o homem de um aperfeiçoamento do sistema nervoso central, da propriedade de criar reflexos condicionados, elevando aqueles atos iniciais de exploração metódica da natureza, à condição de ciência. Ela surge então quando as condições do ser que a produz lhe capacitam a uma prática perceptiva, investigatória e abstrativa.

Essas formas particulares de relações produtivas que o homem foi travando com a natureza, denominamos de trabalho, atividade que impõe transformações deliberadas e artificiais à realidade exterior e que detalharemos no tópico seguinte. O homem passa a ser, contínua e extensivamente, o criador das condições que o criam. Genericamente, chamamos tudo que o homem produziu, e ainda produz, de bens de produção; incluindo não somente artefatos e objetos, mas as habilidades técnicas e operatórias que se traduzem em atos intencionais e comportamentos lógicos, socialmente coordenados que se acumulam e se transmitem, e de modo particularmente relevante, criam as representações conceituais adequadas às propriedades das coisas, do significado dos fenômenos. O resultado desse

processo de hominização é uma nova configuração física e intelectual do homem ou o mesmo, que produção de sua existência. (PINTO, 1979).

Entre os bens de produção estão como já lembramos, os objetos fabricados para fins vitais, mas também as representações, ideias, noções e juízos da realidade, elaborados pelo pensamento reflexivo. As ideias são ao mesmo tempo bens de consumo, e como tal aplicam-se a finalidades úteis que são, quase sempre, aumentar a capacidade do homem de transformar a realidade em seu benefício. Segundo Pinto (1979, p. 86), servir para ampliar o domínio do homem sobre a natureza e realizar de forma cada vez mais perfeita, sua essência humana, no sentido de permitir um trabalho mais fácil e mais fecundo.

As ideias como bens de produção e de consumo implicam reciprocamente, mas se distinguem pelo critério existencial: tudo que resulta da ação do homem sobre o mundo é por essência um bem de produção, pois aumenta e aprofunda essa ação, mas para que isso ocorra é preciso que essa ideia seja apropriada pelo homem que dela deve servir-se para uma nova ação e então, as ideias passam assim à categoria de bem de consumo.

Pinto (1979) indica-nos que as ações do homem e as ideias por ele produzidas não resultam de um esforço isolado, mas de ações coletivas, por um grupo de semelhantes, portanto tem sua origem na produção social. Como produção social, as ideias exercem duas funções e ao destacá-las, já nos encaminhamos para pensar a finalidade do conhecimento escolar e suas formas de transmissão. A primeira função é que elas, as ideias, reflitam a realidade com veracidade, possuam um grau de universalidade que “[...] a lógica reconhece no conceito” (PINTO, 1979, p. 88) permitindo assim que o mundo e os fenômenos em sua infinitude possam ser representados por equivalentes conceituais, mentais, colocados à disposição do próprio homem. A segunda função é a que viabiliza a comunicação entre os membros unidos por uma tarefa comum. Afirma Pinto (1979, p. 88) “[...] a condição social da ideia para que se realize como bem de produção transmissível e utilizável coletivamente é que ela se revele na linguagem, que na sua forma suprema, assuma o caráter de linguagem falada e escrita”.

É esse caráter substantivamente social dos conceitos convertidos em conhecimento escolar e as formas de mediação necessárias à sua transmissão que diz respeito à educação, seja no âmbito dos cursos de formação de professores, nas turmas de creches e pré-escolas; de ensino fundamental, etc. Neste ponto aproveitamos para retomar a questão sobre a defesa que fazemos pela centralidade do conhecimento tanto para a formação quanto para a atuação dos professores, beneficiando-nos dos esclarecimentos já prestados por Saviani (2011), no livro: *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, ao referir-se ao par dialético

conteúdo e forma, alertando-nos para o fato de que os conteúdos ensinados na escola são conceitos científicos resultantes da atividade dos cientistas que em seu campo possuem objetivos distintos dos professores, ou seja, enquanto os cientistas querem fazer avançar o conhecimento em seus campos específicos, portanto a produção do conhecimento é para eles uma atividade fim, os professores ensinam os conceitos científicos convertidos em conhecimento escolar, como meio para o processo de humanização dos alunos, portanto seu objetivo é fazer avançar as técnicas e mediações que assegurem com eficiência a apropriação dos bens produtivos.

Sinteticamente, podemos afirmar que, enquanto o cientista produz o conhecimento, nós professores nos ocupamos de sua transmissão, mediante a responsabilidade que a educação deve assumir com a produção sócio-histórica da existência dos indivíduos, sem concessão a nenhum tipo de relativismo ou retóricas que encaram a educação como mercadoria.

Vale ressaltar que não estamos advogando uma perspectiva ingênua da educação que a coloca como instrumento ímpar, singular, de superação das profundas desigualdades sociais, que, em nossa sociedade, tendem a ser naturalizadas e assimiladas como questão de mérito ou demérito. Entretanto, ciente dos limites da educação, é imperativo lembrar que nenhuma transformação radical das condições de vida e existência de toda a sociedade ocorrerá a despeito da função social que ela desempenha.

Ressaltamos que é necessário o conhecimento omnilateral dos indivíduos para que a educação escolar desempenhe suas funções, uma vez que este conhecimento, pautado na epistemologia materialista histórica dialética, nos possibilita a explicação do psiquismo humano em sua totalidade dinâmica concreta. (MARTINS, 2007b).

Facci (2004) afirma que em muitos casos a adesão de educadores e psicólogos a determinadas tendências pedagógicas não é sinônimo de que estes conhecem suas consequências sociais. Nesse sentido, Martins (2007b, p. 124) se alia:

[...] aos que procuram desvelar os significados ocultos de ideias que enfatizam a particularização e individualização da aprendizagem em nome de um suposto respeito às diferenças individuais e culturais; a secundarização do ensino em nome de uma suposta inexistência do saber objetivo e universal; a centralidade nas formas de aprender em detrimento de seus conteúdos em nome da falaciosa necessidade de se aprender a aprender, enfim, ideias que colocam a educação escolar a serviço das demandas do processo produtivo capitalista em detrimento da humanização plena dos indivíduos.

Ainda no que se refere à totalidade do indivíduo Martins (2007b, p. 131) ressalta que:

Não compartilhamos com interpretações simplistas que ora atribuem aos professores ora aos alunos as responsabilidades maiores pelo quadro conjuntural que depauperou a educação nacional. Outrossim, consideramo-nos produzidos política e ideologicamente pelos ditames do capital, determinantes de políticas educacionais centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização de mercado. É verdadeiramente comprometida com a negação e transformação desta realidade historicamente construída que se aliam a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Sócio-Histórica no intento de subsidiar uma prática educativa capaz de abordar a pessoa humana em sua essencialidade, ou como propõe Marx na sexta tese sobre Feuerbach, como conjunto das relações sociais. Desse ponto de vista apresentamos alguns elementos necessários à compreensão do indivíduo concreto tendo em vista destacar a educação escolar como processo que interfere diretamente na formação omnilateral dos educandos.

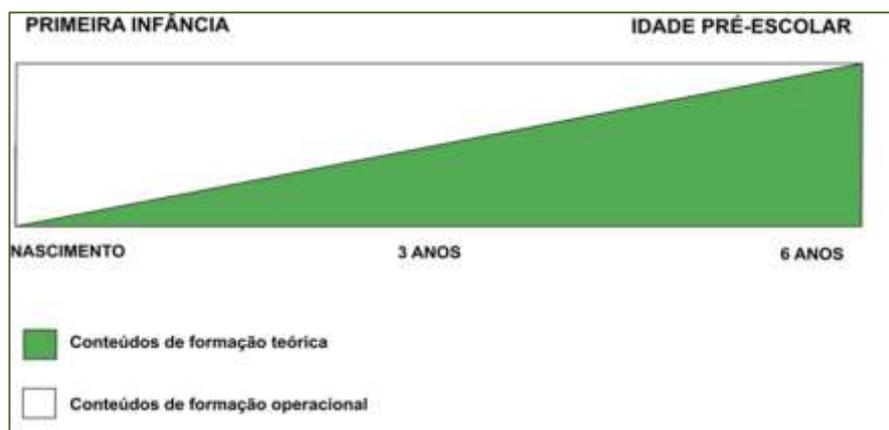
Outro ponto crucial dessa discussão refere-se ao professor. Nesse sentido, Facci (2007, p. 137) nos alerta para a reflexão acerca do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem “[...] para além de paradigmas ideológicos que naturalizam questões que são produzidas nas relações sociais”. O professor deve pautar o seu trabalho no conhecimento teórico-crítico já produzido pelas gerações anteriores. “[...] Apropriar-se superficialmente, de novas teorias de formação e valorização do professor, sem buscar suas raízes teórico-metodológicas, pode provocar um processo contrário, o esvaziamento de seu trabalho”. (FACCI, 2007, p. 143).

Voltando à relação da produção do conhecimento como prática social coletiva, sua comutação em conhecimento escolar e as formas adequadas de sua transmissão, afirmamos que assim como a ciência, ato de produzir o conhecimento, representa em cada época, a forma mais elevada de captação da realidade pela mente humana, os critérios de escolha pelos professores dos conteúdos escolares a serem ensinados e os meios técnicos para transmiti-los, devem corresponder ao sentido de elevação irrestrita da consciência das crianças e jovens, ou seja, é na elevação das capacidades máximas de desenvolvimento do ser que a educação deve concentrar seus esforços, ciente entretanto, de que as condições de apropriação dos bens culturais não estão dispostas igualmente aos indivíduos, mas a educação não pode render-se a esse fenômeno como um fatalismo do qual não podemos nos livrar.

Diante desse conceito de elevação das capacidades máximas de desenvolvimento humano-genérico viabilizado pelas práticas sociais, em particular pela educação escolar, arriscamos a indicação de quais conteúdos realizariam essa ascensão para as crianças da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, sinalizando desde já que os indicamos dado seu caráter de precedência em relação aos demais conteúdos. Sendo assim, a Educação Infantil, deve garantir o domínio dos conhecimentos de natureza operacional e teórico (Martins, 2009) e seus meios de ensino devem ocorrer por práticas materializadas

por professores de creche e pré-escolas, mas que precisam ser requalificadas e compreendidas como atividades produtivas do desenvolvimento psíquico das crianças ou seja, como atividade das quais resultam um produto, cuja produção implica em domínios técnicos, estéticos e operacionais que geram um funcionamento psicológico superior nas crianças.(MUKHINA, 1995). Referimo-nos a atividades tais como: desenho, montagem, modelagem, recorte e colagem, etc. O quadro a seguir, ilustra os tipos de conhecimentos anunciados acima.

QUADRO 1. Conteúdos de formação teórica e operacional na educação infantil



Fonte: Martins (2009).

Os conteúdos de formação operacional correspondem aos saberes interdisciplinares os quais o educador deve ter domínio além de estes estarem subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Estes conteúdos são entendidos como indiretos, justamente por não serem transmitidos às crianças na forma de conteúdos conceituais. Porém, estes atuam no desenvolvimento psicofísico e social, formando novas habilidades “[...] constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significativa; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras”. (MARTINS, 2009, p. 95).

Já os conteúdos de formação teórica se referem àqueles das diversas áreas do saber científico, transmitidos na forma de saberes escolares. Martins (2009) afirma que no trabalho com bebês as ações educativas deverão estar mais voltadas para os conteúdos de formação operacional, visto que, a relação entre os conteúdos de formação operacional e os de formação teórica e o desenvolvimento infantil é inversamente proporcional. Ou seja, quanto maior a idade da criança, menores os conteúdos de formação operacional e maiores os de formação teórica.

Por sua vez, os anos iniciais do ensino fundamental precisam ensinar a leitura e a escrita, conteúdos de formação teórica. Consideramos que a forma mais perversa de exclusão que impomos às crianças é não ensiná-las a ler e escrever porque, como dissemos logo acima, o conhecimento se propaga a partir da linguagem oral e escrita. O pensamento abstrato, condição indispensável para a aprendizagem de qualquer conceito, é resultado da capacidade de generalização que a linguagem, nessas duas formas, cria para o homem e porque, por meio delas, a realidade se duplica para nós, permitindo-nos operar com conceitos complexos e construir uma consciência superadora das resistências que nos impedem de realizar a essência humana.

Essa perversão pode ser demonstrada pelo fato de que o Brasil tem hoje um percentual de 6,8% de analfabetos absolutos, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar- PNAD (BRASIL, 2019)<sup>1</sup> e tinha em 2015, de acordo com Braga e Mazzeu (2017) 8%, mas com uma mudança de perfil. Há três décadas esses analfabetos eram pessoas que sequer haviam frequentado a escola, ou frequentado poucos anos.

Atualmente, referimos-nos predominantemente a jovens que frequentaram a escola por mais tempo e, em razão de fatores intra e extraescolares, não foram instruídos na leitura e escrita ou alcançaram níveis de uso funcional insuficientes. Sendo assim, consideramos que a especificidade dos anos iniciais do fundamental está em viabilizar as condições de aprendizagem da escrita e da leitura em seu sentido largo. Ou seja, como domínio que possibilita um salto abstrativo do pensamento, liberta os homens dos pensamentos mágicos e semiconscientes e desenhava as formas originárias de preparação para o mundo do trabalho, visto que a escrita e a leitura são inerentes às formas de produção da vida material.

Sua transmissão deve ocorrer por meio de métodos ou metodologias sistemáticas e intencionais, opondo-se, portanto, às práticas hegemônicas que se filiam às pedagogias ativas cuja ênfase está nos processos individuais de aprendizagem das crianças, divorciando essa aprendizagem, da atividade que a promove que é o ensino.

---

<sup>1</sup> Os dados dessa amostragem indicam que são 11,3 milhões de brasileiros com idade de 15 anos ou mais. Esses dados variam por região, etnia e idade, podendo chegar ao dobro ou triplo nas regiões norte e nordeste do país, entre pretos, pardos e pessoas com mais de sessenta anos.

## A superação de pressupostos hegemônicos que se divorciam do projeto de construção de uma sociedade fraterna, tolerante e livre do obscurantismo moral e epistemológico

Percorrendo este caminho chegamos ao segundo elemento que nos propusemos a discutir: a superação de pressupostos hegemônicos que se divorciam do projeto de construção de uma sociedade fraterna, tolerante e livre do obscurantismo moral e epistemológico. Perguntamo-nos: como ainda condenamos tantos semelhantes nossos à miséria material e emocional, mesmo tendo produzido tanta tecnologia, tanto avanço científico, tanto aperfeiçoamento, milênios de progresso? Acreditamos que a resposta está nessa produção mesmo, pois como já dissemos a produção da vida humana, se dá em condições profundamente desiguais, portanto o acesso a esses progressos milenares é restrito a uma parcela reduzida da população mundial, mas é também porque mantemos práticas cotidianas, não refletidas, inconscientes e divorciadas de mediações científicas que perpetuam preconceitos que geram discriminação, desconfiança, rejeição, intolerância e hostilidade.

Uma educação que pretende contribuir para formar pessoas verdadeiramente livres deve estar articulada com a emancipação humana. Uma educação emancipada significa formar cidadãos críticos, pessoas que tenham consciência dos seus direitos e deveres e que também sejam capazes de intervir ativamente na construção de uma ordem social mais justa. Para compreender a natureza e a função próprias da educação temos que partir do trabalho.

Para Marx, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. O que significa que além de proporcionar a mediação que permite o salto ontológico da natureza para o homem; ele também continuará a ser este fundamento na medida em que é *condição eterna da vida humana*, independente da forma como ele se realiza (TONET, 2006).

Porém, cabe ressaltar que o trabalho que Marx encontra na existência real, concreta humana é o trabalho alienado. Saviani (2008, p. 225) destaca que assim, “a essência humana só se manifesta como essência alienada, isto é, negada nas relações reais que os homens mantêm com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros com que se defronta no processo de trabalho”.

Desta forma, podemos inferir que, a concepção marxista de homem se difere da “concepção corrente, de caráter especulativo e metafísico que se contrapõe, portanto, à existência histórica e social dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 226).

Sendo assim, somente é possível descobrir o que o homem é, de fato, na sua existência efetiva, nas contradições de seu movimento real, e não em uma essência pensada de modo externo a sua existência, como é o caso da Psicologia Tradicional. Esta concebe o homem como uma adaptação ao meio, ou seja, desconsidera que o que o homem é coincide com sua produção. (MARX; ENGELS, 1847).

Marx (1844) destaca que é pelo trabalho que o homem se afirma como sujeito de sua existência, construindo um mundo humano e humanizando-se nesse processo. Nesse sentido, Martins (2007a, p. 45) afirma que quando o homem rompe com as barreiras biológicas de sua espécie, este “[...] rompe também a fusão (animal) necessidade-objeto; o mundo e ele mesmo se lhe surgem como objetos. É na base desse rompimento que se desenvolvem novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para a pré-ideação [...] para o seu consciente”.

A autora também aponta que a formação dos significados abstratos, dos conceitos se dá pela relação entre apropriação e objetivação<sup>2</sup>, cujos “[...] movimentos virão representar a atividade mental interna que, elaborada socialmente, comporá a consciência do homem” (MARTINS, 2007a, p. 46).

Nessa mesma linha, Leontiev (1978) afirma que a produção da consciência, do pensamento e da linguagem está diretamente vinculada na origem à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. Ademais, o nascimento da linguagem só pode ser compreendido na relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa.

Percebemos, portanto, como destaca Martins (2007a, p. 48) que Marx rompe com qualquer visão idealista, supra-histórica de consciência, “[...] evidenciando a impossibilidade de sua compreensão na abstração do sujeito real e concreto, historicamente determinado”. Ademais, Leontiev (1978, p. 88) aponta que a consciência individual só pode existir nas condições em que existe a consciência social. “[...] A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente”.

---

<sup>2</sup> Na obra de Marx, o processo de apropriação surge na relação entre o homem e a natureza. Ou seja, o homem por sua ação transformadora apropria-se da natureza incorporando-a a sua prática social. Concomitante, ocorre o processo de objetivação, uma vez que ao apropriar da natureza o homem produz uma realidade objetiva que adquire características socioculturais. E esse processo gera a necessidade de uma outra forma de apropriação, quer seja, apropriação dos produtos culturais da atividade humana (apropriação das objetivações do gênero humano). (DUARTE, 1998).

Entendemos que em Marx a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico.

[...] numa sociedade emancipada, o novo patamar de sociabilidade que se constituiu a partir do trabalho associado, permite que predominem os valores mais autenticamente humanos e que, portanto, o indivíduo tenha consciência e assuma praticamente que a sua realização efetivamente humana tenha muito mais possibilidades quando paramentada pelos valores genéricos. (TONET, 2001, p. 123).

O trabalho é a mediação através do qual o homem além de transformar a natureza, ajustando-a aos seus fins, ao mesmo tempo constrói a si mesmo. Podemos aqui fazer uma analogia com Antunes (1997, p. 81) que discute acerca das metamorfoses e a centralidade do mundo do Trabalho. O autor ressalta que a ação efetivamente capaz de possibilitar o salto para além do capital será a que incorpore as reivindicações presentes na cotidianidade do mundo do trabalho, tais como, a redução radical da jornada de trabalho e a busca do tempo livre sob o capitalismo, “desde que esta ação esteja indissolavelmente articulada com o fim da sociedade do trabalho abstrato e a sua conversão em uma sociedade criadora de coisas verdadeiramente úteis”. Este seria o primeiro passo para que uma organização societária caminhasse para a realização do reino das necessidades e daí para o reino da liberdade.

Antunes (1997) ainda destaca que só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade, ou seja, só quando este tiver em si a possibilidade de ser *não apenas meio de vida*, mas o *primeiro carecimento da vida*, apenas quando a humanidade conseguir superar qualquer caráter coercitivo em sua autoprodução, ter-se-á sido “[...] aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo”. (LUKÁCS, 1978, p. 5 e 16 apud ANTUNES, 1997, p. 84).

É importante reafirmar que o trabalho, entendido como *protoforma* da atividade humana, não poderá jamais ser confundido como o *momento único* ou *totalizante*; ao contrário, o que aqui estamos procurando reter é que a esfera do trabalho concreto é *ponto de partida* sob o qual se poderá instaurar uma nova sociedade [...] Neste sentido, a automação, a robótica, a microeletrônica, enfim, a chamada revolução tecnológica tem um evidente significado emancipador, *desde que não seja regida pela lógica destrutiva do sistema produtor de mercadorias, mas sim pela sociedade do tempo disponível e da produção de bens socialmente úteis e necessários*. (ANTUNES, 1997, p. 84-85, grifos do autor).

É na forma de sociabilidade fundada no trabalho associado que o indivíduo pode desenvolver-se plenamente como um indivíduo diretamente social. Sendo que, este desenvolvimento pleno é possibilitado pela abundância da riqueza produzida pelo trabalho, que também é a base para a apropriação coletiva desta riqueza; pela diminuição do tempo de

trabalho necessário e o consequente aumento do tempo livre e pelo controle consciente e coletivo de todo o processo social.

Neste sentido, reforçamos que nossas práticas isoladamente são insuficientes frente a essa onda que nos arrasta, mas ainda assim cabe-nos perguntar: se não temos nada a ver com a manutenção de crenças que sustentam esses obscurantismos, por que insistimos em separar meninos e meninas em filas nas escolas? Por que quando queremos dar exemplos de profissões às crianças, ilustramos com imagens masculinas? Por que insistimos em profetizar nossa religião no interior das escolas? Por que insistimos em apresentar a cultura dos povos originários como algo exótico? Por que continuamos lendo histórias infantis para as crianças como forma de discipliná-las, puni-las ou amedrontá-las? Por que valorizamos certas datas comemorativas que servem somente ao propósito de criar um paradigma de normalidade para um modelo único de família? Por que mantemos a decisão de começar ensinar as crianças a escrita pelo seu nome próprio ao invés de palavras com significados que expressam a coletividade, a diversidade e a universalidade? Por que mantemos nossas crenças de que o que é essencial a um não é essencial ao outro?

Concordamos com Saviani (1993) que deveria ser inerente à Educação a passagem do senso comum à consciência filosófica, o que significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, simplista, para uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, ativa e cultivada. O primeiro movimento seria fazer a crítica aos elementos típicos da classe dominante presentes no senso comum e a elevação da consciência filosófica está inclusa na produção do conhecimento escolar. Em termos de concepção de mundo, a passagem do empírico ao concreto corresponde à passagem do senso comum à consciência filosófica.

Saviani (1993) acrescenta ainda que o modo como as classes dominantes impedem a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação pela educação; relegam a educação a uma questão que se relaciona apenas ao senso comum e cita Gramsci. (apud SAVIANI, 1993, p. 16-17, grifo do autor):

Nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classes; se ela assim o fizesse isso significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva. Isso não acontece: a burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, deixa que os ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos, de intrigas, de “conchavos” de partidos e arranjos de gabinetes [...].

Moraes (2001) ainda alerta para a desmedida confiança nas possibilidades da educação. E, que em tempos adversos como o que vivemos isso é comum, que a Educação atinja os degraus mais altos do reconhecimento público e que o imaginário popular visualize-a com a velha fantasia salvacionista.

A educação foi eleita para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornam-se obsoletas. É preciso agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. (MORAES, 2001, p. 1).

Neste ponto do texto é interessante destacarmos as cinco ilusões da sociedade do conhecimento<sup>3</sup> apresentadas por Duarte (2001). A primeira ilusão é a de que o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação. A segunda diz que a habilidade de mobilizar conhecimentos é muito mais importante que a aquisição de conhecimento teórico. Na terceira verificamos que o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. A quarta é de que os conhecimentos têm todos o mesmo valor. E na última, o apelo à consciência dos indivíduos constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.

Neste sentido, não temos o direito de colocar nossas crenças subjetivas ou interesses particulares acima da nossa responsabilidade histórica de produzir professores, meninos, meninas, adolescentes e jovens tolerantes, fraternos e comprometidos com o bem comum e a condição para isso é sabermos que a historicidade do humano não se define por uma sucessão de fatos ou acontecimentos no tempo, mas porque nossa consciência tem a possibilidade de captá-los, compreendê-los e transformá-los.

## Referências

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade estadual de Campinas, 1997.
- BRAGA, A. C; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9986>>. ISSN: 1519-9029. Acesso em 19 out. 2019.

---

<sup>3</sup> Duarte (2001) aponta que a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**- PNAD Contínua. Educação 2018. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf). Acesso em: 10 out. 2019.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *In*: DUARTE, N. (Org.). O Professor e o Ensino: novos olhares. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 44, p. 85-106, 1998.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?”: reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. *In*: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-156.

\_\_\_\_\_. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. *In*: DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.99-120.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

\_\_\_\_\_. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007a (Coleção Formação de Professores).

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. *In*: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b. p. 117-134.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 1847. Disponível em: [http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx\\_ideologia.pdf](http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_ideologia.pdf). Acesso em 01 de dezembro de 2010.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. 24 REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, **Anais...** v. 24, p. 1-18. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001.

MUHKINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados/ Histedbr, 2008. p. 223-279.

\_\_\_\_\_. Introdução. *In*: SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1993. p. 9-18. Coleção Educação Contemporânea.

TONET, I. Educação e cidadania. **Revista Educação e Cidadania**. v. 5. n. 1. p. 23-32, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2001. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Marília, Marília, 2001.

## 12. O PERCURSO HISTÓRICO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: DE UMA PERSPECTIVA SALVACIONISTA E HIGIENISTA À DEFESA DE DIREITOS NA REALIDADE DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Aline da Silva Sousa

*Doutora em Educação - Universidade Federal do Ceará*

Ercília Maria Braga de Olinda

*Doutora em Educação - Universidade Federal do Ceará*

### 1. Caminhos percorridos

Este artigo é fruto de estudos no campo do Direito da Criança e do Adolescente, desenvolvido no Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas. Os dados empíricos são oriundos da pesquisa que resultou na tese intitulada *Aprender como é o mundo: história de vida de jovens egressas do acolhimento institucional*. (SOUSA, 2016). Este recorte da tese supracitada tem como objetivo destacar os olhares sobre a infância, a adolescência e a juventude ao longo da história, ou, como Pinheiro (2006) afirma, as representações sociais da criança e do adolescente, que coexistem, constituindo nossa forma de olhar nos dias atuais. Este estudo teórico é associado às falas das sete jovens protagonistas desta pesquisa, que pela via da narrativa autobiográfica apresentaram aspectos da trajetória formativa e vivencial destas que passaram de cinco a doze anos em situação de acolhimento institucional no Abrigo Casa Família, Mãe da Ternura, mantida pelas Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores, no município de Maracanaú, Ceará.

De acordo com Pinheiro (2006), há alguns caminhos históricos percorridos, que mostram a representação social da criança e do adolescente no Brasil. A primeira representação social no Brasil, diz respeito à criança como objeto de proteção social: seus primeiros cuidados com saúde, alimentação, em especial, aquelas vítimas de abandono. Nessa representação social, encontra-se forte o pensamento cristão e humanitário, nos valores de amor ao próximo, compaixão e caridade. A segunda representação social, enxerga a criança e o adolescente como objeto de controle e disciplinamento social, na forma da

escolarização e profissionalização para desenvolvimento econômico e serviço ao Estado. A terceira, ainda segundo Pinheiro (2006), toma a repressão social como forma de conter, em especial o adolescente e jovem pobre, para evitar a delinquência ou mesmo para corrigi-la.

A categoria “menor” e as instituições de correção tornam-se mais evidentes nestas duas representações sociais. As três primeiras concepções serão abordadas no primeiro item deste artigo e a última será abordada no segundo item. A quarta representação social está em disputa e foi elaborada a partir da luta pelos direitos humanos, que constituem toda criança e todo adolescente como sujeito de direitos e não apenas os de classe menos favorecidas. A doutrina da proteção integral será tratada no segundo item deste artigo.

## 2. Perspectiva histórica: a situação de crianças e adolescentes pobres no Brasil

Falar da situação de crianças e adolescentes pobres no Brasil requer mesclar um pouco dessa história ao contexto europeu, devido à influência histórica sofrida pelo Brasil, especialmente no processo de aculturação vivido com a chegada dos portugueses a nossas terras.

No processo de colonização, os portugueses enviaram membros da Companhia de Jesus, com o objetivo de colaborar na catequização dos nativos, trabalho que encontrou resistência cerrada dos índios adultos. Contudo, de acordo com Chambouleyron (1999), foi nas crianças que os jesuítas encontraram um canal de abertura para a realização de seus empreendimentos colonizadores.

Consideradas almas menos duras, os jesuítas tinham um acesso mais fácil às crianças, que eram atraídas também pela arte da música e dos teatrinhos utilizados para ensinar o que se julgava necessário, pela dificuldade com a língua falada pelos nativos e colonos.

Estudando o tratamento dado às crianças no Brasil colônia, Del Priore (1999) mostra que não havia preocupação com o desenvolvimento das crianças, nem mesmo com o respeito às suas necessidades e realidades. As escolas foram crescendo e seu público se tornando mais específico e seletivo. Nas escolas dos jesuítas, as chamadas crianças expostas, ou seja, aquelas recolhidas nas rodas dos expostos, não eram admitidas, sendo elas crianças abandonadas, ilegítimas ou escravas.

No período colonial, o europeu se deparava com a dificuldade dos colonizadores em seguir o modelo europeu de família monogâmica e indissolúvel. A consequência passou a ser vista ao longo dos anos seguintes, em que, aliada à falta de políticas de proteção à infância,

as ruas passaram a encher-se de crianças abandonadas, fossem elas brancas ou mestiças, levando-se a inaugurar um modelo de assistência à infância pela via da caridade, assim como ilustra Vasconcelos (2004, p. 288):

Abandonadas em adros, ruas, praças, monturos, terrenos baldios, essas crianças que findavam tornando-se vítimas da fome, do frio, do calor ou presa e alimento de animais que circulavam nesses locais, poderiam — antes da criação da Roda -, até, ter outro destino, acaso fossem encontradas por pessoas ‘caridosas’, ainda com vida, e levadas para serem criadas (cuidadas) — e, quando criadas (crescidas), tornarem-se criadas (empregadas) — e mais tarde, como gratidão, servir de companhia a essas ‘bondosas’ pessoas e suas famílias.

Situação similar foi dolorosamente vivenciada por uma das protagonistas deste estudo. A jovem, que durante a pesquisa contava seus 25 anos de idade, saiu da Casa Família para morar com sua irmã, mas não se adaptou à sua nova realidade familiar após 10 anos de distanciamento familiar. Uma senhora, que a conheceu na escola, convidou-a para morar em sua casa. A narradora conta que teve esperança de se sentir pertencente a uma família novamente, mas não foi esse o futuro que a aguardava. Relembrando esta situação, narra:

*Quando eu fui morar com essa mulher, foi o terror da minha vida. [...] Eu fui morar com essa mulher, ela me chamou, ela me tratou super bem [...]. O meu sonho era ter uma família, eu cresci querendo isso, ter uma mãe, um pai, outro irmão. [...] Aí, quando essa mulher apareceu, eu pensei que ia ter uma mãe! Eu fiquei super feliz! No começo ela me tratava bem, era minha filha pra cá, minha filha pra lá. Passou um mês, ela começou a me pedir pra fazer um arroz. Eu pensava em ajudar. Ela me matriculou no colégio. Eu comecei a estudar. Depois além do arroz, pedia pra fazer um feijãozinho, a carne, o macarrão, pronto! Aí era só ordem: faz o almoço. Varre a casa. Eu fazia o almoço, varria a casa, passava o ferro, lavava a roupa. E aí ela começou a me maltratar, me batia, batia mesmo e chegou um tempo que eu disse que não aguentava mais! [...] Quando eu morava lá, ela me pisoteava, dizia que eu era burra e tudo mais. [...] Na casa dessa mulher eu fazia de tudo e eu não reclamava, porque tinha hora que ela começava a chorar de dor e eu lembrava muito da minha mãe, eu dizia que eu tinha que ajudar essa mulher. Ela me ajudou num momento difícil, porque foi uma ajuda e ao mesmo tempo não foi, porque ela passou na minha cara. [...] Eu queria sair de casa, da casa dela, mas eu tinha pena, porque ela tinha Artrite e Artrose. Eu não conseguia [...], porque ela precisava de mim, ela é doente. [...] Ela me destratou de todas as formas, me tratou como uma empregada.*

A narrativa mostra que a prática de pegar meninas para serem criadas como empregadas, ainda faz parte de nossa realidade. A decepção da jovem narradora é que ela esperava por uma família acolhedora, como ela mesma relatou. O sofrimento não era pelos afazeres do lar, mas pela forma como era tratada. Sua história também revela o conflito entre a vontade de sair daquele sofrimento e a gratidão que ela tinha por sentir que, de alguma forma, foi amparada por aquela senhora. Contudo, sua história se diferenciou da citação, não se tornando companhia desta senhora por muito tempo. Ela conseguiu se desvincular daquela realidade e está construindo sua própria família.

Esse modelo assistencialista da infância e juventude não ficou no passado do nosso país, ao contrário, pelo relato autobiográfico das jovens desta pesquisa, reconhecem-se outras realidades similares, provando que esse modelo permanece e é preciso lutar contra ele, consolidando uma cultura de direitos.<sup>1</sup>

Retomando a análise histórica da perspectiva da infância, trazendo outra realidade, a europeia por exemplo, Ariés (1981) aponta uma perspectiva da visão de infância específica, em que a infância não era vista como uma fase da vida que possui necessidades diferenciadas das demais etapas. A mudança desse olhar só veio, segundo ele, a partir do século XVIII, quando, na Europa, Rousseau trouxe uma perspectiva da criança não como um adulto em miniatura, mas como um ser dotado de necessidades específicas, bem como de habilidades em construção.

Há estudos mais recentes que questionam a visão eurocêntrica de Ariès. Seu olhar não pode ser generalizado como realidade vigente em toda a sociedade europeia da época. Contudo, voltando a Ariès (1981, p. 159) pela sua importância histórica, ele afirma que a criança foi ganhando atenção na família quando iniciou-se, o que o autor chama de “processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dão nome de escolarização”. Isso ocorreu no final do século XVII, quando as crianças eram separadas de suas famílias para viver sua infância e adolescência nas escolas em sistema de internato. A ênfase na escolarização das crianças revelava a preocupação dos pais para proporcionar aos filhos uma educação considerada de qualidade para a época, contudo, também significava o distanciamento do convívio familiar e a redução de atenção e cuidados da família com a criança, transferindo essa responsabilidade para a escola.

Segundo Rizzini (2000), especificamente na realidade brasileira da época do Império, não há notícias de políticas públicas oficiais em benefício das crianças pobres. Conforme Vasconcelos (2004), quem primeiro se manifestou para dar atenção a esse segmento foi a Igreja Católica, através de ações caritativas, como a instalação da Santa Casa de Misericórdia no Brasil. A caridade que já era praticada como forma de assistência à infância, passa a ser institucionalizada.

É a mais clara representação social da infância e adolescência destacada por Pinheiro (2006), que as torna objetos de proteção social. Essa proteção ocorria mobilizada pela prática

---

<sup>1</sup>O item seguinte deste artigo discute elementos de Educação em Direitos Humanos que ajudam a desconstruir esta prática.

dos valores cristãos e humanitários, e a caridade tornou-se a fonte vital de muitas crianças nesta época.

É também na Santa Casa de Misericórdia que se instaura outra instituição que, por via da caridade, busca o cuidado com a infância: a Roda dos Expostos ou dos enjeitados, trazida ao Brasil em 1726. Nela, havia um tipo de acolhimento às crianças desvalidas, em que estas eram depositadas, literalmente, numa roda, construída nos muros de algumas instituições, como conventos e Santas Casas. Após serem colocadas na roda, as crianças eram conduzidas para dentro da instituição. Um pequeno sino poderia ser tocado para avisar às responsáveis dentro da instituição que havia sido depositada uma criança na roda e assim, não era revelada a identidade de quem a deixou. A localização estratégica da roda evitava o constrangimento, para a época, de assumir a rejeição da criança, seja por motivo de pobreza ou ainda para não assumir um filho ilegítimo, ou seja, gerado fora do casamento oficial.

A historiadora Mary del Priore em aula gravada em vídeo do curso *ECA na Escola*, promovido pela Fundação Telefônica — Pró Menino (2011), afirmou que era comum que nos bilhetinhos deixados junto às crianças nas rodas, as mães sugerissem nomes poucos usuais para as crianças, o que indicava um desejo de revê-las no futuro. Mais uma vez fica evidenciada a negação de tese de que as mães não sofriam com o afastamento ou com a morte dos filhos. Contudo, se não fosse o fato de as mães conseguirem localizar seus filhos posteriormente, aquelas crianças jamais conheceriam sua família de origem e a história que as levou até a instituição.

Embora atualmente esteja resguardada pela legislação o registro do histórico da criança quando acolhida e quando possível a reaproximação e manutenção dos laços familiares, a situação acima ainda resguarda algumas semelhanças com os dias atuais. Os relatos das jovens nesta pesquisa revelam o pouco contato que elas mantinham com seus familiares de origem e a tristeza de muitas crianças serem “órfãs de pais vivos”.

Retomando a história da institucionalização de crianças e jovens no Brasil, a Santa Casa objetivava cuidar não apenas de crianças órfãs ou abandonadas, mas dos doentes, loucos, viúvas, prostitutas, pois, assim como Vasconcelos (2004, p. 287) nos esclarece, o modelo de hospital da época servia para o cuidado de “tudo o mais que a ordem social do momento entendesse como necessária sua exclusão — e reclusão — do convívio social.”

Os motivos que levavam as mães a deixar seus filhos na roda eram tanto de ordem econômica, quanto social. (VASCONCELOS, 2004). Quando os motivos eram econômicos, na maioria das vezes, eram filhos legítimos do casal, o qual não tinha condições de ficar com

a criança, assim, esta instituição tornava-se a família adotiva daquela criança. Já quando o motivo de deixar a criança era social, na maioria dos casos, eram filhos ilegítimos e deixar a criança na roda tornava-se uma alternativa a abandonar ou até mesmo matar a criança<sup>2</sup>. Ambos os casos, não negam a situação de abandono vivido pela criança, a possibilidade de uma morte prematura e a situação da criança de viver às custas da caridade, antes, de uma família, e, agora, de uma instituição, à qual essa criança deverá retribuir de alguma forma, o favor feito em seu benefício, seja por uma exigência institucional, seja por uma cultura de gratidão implantada.

As jovens narradoras desta pesquisa tentam entender os motivos da quebra dos vínculos familiares e relembram os espaços de abandono, conforme destaca nossa segunda narradora da pesquisa, que resume sua situação de alternância entre o convívio familiar e a institucionalização, junto com seu sentimento de alívio em sair do sofrimento, motivo que a fez ser retirada da guarda de sua mãe:

*A minha recordação de quando eu era mais nova, em minha mente, sou eu em um berço, em um abrigo. [...] Quando eu fui morar com a minha mãe, foi o momento mais sofrido da minha vida, porque lá tanto ela me batia, quanto meu padrasto. Ela passava o dia fora, eu ficava com meu irmão mais novo. [...] Eu chorava muito porque eu sentia fome. [...] Eu me alimentava uma vez por dia. À noite, meu padrasto chegava, às vezes bêbado e me açoitava, tanto eu quanto meu irmão mais velho. [...] Mas, a partir do momento que saí da guarda da minha mãe, eu passei a conhecer coisas que eu não conhecia, que era um prato de comida, que era um carinho. [...] Depois, algo em mim faltava, que era essa minha reconciliação com a minha mãe.*

O relato da nossa segunda narradora é tecido em meio ao sentimento de muitos abandonos: ela passou por um primeiro abrigo, depois foi abandonada num hospital, em seguida chegou à Casa família, além da recusa da mãe ao contato, mesmo após a saída da Instituição. Os relatos desses momentos são os mais dolorosos para elas, explicar porque elas não continuaram com suas famílias de origem, lembrar esse passado é ao mesmo tempo buscar respostas de fatos que nem todas sabem explicar. O que para elas é uma justificativa razoável, aos olhos da legislação atual não é, como por exemplo, a condição financeira da família.

Voltando ao nosso percurso histórico, mesmo quando havia um mínimo de respeito à criança, este demorou a estabelecer-se entre as mais pobres. É possível destacar ainda à

---

<sup>2</sup> Com o aumento atual do número de casos de recém nascidos jogados em lixões, rios, matagais ou na via pública, países europeus têm adotado uma espécie de caixa como uma roda moderna, com o mesmo objetivo das rodas antigas, levando a que setores da área jurídica cogitassem a volta da “roda” em pleno século XXI.  
Fonte: <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/umentam-na-europa-os-bebes-abandonados-em-modernas-rodas-1549848>.

época da escravidão no Brasil, em que mesmo as crianças muito pequenas eram submetidas a tratamento desumano de trabalho, violência e autoritarismo.

Com o advento da Independência do Brasil, em 1822, cresce a população e, com isso, vem a preocupação de que esse aumento estivesse acarretando prejuízos financeiros, em especial, pelo crescimento da pobreza que levava ao aumento de gastos do Estado, o qual mantinha instituições como a Santa Casa de Misericórdia. Esse aumento populacional também acarreta o aumento do abandono de crianças, e, para resolver tal situação, iniciativas públicas e privadas são tomadas, mas todas apontam para a institucionalização da criança como resolução do problema da pobreza e do abandono.

Nesse movimento, passaram a ser instituídas propostas de políticas públicas destinadas à criança, no caso, às desvalidas, intensificada, em especial, após a instituição da Lei do Ventre Livre e da Lei Áurea, que tiveram como decorrência o aumento do abandono, da pobreza e da miséria.

A atenção à criança pobre no Brasil através de políticas públicas se deu, especificamente, pelo movimento higienista, surgido no final do século XIX, quando profissionais da saúde passaram a liderar um movimento para preservar a saúde dos cidadãos, pretendendo modificar o comportamento da sociedade, pois acreditavam que os problemas do país estavam diretamente ligados às questões sanitárias.

Nesse período, a classe pobre passou a ser (ou já era, mas se tornou oficial) sinônimo de perigo social, pois, acreditava-se que ela proporcionava a desordem social e oferecia perigo de contágio de doenças causadas pela sua condição de vida insalubre.

Percebe-se ainda que, nessa perspectiva, passou-se a pensar em políticas públicas apenas para os desvalidos, não para a infância e adolescência de uma forma geral. A forma como as crianças pobres e abandonadas eram vistas era, literalmente, de maneira negativa e perniciososa, sugerindo a necessidade de higienização.

Na consideração de Pinheiro (2006), a escolarização e a profissionalização tanto formavam mão de obra barata para o Estado, quanto evitavam o ócio que poderia levar, principalmente jovens, às práticas consideradas delinquentes. A ideologia que animava tais propostas via as ruas como uma grande escola do mal, portanto, recolher as crianças em instituições de reclusão, ou seja, institucionalizá-las, foi, mais uma vez, a principal ferramenta de assistência à infância e adolescência nesse período.

A cultura da institucionalização é criticada por Rizzini (2004), para quem o Estado criou a prática de resolver os problemas da infância e adolescência em situação de pobreza,

retirando-os da convivência familiar e comunitária, sem programas de apoio adequados à família para evitar esse afastamento ou desligamento. Ao contrário, a falta de contato com a família era vista até mesmo como necessária, para proporcionar o apoio à criança, assim como nos modelos de colégio interno, em que o contato com a família não era permitido. É exatamente o oposto da perspectiva atual de proteção integral da criança, conforme será destacado adiante.

No contexto da realidade aqui apresentada, outra forma de olhar a infância no Brasil é a perspectiva salvacionista, em que amparar a criança significava salvar o futuro do país, colocando-a no caminho certo da disciplina e do trabalho. Essa perspectiva tem um cunho político, contudo, não parece estar dissociado do dogma católico de salvar as almas do pecado original, segundo o qual todos carregam em si o gérmen do mal a ser evitado, diferente de uma perspectiva rousseauiana exposta na obra revolucionária *O Emílio* (1968, p. 9), por exemplo, que afirma que “tudo é bom saindo das mãos do criador das coisas; tudo degenera nas mãos dos homens.”

No Brasil, tornou-se aceitável recolher a criança do seu estado de miséria, sem a preocupação com o indivíduo e o contexto familiar, pensando apenas em evitar o contato dos demais da sociedade com essa miséria. O Estado passou a ser cobrado de sua responsabilidade no cuidado e atenção à infância, mas ela ainda era vista apenas como objeto de cuidado.

A ordem econômica e social levou à exigência de políticas e os termos “menor abandonado” ou “menor em situação irregular”, para se referir tanto à criança sem os pais, quanto àquela cuja família não tinha condições financeiras, ganharam uso cada vez mais recorrente. Esse “menor” que precisava ser salvo em benefício do país era, normalmente, aquele que fugia à ordem social vigente.

O Código de Menores foi instituído em 1927, juntamente com o Juízo de Menores que “tinha diversas funções relativas à vigilância, regulamentação e intervenção direta sobre esta parcela da população.” (RIZZINI, 2004, p. 31). Esses instrumentos legais representam o pensamento dominante e hegemônico, da sociedade na época, para a resolução de problemas voltados à criança e ao adolescente. No caso, os considerados delinquentes, eram punidos com o isolamento social como forma de aprendizagem e correção. É um exemplo da terceira representação social citada por Pinheiro (2006), na qual a criança e, principalmente, o adolescente, são também objetos de repressão social.

Em 1941, o governo ditatorial de Getúlio Vargas cria o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), que não obtém êxito em sua missão de salvação, sendo visto como uma ‘escola do crime’ por abrigar os considerados ‘menores transviados’.

O “menor” que passava pelo SAM era temido e essa má fama, junto às questões políticas do período de Ditadura Militar, levaram à criação de outra, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor, a FUNABEM, em 1964, que se tornou o Anti-SAM. Nesse momento histórico destaco o questionamento de Carneiro (1996, citado por RIZZINI, 2004, p. 36): “o que fazer com a ‘doutrina de internamento’ implantada pelo SAM, fomentada pelos antigos Juizados de Menores e estimulada pelos pais desejosos de se verem livres da obrigação de criar seus filhos?” A resposta foi continuar com essa prática. Respalhada pela própria família, a política de internamento era vista com o objetivo de correção, educação e reajustamento social.

A FUNABEM dedicou-se à implementação da Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM) investindo na estrutura física e na capacitação dos profissionais para o atendimento de qualidade, visando solucionar os problemas da comunidade. Rizzini (2004) critica a prática dessa instituição, pois, ao longo de seu funcionamento, passaram pelo internamento cerca de 33 mil crianças, segundo a autora, representando a política de “limpeza” das ruas, associada à punição, com o afastamento familiar e comunitário, levando-os para localidades distantes de seu convívio social. A preocupação também é grande sob a ótica da família, que buscava o internamento como meio de controle dos filhos considerados rebeldes e, mais ainda, como forma de estudo e profissionalização em local seguro em que seus filhos pudessem “se tornar gente”, tendo essas famílias absorvido o discurso político da pobreza como fator que anula o indivíduo enquanto cidadão. É a perspectiva salvacionista a partir do olhar da família.

Um novo Código de Menor foi criado em 1979, mas não diferente do anterior, enfatizava a intervenção do Estado nas famílias menos favorecidas economicamente, reforçando a categoria do “menor em situação irregular”.

O termo “menor” é uma expressão que designa aqueles que não atingiram ainda a maioridade. É carregado de teor pejorativo, construído através das representações sociais que os concebem como objeto. Nesse contexto, Pinheiro (2006, p. 70) define “menor” como “um conceito institucionalizado a partir de uma lei, o Código de Menores, e que institui exclusões e práticas, por meio da criação de instituições e da formulação de políticas públicas.” Até o final da década de 1980, além da lei (Código do Menor) e das instituições (SAM, FUNABEM e FEBEM) supracitadas, o termo é vastamente utilizado.

A década de 80 e, especialmente, a década de 90 trazem muitos debates em relação ao olhar sobre a criança e o adolescente, destacando a quarta representação social: a criança e o adolescente como Sujeitos de Direitos (PINHEIRO, 2006), conforme será tratado a seguir.

### 3. O paradigma da doutrina da proteção integral

Ao fazer, no item anterior, um sobrevoo sobre os diferentes olhares a respeito da infância e da adolescência, vimos que, num, existe a necessidade da proteção social numa perspectiva assistencialista, noutro, a perspectiva parte da necessidade de controle e disciplinamento, e, noutro ainda, busca-se a repressão social. São representações que caminham lado a lado. Em determinado momento social uma aparece mais que a outra, mas todas estão presentes e permanecem nos dias atuais.

O que também há em comum em cada momento histórico é a visão da criança e do adolescente como objeto, voltando-se a atenção apenas às crianças e adolescentes rejeitados da sociedade, da classe pauperizada, e vítima das desigualdades sociais. As leis não compreendiam a totalidade e sim, uma parcela, embora necessitada, de crianças e adolescentes. Pelo modo como esses discursos se articulavam e ainda se articulam, as vítimas passavam a ser encaradas como algozes.

Entretanto, ainda no final dos anos de 1980 ocorreram mudanças consideráveis, tanto no nível do ordenamento jurídico, quanto na organização da sociedade civil. Uma delas, e não a única, foi a promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988, a chamada “Constituição Cidadã”. Nesse período, a sociedade introduziu um novo modelo de gestão das políticas sociais, que conta com a participação ativa das comunidades.

É importante enxergar, ainda, a influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, para a mobilização social por direitos, como na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), e ainda para a realização de convenções internacionais diretamente centradas nos direitos da criança e do adolescente, como a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). Tais ações tiveram repercussão no Brasil, que delas tornou-se signatário. Além da Constituição Federal, em 1988, podemos citar como destaques o ECA, em 1990, o Estatuto do Idoso, em 2003 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006, dentre outros documentos que respaldam os direitos de todos e são tidos como bases para a defesa e promoção dos direitos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 3º, destaca: “todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.” (ONU, 1948, p. 3). Ademais desses direitos, podem-se citar ainda saúde, habitação, alimentação, educação, lazer, família, enfim, são vários os direitos necessários para garantir a dignidade humana.

Uma característica fundamental dos Direitos Humanos é a sua universalidade e é essa perspectiva universal dos direitos que ilumina as legislações brasileiras também. Historicamente, a pobreza em si, foi motivo para a institucionalização de crianças, adolescentes e jovens, que tiveram, inclusive, seu direito à liberdade cerceado por sua condição econômica. Para eles, esse direito foi privado em detrimento de um pensamento higienista, repressivo e coercitivo. Atualmente, a pobreza em si não pode ser alegada como motivo para a institucionalização de crianças e adolescentes.

Na Constituição Federal, o artigo 227 apresenta-se como fundamental para compreender a mudança de perspectiva ocorrida, afirmando:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Vale destacar que o artigo supracitado não começa falando dos direitos e sim do dever das instituições sociais em priorizar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, atribuindo a todos os seus deveres, que se tornam absolutos e exigíveis para assegurar, ou seja, garantir os direitos a todos. Agora, a legislação não contempla apenas o “menor”, (embora, mesmo esse, nunca tenha tido todos os seus direitos assegurados), o “delinquente” ou o “abandonado”, mas e todo e qualquer ser que esteja na condição peculiar de desenvolvimento como a criança, o adolescente e o jovem.

É a primeira vez que o caráter de universalidade dos direitos para crianças, adolescentes e jovens, aparece na legislação brasileira. De acordo com Pinheiro (2006, p. 355), essa mudança de paradigma significa ainda a consolidação de “um dos princípios fundamentais da representação social da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: o princípio da igualdade.”

Esse artigo inaugura o início da doutrina de proteção integral a todas as crianças, adolescentes e jovens, ao garantir a sobrevivência, o desenvolvimento pessoal e social e ainda a integridade física, psicológica e moral. Segundo Pinheiro (2006), o artigo em questão contém os princípios básicos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do

Adolescente, discutida desde 1979 e aprovada em 1989, sucedendo a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959.

O respeito à criança, ao adolescente e ao jovem em sua totalidade, valorizando sua proteção e seu desenvolvimento é algo consolidado na década de 1990, sendo a culminância de debates e ações voltados para a compreensão dessa categoria como sujeitos de direitos.

É nesse contexto que se dá a abertura para que, em 13 de julho de 1990, seja promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, Lei 8.069/90. Essa lei vem detalhar o artigo 227 da Constituição Federal, que trata da proteção integral da criança e do adolescente, levando em consideração sua interpretação trazida no artigo 6º:

Na interpretação desta Lei, levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

E de que maneira é possível garantir a universalidade necessária dos direitos historicamente conquistados? Aqui apresentam-se dois caminhos interligados: o educativo, corporificado na proposta de Educação em Direitos Humanos e o da organização do Estado e da sociedade civil, com a criação e consolidação de um Sistema de Garantia de Direitos.

O caminho da Educação em Direitos Humanos (doravante EDH) apresenta-se como uma maneira de garantir que a conquista dos direitos não se perca, e sim que se amplie sua compreensão e sua aplicação. Benevides (2000, p. 1) afirma que a EDH:

[...] parte de três pontos essenciais: o primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que ou esta educação em direitos humanos é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional — os educadores e os educandos — ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos.

Analisando detalhadamente a definição de EDH proposta pela autora, é perceptível que, se assim procedermos, educando de forma global e continuada, com foco nas mudanças individuais e coletivas, associando a essas mudanças valores não em nível de transmissão de conteúdo, mas valores que atinjam as mentes e os corações de todos os envolvidos no processo, educadores e educandos, será possível transformar a realidade.

Desse modo, a EDH assemelha-se às propostas de Paulo Freire (1996) quando o autor afirma que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (p. 76) e é “[...] a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (p. 77), pois “[...] como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora

na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (p. 79).

Benevides (2000, p. 6) sintetiza muito bem o papel transformador da EDH, associando também outras características fundamentais, como a de:

[...] formar o cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos.

Ao alcançar esse nível de vivência da EDH, os direitos humanos e, especificamente, da criança e do adolescente, passarão a ser realmente acessíveis e exigidos por todos, mesmo que ainda haja o tom de utopia necessária em sua busca, pois a EDH:

[...] trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Perez Aguirre, enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social. (BENEVIDES, 2000, p. 6).

Compreendendo a importância da EDH para o desenvolvimento e consolidação de uma cultura de direitos, Olinda (2013, p. 28) defende que esse campo do conhecimento seja “um componente fundamental e obrigatório na formação docente”, uma vez que esses profissionais, atuando na docência ou na gestão escolar da educação básica precisam ser preparados para desenvolver “um trabalho pedagógico comprometido com a formação de crianças e adolescentes capazes de ler e escrever não só a palavra, mas ler o mundo a sua volta à medida que se formam enquanto cidadãos sujeitos de direitos” (id).

Com o avanço de debates e vivências na sociedade atual, a EDH tornou-se mais que um instrumento, “a educação em direitos humanos é indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos. Ela não é um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos direitos humanos: hoje a educação em direitos humanos constitui um dos direitos humanos”. (CANDAU, 2010, p. 119).

Na dureza do quadro de sucessivas negações de direitos, indagações aparecem, como: o que fazer quando esses direitos não são atendidos? Que atitude o indivíduo deve ter perante questões, como desigualdades, injustiças sociais, violência, abandono familiar etc.? As medidas de proteção previstas no ECA são suficientes para reparar tantas injustiças? Aqui se

encontra o segundo caminho, o da organização do Estado e da sociedade civil, através do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA).

De acordo com a Resolução 113 do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) de 2006, o SGDCA constitui-se:

[...] na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

O conceito de SGDCA em sua totalidade, reforça os aspectos da articulação e integração na ação coesa de profissionais e instituições para a garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Esse sistema não consiste de uma instituição e não está situado num local específico. É o conjunto das ações da sociedade civil e do Estado, em um mesmo grau de responsabilidade, mas com diferentes funções, para articular-se e integrar-se na promoção, defesa e controle dos direitos humanos da criança e do adolescente, com o fito de diminuir a distância entre a regulamentação legislativa e a realidade da violação desses direitos. Para atingir tais objetivos, o SGDCA envolve um conjunto de eixos, a saber: promoção, defesa e controle dos direitos.

O *eixo da promoção* dos direitos envolve aqueles que executam a garantia dos direitos. Esse eixo promove “a satisfação das necessidades de crianças e adolescentes” (REZENDE, 2011, p. 12), sendo assim, para cada necessidade (como alimentação, educação, saúde e profissionalização) existem seus promotores.

Na operacionalização deste eixo, a resolução 113 (CONANDA, 2006) divide em três grupos os programas, serviços e ações: no primeiro grupo estão as políticas básicas, como saúde, educação, cultura, assistência social, lazer, profissionalização etc.; no segundo grupo, encontram-se as medidas protetivas, previstas no ECA e de que trata este trabalho; no terceiro grupo estão as medidas socioeducativas<sup>3</sup>, destinadas aos adolescentes em conflito com a lei.

---

<sup>3</sup> Especificamente sobre as medidas socioeducativas, foi instituído o SINASE — Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Lei Federal nº 12.594/ 2012, tendo sua primeira versão em 2006. Em seu artigo 1º o SINASE é definido como: o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

O *eixo da defesa* está vinculado ao aspecto jurídico da proteção legal dos direitos humanos da criança e do adolescente. É importante ressaltar que não se trata apenas do acesso ao sistema judiciário, e sim à justiça, quando ameaçados ou violados os direitos garantidos por lei. A garantia do eixo da defesa não está apenas nos profissionais do campo jurídico, mas nos instrumentos que a sociedade pode lançar mão para garantir a justiça como direito da criança e do adolescente. Fazem parte desse eixo entidades jurídicas, sociais de defesa de direitos humanos, governamentais ou não, como: Ministério Público, Defensorias Públicas, Varas da Infância e Juventude, Polícia Civil e Militar, Conselho Tutelar, Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA), etc.

Já o *eixo de controle* pretende controlar a promoção e a defesa dos direitos, ou seja, “estabelecer critérios, parâmetros e ferramentas para monitorar e acompanhar a sua implantação e efetivação, possibilitando a aprendizagem de ações, mecanismos e diretrizes que melhoram cada vez mais o SGDCA e a efetivação do ECA.” (REZENDE, 2011, p. 15). Fazem parte desse eixo órgãos governamentais e a sociedade civil, como os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho de Educação, Saúde, Assistência Social, Anti-drogas, Segurança Pública e até mesmo conselhos mais específicos, como de merenda escolar. Rezende (2011) aponta ainda como parte desse eixo, instâncias maiores, como Congresso Nacional, Tribunal de Contas da União e do Poder Legislativo.

Sendo assim, o SGDCA envolve esse conjunto de eixos e ações sistêmicas para implantar o ECA. É a efetivação do que esse mesmo Estatuto preconiza em seu artigo 86: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.”

Portanto, tanto o SGDCA quanto o ECA foram construídos de maneira participativa, numa caminhada de discussão nacional e internacional, buscando a crescente valorização da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos.

#### 4. Reflexões finais sobre a realidade da pesquisa

Analisando historicamente as elaborações de ideias em torno da infância, da adolescência e da juventude, é possível perceber que as conquistas foram valorosas, visto que, tomando como princípio a colonização do Brasil, a infância nem mesmo era contemplada pelo poder público, e sim por iniciativas privadas e voluntárias. Os pobres, em especial, eram literalmente marginalizados, sendo observados apenas pelo aspecto da criminalidade, da violência e do trabalho infantil. Os direitos à educação, à família e ao

desenvolvimento integral da criança só foram garantidos no arcabouço jurídico a partir da elaboração de documentos, como dos Direitos Universais da Criança, em 1959. No Brasil, o diferencial acontece com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e, em 1990, o ECA como Lei complementar, especificou e o trouxe mais clareza aos direitos fundamentais da criança, do adolescente e do jovem, assim como também da participação dos órgãos e seus procedimentos protetivos.

Dessa forma, é notório que o ECA seja fruto da necessidade de nossa sociedade, que deseja melhorar a qualidade de vida instituindo leis que protejam a criança, o adolescente e o jovem, assegurando-lhes direitos irrevogáveis, que são de todos os seres humanos.

São reais os limites das leis frente às barreiras sociais, políticas e culturais encontradas para sua efetiva ação. O que está previsto na legislação muitas vezes não converge com a realidade, havendo necessidade de criação das condições objetivas e subjetivas para sua consolidação. A legislação busca ao máximo oferecer as medidas protetivas para as crianças, os adolescentes e os jovens, tentando, por exemplo, minimizar os efeitos, muitos até irreparáveis, da ausência da família e da comunidade no convívio do indivíduo. Contudo, é no cotidiano que é possível perceber se tais ações têm apresentado efeitos e, ainda, quais outras estratégias, alheias às descritas nas leis, podem e são utilizadas na realidade do acolhimento institucionalizado infanto-juvenil.

Estas são as lutas e desafios encontrados na realidade atual do acolhimento institucional, lutas históricas, socialmente construídas, inicialmente, em prol dos desvalidos e recentemente com o avanço da doutrina de proteção integral. A luta atual é garantir na prática os direitos assegurados em legislação, superando uma mentalidade menorista que teima por manter práticas repressivas segregadoras e culpabilizadora das vítimas.

Ao conhecer a realidade da instituição de acolhimento em Maracanaú-CE fruto desta pesquisa, é perceptível o esforço para garantir os direitos necessários às crianças e aos adolescentes, entretanto, os desafios são diversos: financeiros, estruturais, psicológicos, educativos, sociais, enfim, de toda ordem. Dentre esses desafios destaca-se um período delicado na vida das adolescentes abrigadas. Quanto mais elas se aproximam da idade limite de permanência no abrigo, menores são as chances de adoção, mais situações conflituosas se encontram entre os adolescentes e seus familiares de origem, em especial no que concerne a questões de ordem afetiva e psicológica que instigam esses adolescentes a buscar a compreensão de si e do outro — seus familiares, no que diz respeito aos motivos que os levaram até essa situação limite. Durante a pesquisa, foi possível perceber essas inquietações junto às jovens protagonistas deste trabalho. A ansiedade sobre a saída, com quem iriam

morar, a discrepância entre o sonho de voltar a morar com a família e a realidade encontrada após a saída da Casa.

Contudo, ficou visível a ausência em suas falas do reconhecimento da garantia de seus direitos durante a situação de acolhimento institucional. Acreditamos que, também pelo caráter religioso da instituição, a qual marca a educação das crianças e adolescente ali acolhidas, suas narrativas são todas marcadas pelo sentimento de gratidão às Irmãs e à Casa Família. A percepção é que para as jovens, o acolhimento institucional foi uma prática caritativa e não a execução de um direito que lhes é garantido. A ausência da EDH, conforme visto no item anterior, constitui-se em si só a negação de um direito que, como consequência, traz a falta de compreensão dos demais direitos inerentes a elas, enquanto crianças, adolescentes e jovens portadoras de direitos garantidos por lei.

Este artigo trata apenas de uma síntese analítica que envolvem inúmeras questões e que ainda podem ser ampliadas e aprofundadas, para melhor compreensão desta realidade a partir das narrativas das jovens, que trazem elementos que permitem ainda muitos outros achados para pesquisas. A partir daqui, demais aspectos específicos serão abordados em análise à história das jovens protagonistas deste estudo em publicações futuras.

## Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC Editora, 1981.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? Palestra proferida na abertura do Seminário Educação em Direitos Humanos em São Paulo, em 18 de fevereiro de 2000. Disponível em:  
<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em 14 set. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 14 set. 2013.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) > Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do**

**Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** Brasília – DF: Conanda, 2006.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. **Educação em Direitos Humanos:** concepções e metodologias. In: Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

CONANDA, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente.** Resolução 113. Brasília: CONANDA, 2006.

DEL PRIORE, Mary (Org). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

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

OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). **Medida Socioeducativa de internação:** educa? Fortaleza: Edições UFC, 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em 14 set. 2013.

PINHEIRO, Ângela. **Criança e adolescente no Brasil:** porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

PRÓ-MENINO. **ECA na Escola.** Fundação Telefônica – Pró Menino. 2011. (Apostila)

RIZZINI, Irene. **A Criança e a lei no Brasil revisitando a história (1822/2000).** Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

RIZZINI, Irene. Reflexões sobre pesquisa histórica com base em ideias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. In: 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, Mar. 2006. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100019&script=sci\\_artt\\_ext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100019&script=sci_artt_ext). Acesso em: 14 set. 2015.

RIZZINI, Irene. RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: DIFEL, 1968.

SOUSA, Aline da Silva Sousa. “**Aprender como é o mundo**”: histórias de vida de jovens egressas do acolhimento institucional. Tese de doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2016.

VASCONCELOS, Rejane Batista. **A proteção à infância pobre em seus distintos vieses**: um capítulo de suas muitas histórias. *In*: VASCONCELOS, Maria de Fátima (Org.). Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

## 13. O SILÊNCIO DA ESCOLA: A EDUCAÇÃO EM MEIO A RETROCESSOS

Aldenora Conceição de Macedo  
*Doutoranda em Educação - Universidade de Brasília*

### Considerações iniciais

*Quando é verdadeira, quando nasce da vontade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for.*  
(Eduardo Galeano).

A democratização do acesso à educação no Brasil ao trazer para dentro da escola grupos historicamente excluídos desvelou a problemática da democratização do ensino, uma vez que a garantia do direito ao acesso à escola não traz consigo a garantia do direito a um ensino realmente democrático e inclusivo. Ainda hoje a expansão e acessibilidade se restringem, na maioria das vezes, a dados construídos por números de matrículas. A problemática, a partir de então, se refere à permanência e a trajetória de sucesso ou insucesso dessas/es estudantes, pois tal democratização não trouxe consigo políticas educacionais que visassem a permanência igualitária na instituição escolar.

As poucas políticas com essa abordagem foram implementadas nos últimos governos que possuíam perspectivas calcadas na inclusão social e por meio delas pudemos experimentar ações que visavam uma educação múltipla, intercultural e para todas/os. Estávamos construindo caminhos de concretização de uma educação mais diversa e humanitária que visasse permanência e qualidade de ensino, porém nos últimos quatro anos ao invés de estarmos progredindo no caminho de uma educação mais democrática, a realidade é a de que as poucas conquistas que alcançamos estão seriamente ameaçadas.

O momento educacional em nosso país segue o curso contrário e se distancia do objetivo emancipador a cada passo que dá para trás. Nem bem foram institucionalizadas políticas educacionais inclusivas como o PROUNI (Programa universidade para todos), a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), a UAB (Universidade Aberta do Brasil), já vemos seus

desmantelamentos e não podemos afastar a real possibilidade de suas extinções. O Brasil se encontra à sombra de um “golpe” dado na democracia brasileira<sup>1</sup> e isso faz com que a todo o momento surjam ações retrógradas que desvelam nossa fragilidade democrática e reverberam de forma negativa na educação.

As políticas educacionais surgidas nos anos de governo mais progressista indicavam uma construção pretensamente democrática com políticas que fomentariam um caminho transformador rumo à justiça social, porém os eventos políticos recentes mostram que o período de um governo mais próximo do povo pode, hoje, ser lembrado apenas como um breve hiato dentro do sistema elitista e eurocêntrico que temos vivenciado historicamente.

A partir da intangível realidade que ora se desenha é que traço como objetivo deste trabalho refletir acerca da função social da escola e para tal relaciono seu caráter disciplinador enquanto “aparato de poder”, discutido no tópico “Escola: uma formidável prisão”. A partir desse tópico inicial apresento o projeto “escola sem partido” sob o tema “Educação em tempos de ‘golpe’” e por fim faço uma reflexão acerca do dilema “Educação politicamente neutra ou politicamente orientada?”

### A escola: uma “formidável prisão”?

*Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem com as prisões”*  
(Michel Foucault)

José Martí, lembrado por Mészáros (2008) em seu livro “A educação para além do capital”, enxergava na escola uma “formidável prisão”. Ele, revolucionário e de ideias

---

<sup>1</sup>A presidenta Dilma Rousseff, eleita e reeleita democraticamente (2010-2014) foi destituída de seu cargo em maio de 2016 a partir de um processo político iniciado em dezembro de 2015. A alegação para tal processo seria o desrespeito à lei orçamentária (“pedaladas fiscais”) que se enquadraria, segundo os relatores do processo, em crime de improbidade administrativa. O impeachment sendo uma ferramenta democrática prevista na CF 88 (art. 85 e 86) e em Lei específica (Lei nº 1079/1950), certamente não deveria ser sinônimo de “golpe de Estado”, porém neste caso o foi, pois sob o véu constitucional foi conduzido à vontade dos julgadores, cujas motivações não tinham qualquer justificativa compatível com as suas condições formais e materiais, sendo apenas resultado de decisão política no interesse de um grupo particular. Afirmamos “golpe”, pois, além de tudo, houve “uso de meios completamente ilegais. A distribuição de vantagens, a ocupação de cargos e, sobretudo, a promessa de paralisação de investigações capazes de incomodar políticos acusados de corrupção foram os instrumentos encontrados pelos grupos conspiradores, todos detentores de altos cargos no legislativo e no judiciário, para derrubar a presidenta. Tudo isso em benefício de grupos que usufruiriam do poder e tentariam se livrar de investigações, algo extremamente relevante num parlamento em que *grande número de membros* responde a processos”. (HOLMES, 2016, n. p.).

emancipadoras, denuncia com tal expressão o modelo de educação a serviço da perpetuação da sociedade de classes. Uma crítica que vindo desse importante personagem da revolução cubana, que sempre contestou as ideias colonizadoras a que esteve, e está, submetida a América Latina, torna-se muito relevante para pensarmos o momento atual da educação brasileira e a política como um todo.

A característica castradora da escola é consenso não apenas nos países latino americanos, também na Europa Foucault (2000) já fazia a mesma denúncia ao destacar o caráter disciplinador das instituições sociais francesas, apontando a escola como um aparato de vigilância e controle, fenômenos vistos como sociedades disciplinares e mantenedoras de uma ordem dominante. Bourdieu e Passeron (1975) refletiram sobre tal problemática ao analisar o sistema de ensino francês e identificar a escola como instrumento de reprodução social e transmissão da cultura dominante.

Portanto, se a escola é uma construção a serviço do Estado e da classe dominante, contribui, certamente, para com a estratificação social. Ainda que historicamente essa instituição possua objetivo muito próximo a uma ideologia de acultramento e disciplina, entende-se que não devemos aceitar que essa perspectiva excludente seja naturalizada. No Brasil, como se sabe, as primeiras escolas foram criadas com o intuito de catequizar os povos tradicionais e torná-los mais dóceis, por meio do apagamento de costumes e tradições, um processo de colonização desde as terras até à consciência. Os educadores jesuítas entravam nas mentes dessas pessoas de modo tal que as levavam a “dar” suas/seus curumins para os colonos brancos acreditando que o melhor seria ter suas/seus filhas/os por eles “educadas/os”. Crianças que tornavam-se mais filhas/os dos padres e da igreja do que dos próprios caciques (ARANHA, 2008) e é assim que a educação com vistas à “eliminação” do diferente se estabelece em nosso país. E, muito embora, não devamos negar o fato de que no decorrer da história da escola tenha havido uma evolução nos métodos pedagógicos, homogeneizar e hierarquizar continuaram sendo seus pressupostos e tal característica se mantém presente em pleno século XXI.

A partir desse pensamento tomo, nesta seção, alguns termos escolares que ilustram o que até aqui foi apresentado. São termos que chamam atenção por estarem estreitamente relacionados com a noção de “sociedade disciplinar”, na qual a escola é um instrumento a cargo do controle social.

Começando pela vestimenta usada para frequentar a escola, observando a nomenclatura utilizada na maioria dos estados ou municípios do país, em grande maioria, são chamadas de *uniformes* e, até mesmo, *fardas*. Se pegarmos esses termos podemos

facilmente remetê-los à ideia de dominação e vigilância. Indo além, a partir das demais instituições disciplinadoras como a prisão (FOUCAULT, 2000), temos que o ato de uniformizar diz respeito à descaracterização dos indivíduos, uma ação de negar à individualidade e subjetividade do ser humano. Acrescentando, como pano de fundo, a nuance militarizante podemos ratificar a ideologia do controle, disciplina e punição. Nessa abordagem crianças e jovens estão sob uma visão homogeneizadora e universalizante e são entendidas:

[...] como um mesmo e não como um outro, como novidade. Educar tem sido formar a criança como cidadã que se adeque às expectativas da sociedade. O conhecimento científico que se produz sobre a infância, as políticas públicas e as instâncias responsáveis pela educação de crianças pautam-se, em grande medida, na homogeneização do processo de tornar-se, projetado num ideal de criança. (PULINO, 2010, p. 156).

Acrescentando turmas muito cheias, conteúdos a serem vencidos, cansaço e estresse emocional típicos da profissão docente, falta de reconhecimento e baixa remuneração, construímos um conjunto de fatores que interferem diretamente na relação professoras/es e estudantes que torna o contato interpessoal mais frio, sistemático e com pouca demonstração de afeto.

Uma vez que a afetividade é característica “fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo” e as emoções também possuem “papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico” (WALLON, 2008, p. 73), acreditamos que a presença de tais elementos no processo de ensino-aprendizagem desempenham funções primordiais para o sucesso escolar das/os estudantes.

Relações estritamente mecânicas e técnicas no ambiente escolar geram ações que fomentam, no entendimento da psicologia da educação, uma “subjetividade privatizada” baseada em um sistema que

[...] envolve a elaboração e aplicação de técnicas “científicas” de controle social e individual chamado de Regime Disciplinar ou, mais simplesmente, “Disciplinas” e pode ser encontrado muito facilmente nas práticas de todas as grandes agências sociais, como as escolas, as fábricas, as prisões, os hospitais, os órgãos administrativos do Estado, os meios de comunicação de massa, etc. (FIGUEIREDO; SANTÍ, 2006, p. 47-48).

O ato de se institucionalizar ações pedagógicas baseadas em um sistema disciplinador é cheio de significados, e nenhum pouco neutro.

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural [...] A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma

formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20-21).

Na esteira do Regime Disciplinador termos escolares se revestem de significados que dão o tom à educação. Vejamos que o conjunto de conteúdos dirigidos às/aos estudantes chama-se disciplina, o que nos leva, novamente, ao caráter de vigilância da escola, para determinar o que deve ser aprendido, quais conhecimentos devem ser adquiridos e quais devem ser acobertados.

Na escola, como em qualquer outra instituição de controle, há regras específicas que devem ser seguidas e a subversão a elas traz sanções também já determinadas, seja em forma de “micropenalidades” (FOUCAULT, 2000) – proíbe de ir para o intervalo, não participa do recreio, copia 100 vezes a mesma palavra, ou até expulsões.

Disciplina significa, ainda, normatização. Refere-se ao fato de que, no interior da instituição, o conjunto de regras vai tolher a maioria das ações corporais, emocionais e até mesmo cognitivas de crianças e jovens que forem entendidas como desviantes e ameaçadoras da ordem. Controlam-se as mínimas parcelas da vida e do corpo das/os estudantes por meio das práticas disciplinares que permitem maior domínio e melhor utilização dos indivíduos (FOUCAULT, 2000).

Escola, por outro lado, é um termo que no grego - *skholé* - significa lazer e no latim - *schola* - além de lazer, diz respeito a descanso ou atividades realizadas em horário de descanso. Refletir acerca dos termos que abordamos anteriormente tendo em mente a origem da palavra “escola” demonstra uma ideia nítida de contrariedade, ainda mais quando, sendo em grego ou latim, carrega o significado comum de “ócio” ou “folga” e, de maior importância, “discussão ou conferência”, pois sabemos que mesmo a escola tendo passado por diferentes momentos socioculturais, políticos etc., a adoção de aulas estilo conferências ou até mesmo o hábito de promover discussões não são práticas muito privilegiadas. Exposição de ideias, dúvidas, críticas e contradições nem sempre é uma didática considerada como importante. Nossa educação ainda se pauta no modelo tradicional de ensino em que professoras/es professoram e “alunas/os”, como discípulos, são nutridas/os<sup>2</sup>, em outras palavras uma educação é bancária/depositária.

Na visão bancária da educação. O saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a

---

<sup>2</sup>Do significado de aluno em latim.

absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educados serão sempre os que não sabem (FREIRE, 2005, p. 67).

A escola, certamente, tem seu viés paradoxal, mas ao largo da história vem passando por adaptações que, aos poucos, trazem o despertar para a diversidade cultural das sociedades. Contudo, observa-se que guarda pouca relação com o caráter lúdico e discursivo que, em princípio, deveria fundamentá-la, mesmo sendo a instituição que objetiva a formação integral do ser humano. Nesse sentido, devemos nos questionar acerca de qual formação queremos promover. Formar para manutenção do *status quo*, da sociedade desigual, ou para a cidadania ativa, na qual nossas/os estudantes serão capazes de mudar o rumo, quase que predestinado, de suas vidas e da nossa nação?

### Educação em tempos de “golpe”

Ainda sob o pensamento de Itsván Mészáros (2008) a escola, dentro de um sistema capitalista, sozinha, jamais conseguirá romper com o círculo de opressão, tampouco se desvencilhar da característica de instrumento de manutenção da ordem baseada no capital. Desse modo, o hiato a qual me referi na introdução deste artigo pode ter sido apenas mais uma tentativa reformista de mudança que, sem uma base socialista já fundamentada na sociedade, restou como mera tentativa, pois somente reformas educacionais não são capazes de “*por si só*, fornecerem uma alternativa emancipadora radical”.

Mészáros (2008) explica essa afirmação destacando que a escola é somente uma instituição dentro de um imenso aparato social na qual todas/os estamos inseridas/os e, assim sendo, dificilmente consegue sobressair a um ideal construído sobre a base do capital, o que faz com que opere muito mais em função de perpetuar tal condição que subvertê-la, e age, desse modo, na produção de “conformidade ou consenso” para com o sistema a que serve.

Para uma verdadeira mudança, uma transformação, seria preciso contar com a consciência socialista dos indivíduos. Algo extremamente complexo quando estes também se encontram ideologicamente conformados com suas condições de espectadores de um projeto de governo inquestionável.

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de uma mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais;

elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

Ainda assim coaduna-se no sentido de afirmar que a democratização e redemocratização do país contribuíram para a popularização da escola. Avançamos, certamente, no caráter público da educação, mas foi um tempo curto se relacionarmos à temporalidade histórica deste país e que, a levar em conta o momento que aqui vivemos, por exemplo, pode ser visto como finalizado. Atualmente estamos vivendo ameaças reais de um retrocesso rápido e incisivo que pode nos levar à estagnação e até ao ponto de partida. Vive-se a ameaça de uma escola tão somente adestradora e formadora de mão de obra para a manutenção da máquina estatal e dos privilégios da elite, e a dúvida sobre acreditar em um futuro diverso, democrático, plural e não mercantilista para a educação.

Para Mézáros (2008) embora a escola contribua para a reprodução de uma sociedade desigual, não seria ela a principal ferramenta para tal, uma vez que internalizar, ou seja, incorporar a desigualdade e a opressão como algo natural é uma realidade vivenciada pelo indivíduo em todos os seus meios de convívio nos quais é incentivado a acreditar que sua posição na hierarquia social é legítima e adequada as suas capacidades e que deve seguir as condutas “certas” para que essa estrutura se mantenha para seu próprio bem. Uma internalização que não diz respeito apenas à escola, e se dá muito mais no campo do desenvolvimento de uma consciência que pela imposição ou pela força, o que potencializa seu enraizamento e perpetuação.

Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores. Como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Apenas em períodos de *crise aguda* volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência com o objetivo de impor valores [...]. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, grifos do autor).

Certamente não estamos em um período de crise aguda dentro do contexto apresentado pelo autor que utiliza tal expressão para se referir às ditaduras argentinas e chilenas, ainda mais pelo fato de que nós brasileiras/os, já tendo vivenciado tal experiência sabemos que, embora o momento atual seja realmente drástico, não pode ser comparado à força cruel e ostensiva de uma ditadura militar. Porém com uma democracia tão frágil e corrompida vale questionar se já não estamos em um novo momento de crise em que prevalecerá a brutalidade, a violência e o autoritarismo, no qual somente a internalização já não bastará.

Estamos imersas/os em um avalanche de supressão de direitos e as ações políticas estão alcançando uma projeção grandiosa por, de forma explícita, estar ameaçando os direitos da sociedade, dentre eles o direito à educação, como pode-se ilustrar a partir da vigente ideologia do projeto escola sem partido.

### “Lei da mordaza” – a escola de partido único

*Viver significa tomar partido. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida.*  
(Gramsci)

A ideia de uma “escola sem partido”, tal qual apresentada pelos seus idealizadores, é fruto de um movimento iniciado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib que, frustrado frente à tentativa de difamar a didática do professor de história de sua filha, acabou por recorrer às redes sociais em busca de apoio. O professor teria utilizado como didática para explanação de uma aula acerca da temática “ideologia” a comparação entre Che Guevara e São Francisco de Assis. O objetivo seria demonstrar que, em nome de uma ideologia - nos casos apresentados política ou religiosa, as pessoas vão ao ponto de perder suas vidas. O advogado, sem conhecimento de didática, método pedagógico ou, muito provavelmente, do que vem a ser ideologia, escreveu uma carta aberta endereçada ao professor na qual condenava sua prática classificando-a como “doutrinadora”.

A carta foi impressa em 300 vias e distribuída na escola para familiares e estudantes. A direção da escola, por sua vez, posicionou-se contrária à Nagib que, ao não compreender a analogia realizada pelo professor, tentou desqualificá-lo. O ato de publicizar a carta para a comunidade escolar também não se reverteu a seu favor, Nagib diz ter sido insultado por familiares e estudantes que, contrariando sua empreitada, se colocavam em defesa do professor, o que resultou até mesmo em passeatas dirigidas por familiares e estudantes. Frustrado, Nagib cria então um site onde expõe, além de sua indignação, opiniões acerca do que deveriam ser os papeis “corretos” para professoras e professores. E assim, não tendo sido bem recebido na comunidade escolar, o foi entre políticos<sup>3</sup>.

A adesão política às ideias de Nagib transformou-se em Projetos de Lei (PL) espalhados pelo país. O primeiro, criado no Estado do Rio de Janeiro pelo deputado Flávio Bolsonaro. O segundo, no Município do Rio de Janeiro, pelo vereador Carlos Bolsonaro –

---

<sup>3</sup>Informações retiradas da entrevista com o senhor Nagib. Recuperado de:  
[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html)

ambos filhos de Jair Messias Bolsonaro. Houve, assim, relativa adesão pelas câmaras municipais e assembleias legislativas do país, como o PL 655/2015, do Estado de São Paulo, proposto pelo deputado Aldo Demarchi (DEM) seguindo a mesma convicção e alegando o combate à prática da doutrinação política e, no Rio Grande do Norte, o PL 1411/2015 de autoria do deputado Rogério Marinho (PSDB) que tipificaria o crime de “assédio ideológico” em sala de aula, prevendo até um ano de prisão, além de multas às/aos professoras/es.

Sem pretender alongar demais a demonstração da repercussão que as ideias do advogado Nagib tiveram, mas buscando demonstrar seu nível de alcance, destaca-se que no PL 867/2015, de autoria do deputado Izalci (PSDB/DF), são facilmente identificadas as ideias de Nagib, no texto do projeto há um *link* de acesso direto à página do movimento escola sem partido criada por ele. Este PL, de nível federal, visava a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 (LDB) para incluir o "Programa Escola sem Partido". A ideia central do projeto pode ser resumida ao que diz seu artigo 3º:

São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (BRASÍLIA, 2015).

Pode parecer que o intuito seja o de repelir a doutrinação ideológica, mas resta pensar que, não só a sugestão do citado artigo, assim como todas as suas orientações, são também cunhadas sob uma ideologia. O que se percebe é que há um recontextualização arremedada de orientações apresentadas na própria Constituição Federal de 1988 (CF 1988), como o Estado Laico e o anti-proselitismo, porém reconfiguradas a serviço do conservadorismo e autoritarismo. O projeto busca, assim, silenciar a escola com a intimidação e punição das/os professoras/es que já implementam uma educação crítica, plural e emancipadora e impedir que aquelas/es que ainda não o fazem sintam-se recriminadas/os a fazê-lo. Desse modo, a grande maioria do magistério público nacional coloca-se contrária a essa proposta que ficou conhecida, nesse meio, como “lei da mordaça” - um misto de vigilância e punição que incita conflitos nas relações entre família e escola, professoras/es e familiares, professoras/es e estudantes.

No que diz respeito à relação família e escola, por exemplo, o projeto traz de volta um conflito que, aos poucos, no decorrer da história dessas instituições, foi sendo articulado da maneira mais coerente possível. É sabido que a educação escolar deveria ser complementar à da família, mas à escola foram sendo relegadas atribuições muito além dos conteúdos formais, ela passou também a ser convidada a orientar e preparar para o mundo. Obviamente isso teve uma forte contribuição do avanço capitalista, cada vez mais as crianças

dividem a socialização primária (da família) com a escolar, o que enseja não apenas instrução, mas educação integral.

O que o projeto traz rememora, justamente, a polarização família-escola, colocando em pastas separadas os ensinamentos atribuídos a cada uma e tentando reduzir o compartilhamento de informações necessárias para o convívio em sociedade, com todas as suas realidades e conflitos. Porém o capitalismo traz a necessidade de cada vez se trabalhar mais e mais, o que faz com que as crianças e jovens passem menos tempo com a família e mais na escola. À escola obriga-se, desse modo, a assumir uma educação que leve em consideração a formação intelectual, afetiva e social de forma interdependente.

Sabemos também, e como já assinalado, que a relação entre professoras/es e estudantes ainda é problemática, estávamos nos habituando ao fato de que a educação precisa ser uma troca, professoras/es mediadoras/es e estudantes sujeitos da educação. Este projeto além de transformar novamente professoras/es em meras/os “dadoras/es” de aula, em que a liberdade e a função docente é perdida, “quebra” a confiança entre os sujeitos da educação. (FRIGOTTO, 2016). Vejamos no Art. 5º, § 1º do projeto:

Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas. (BRASÍLIA, 2015).

O projeto criaria o que Moacir Gadotti (2016) chama de “cultura de delação”, o inverso da cultura cidadã. Para Frigotto (2016) configura-se no novo AI-5, com a diferença de almejar uma aplicação jurídica e sob o véu da legalidade. Outro aspecto também é verificado, o da fragilização do sistema público de ensino, que identifica o movimento escola sem partido como:

[...] a favor da privatização da educação. Primeiro desqualifica a escola pública para, depois, propor “recuperar” essa escola por meio da gestão privada ou dos critérios privados de institutos e fundações empresariais. A Escola Sem Partido é apenas mais uma tentativa de destruir a Escola Democrática, a Escola Cidadã, uma conquista da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. (GADOTTI, 2016, n.p.).

Com todas essas diretrizes nitidamente orientadoras para uma escola sem voz, de uma educação massificadora e de um magistério amordaçado o projeto tem causado muita revolta para quem vê na educação uma possibilidade real de mudança não apenas pessoal, mas social. Ao se dizer contra ideológico, institui uma ideológica única e, ao se dizer sem partido, demonstra seu lado fascista.

Por fim, em um cenário como esse nunca foi tão vital questionar: será que existe mesmo uma educação apolítica?

Considerações finais:

Educação politicamente neutra ou politicamente orientada?

*O ser humano é uma animal político.*  
(Aristóteles, adaptado)

Embora possa haver contestação acerca de que o projeto escola sem partido não tenha sido incluído na LDB, o simples fato de ter sido sugerido no mundo político e acolhido por algumas/alguns professoras/es, estudantes e familiares já é algo que deve ser considerado como muito perigoso em um Estado democrático de direito. Há quem diga que tal projeto nunca se tornará legítimo, embora já tenha sido implementado em alguns locais – como no município de Santa Cruz do Monte Castelo (PR). O fato é que já faz parte do imaginário da sociedade brasileira, de professoras/es e estudantes, e já traz interferência nas relações da escolas e nas prática pedagógicas.

Para Comparato (1987), em seu livro “Educação, Estado e Poder”, educação e política é um tema que traz alguns dilemas e um deles é o de se pensar a “Educação politicamente neutra ou politicamente orientada”. Uma relação que só é um dilema por trazer intrínseco o fato de que não há educação desvinculada da atividade política, pois a própria educação é uma instituição política fundamental. O autor utiliza o exemplo da ditadura brasileira para demonstrar que, como em diversos outros momentos - a que relaciono o atual, houve uma educação orientada por uma política bem determinada. Para ele uma vinculação indissolúvel que precisa apenas ser aceita e dirigida.

No mesmo sentido Paulo Freire (2000), em seu livro “Política e Educação”, diz que não existe um educação apolítica e que, dessa maneira, também não pode ser neutra. Pensar a educação nesse prisma incorre pensar no modo como ela é valorizada, em como é pensada a questão da qualidade e tudo isso implica reconhecer que “de um ponto de vista progressista, a prática educativa dever ser, coerentemente, um fazer desocultador de verdades e não ocultador”. Um pensamento que, nem sempre, é compartilhado sob o ponto de vista reacionário (FREIRE, 2000, p. 41).

Essa última citação nos fala bem sobre o momento atual e emoldura todo o texto escrito até aqui, pois traz o entendimento de que educar significa tomar partido e se a

educação é um ato intencional, a intenção sempre deve ser a mais democrática possível, afinal:

[...] não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade que exige do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito. (FREIRE, 2000, p. 39, grifo do autor).

Essa educação democrática, plural e inclusiva que nós, professoras/es progressistas, almejamos e colocamos em prática, na medida do possível, em nosso cotidiano escolar, pode não ser capaz de, somente ela, gerar uma transformação cultural, social e política que torne a sociedade mais igualitária e mais justa, como alertou Mészáros, contudo, tampouco sem ela a sociedade muda (Freire, 2000b). Ainda assim, certamente, é possível afirmar que não é qualquer educação que carrega tal potencial, tampouco a uma que se coloca a serviço do capital. Esse potencial está na educação que István Mészáros (2008) chama de educação socialista, Moacir Gadotti (2003) de educação cidadã e Paulo Freire de educação libertadora (1980).

Por fim, para fortalecer o viés político que este artigo pretendeu suscitar, ressalto a educação socialista de Mészáros identificada por ele como uma força necessária contrária a toda alienação que o sistema capitalista vai conseguindo com que as sociedades, em geral, acabem por fazer parte, da maneira mais desumana e segregadora possível. Refletindo acerca dessa relação escola e sistema capitalista o autor questiona: “Para que serve o sistema educacional – mas ainda quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

Com essa pergunta cabe voltar ao tema do trabalho, o silêncio da escola, e finalmente concluir que a neutralidade partidária da “escola sem partido” resta como falácia, pois em verdade se trata de manter o ideal de partido único que vigora desde a colonização com vistas à perpetuação da hegemonia escolar. É um projeto que nega a autonomia de professoras/es e novamente as/os coloca como meras/os transmissoras/es de conteúdo, depositárias/os de conhecimento previamente selecionados e autorizados, com os quais faça de maneira rígida e descontextualizada. A ideia é não permitir o pensamento crítico, a problematização e a possibilidade de se democratizar a escola – um espaço de partilhas e aprendizados ainda tão fechado que precisa de abertura e diálogo. O silêncio servindo para silenciar apenas quem se coloca como divergente.

Concluo desejando que essa discussão se reinicie em diversos outros espaços e impulse novas reflexões e resistências. Como professora de escola pública ainda acredito que mudança e educação são termos indissociáveis. Com essa esperança torno minhas as palavras de Comparato (1987, p. 11) e digo que “tendo em vista o descrédito atual que sofre a função educacional, desejo afirmar que o primeiro dever do professor é justamente defendê-la”.

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral e do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2008.

BRASÍLIA. Câmara Legislativa. **Projeto de Lei nº 867 de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido", 2015. Recuperado de <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo. Editora Brasiliense S.A, 1987.

FIGUEIREDO, L. C. M. & SANTI, P. L. R. **Psicologia: uma (nova) introdução**. São Paulo: EDUC, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. (4 ed.) São Paulo: Cortez, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Escola sem partido”**: imposição da mordada aos educadores, 2016. Recuperado de: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/06/escola-sem-partido.pdf>

HOLMES, Pablo. **Por que foi um golpe**. *In*: Crítica Constitucional, 2016. Recuperado de <http://www.criticaconstitucional.com.br/por-que-foi-um-golpe/>

GADOTTI, Moacir. **Escola Sem Partido, uma escola a favor da cultura da indiferença**, 2016. *In*. Instituto Paulo Freire. Recuperado de: <https://www.paulofreire.org/noticias/502-escola-sem-partido-uma-escola-a-favor-da-cultura-da-indiferenca>.

MÉSZÁROS, Itsván. **Educação para além do capital**. 2 ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

PULINO, L.H.C.Z. Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. *In*. KOHAN, Walter (Org.). **Devir criança da filosofia** - Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALLON, H. **Afetividade e aprendizagem** – Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

## 14. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO NA PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Sidelmar Alves da Silva Kunz  
*Doutor em Educação - Universidade de Brasília*

Edinara Kunz e Silva  
*Especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente - Secretaria de Desenvolvimento Social (DF)*

Márcia Helena Amâncio  
*Doutora em Educação - Escola Municipal Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues (Patos de Minas, MG)*

### I. Introdução

Este trabalho parte dos conceitos de qualidade educacional, expressão espacial e indicadores, que os utilizamos para manifestar as percepções dos coordenadores pedagógicos que fizeram parte da pesquisa. Os coordenadores escolhidos atuam em escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que obtiveram os melhores desempenhos<sup>1</sup> no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB).

O estudo que identificou o conjunto das dez<sup>2</sup> escolas com os melhores desempenhos em que selecionamos cinco instituições para essa análise, pautou-se nos seguintes critérios principais de avaliação:

- 1º) escore bruto dos estudantes de uma determinada escola ao longo de todos os anos de participação desta instituição;
- 2º) exigência de uma participação regular ou contínua no PAS/UnB, no qual foram selecionadas apenas instituições educacionais de ensino médio que participaram ao menos de três edições do PAS/UnB; e

---

<sup>1</sup> Com base em resultados produzidos em pesquisa doutoral intitulada “A expressão espacial da qualidade da educação do Distrito Federal, a partir da lente do PAS/UnB — contribuição para o aprimoramento dos indicadores de avaliação do ensino médio”.

<sup>2</sup> Centro de Ensino Médio Setor Oeste, Centro de Ensino Médio Asa Norte, Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte, Centro de Ensino Médio 09 da Ceilândia, Centro de Ensino Médio Setor Leste, Centro de Ensino Médio 1 do Guará, Centro Educacional 1 de Brazlândia, Centro de Ensino Médio Ave Branca, Centro de Ensino Médio Paulo Freire e Centro de Ensino Médio 2 da Ceilândia.

3º) o número médio de estudantes que participam do PAS/UnB ao longo dos anos estudados, e assim, foram considerados somente os casos em que a escola figura com uma participação mínima média de 50 alunos.

Tendo a realidade dessas escolas – julgadas como de excelência em seus desempenhos no que se refere à participação no PAS/UnB –, o trabalho de campo que considerou, ainda, as estratégias de pensamento da política educacional, tratou de revelar as percepções dos coordenadores pedagógicos com o intuito de apontar elementos que contribuam para o refinamento de indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio. O recorte da pesquisa é a rede pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

## II. Referencial Teórico

Assinalamos que qualidade educacional, em nossa perspectiva, é vista como sendo o fundamento da cidadania marcado por parâmetros de comparabilidade, os quais expressam os projetos de educação de uma dada sociedade. (KUNZ; CAMPOS, 2014). Essa posição a respeito da qualidade será desenvolvida em marcos geográficos circunscritos pelo conceito operativo da expressão espacial vista como sendo a configuração de raciocínios pautados em determinado conjunto de informações geográficas. (KUNZ; CASTIONI, 2016).

Sua utilização permite revelar as conexões do fenômeno em apreciação por meio da visão espacial que atribui maior inteligibilidade e integração na análise e se constitui como uma alternativa epistêmica e metodológica. (KUNZ; ARAÚJO; CASTIONI, 2017).

Caracterizamos que os indicadores traduzem dimensões da realidade capturadas com base nas características mensuráveis, com vistas à apreensão da realidade. Possibilitam a sofisticação da interpretação empírica, sobretudo ao lidarem com informações localizáveis espacialmente, e se constituem como recurso quantitativo para a avaliação destinada ao controle social. (KUNZ, 2013).

## III. Metodologia

Fizeram parte da pesquisa oito coordenadores pedagógicos, de cinco escolas, que responderam a um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas. O questionário estava dividido em 3 blocos, além de um campo para identificação do respondente, cuja organização corresponde à seguinte estrutura apresentada no Quadro 1:

QUADRO 1. Organização do questionário do Coordenador

Bloco	Nome/Descrição	Número de Questões abertas e fechadas
I	Informações Básicas	5 questões, sendo 2 abertas e 3 fechadas
II	Escola, Cultura e expressão espacial	3 questões, sendo 1 aberta e 2 fechadas
III	A escola e o PAS/UnB	3 questões, sendo todas abertas

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Em razão da necessidade de garantir o sigilo, as identificações verdadeiras das cinco escolas foram substituídas pelos nomes que constam no Quadro 2, entretanto, mantivemos os nomes verdadeiros das regiões administrativas, que se referem as suas localizações na porção territorial do Distrito Federal.

QUADRO 2. Codificação da escola por RA do DF

Codificação da escola	Região AdA do Distrito Federal
Anísio Teixeira	Asa Norte
John Dewey	Asa Sul
Fernando Haddad	Ceilândia
Remi Castioni	Taguatinga Norte
Alexandre Santos	Guará

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Serão apresentados os resultados e expostas discussões relativas aos coordenadores pedagógicos dessas instituições. As escolas foram nomeadas com referência aos educadores John Dewey, Anísio Teixeira, Fernando Haddad, Remi Castioni e Alexandre Santos considerados de grande relevância para se pensar a qualidade da educação e as políticas públicas educacionais em nosso país.

A análise busca construir interpretação das informações obtidas junto aos coordenadores das escolas mencionadas. Esclarece-se que as variáveis com forte caráter descritivo foram analisadas a partir de tabelas de contingência, as quais permitem a análise de um conjunto de dados a partir de múltiplas variáveis categóricas. E, outro recurso metodológico utilizado foi a construção de quadros sinópticos que compõem o rol de ilustrações do trabalho com a finalidade de sintetizar pontos relevantes revelados pela pesquisa ou explicar aspectos que merecem um maior aprofundamento ou complementar as

informações textuais tratadas, cujas exposições ocorreram de modo agrupado em colunas. (BOBÁNY; MARTINS, 2008).

#### IV. Resultados e Discussões

Mais da metade (62,5%) dos coordenadores respondentes pertencem ao sexo feminino. Destaca-se que apenas a escola Fernando Haddad teve prevalência do sexo masculino, cujos indivíduos correspondem a 25% do total, e que na escola Remi Castioni houve um número igual de coordenadores participantes da pesquisa para os dois sexos.

Observamos que houve uma grande concentração de coordenadores respondentes que possuem idade entre 46 e 55 anos. Essa faixa corresponde a 62,5% dos indivíduos, enquanto os 37,5% restantes possuem idades entre 26 e 35 anos, e mais de 55 anos. Ressalta-se que as demais faixas etárias (Até 25 anos e de 36 a 45 anos) não contemplaram nenhum respondente.

Além disso, a escola Remi Castioni foi a única com um(a) coordenador(a) dentro da faixa etária de mais de 55 anos, enquanto as escolas Anísio Teixeira e John Dewey possuem um(a) coordenador(a) na faixa mais frequente de 46 a 55 anos, cada uma.

Apesar de os coordenadores respondentes estarem concentrados em uma faixa etária que abrange idades consideravelmente avançadas (de 46 a 55 anos), a maioria dos participantes da pesquisa possuem tempo inferior a 5 anos de trabalho na escola em que atua. A escola Remi Castioni é a única com coordenador com tempo de trabalho entre 6 e 10 anos, enquanto a escola Fernando Haddad possui um que atua ali entre 11 e 15 anos. E a escola Anísio Teixeira, um que trabalha nesta há mais de 20 anos. Ressalta-se que a faixa de tempo de trabalho entre 16 e 20 anos não contemplou nenhum participante.

A maioria dos coordenadores (62,5%) é especialista, sendo que dois deles são da escola Alexandre Santos. Além disso, o(a) único(a) graduado(a) é proveniente da escola Remi Castioni, e o(a) único(a) coordenador(a) da escola Anísio Teixeira é mestre(a).

É pertinente realçar que as escolas Fernando Haddad e Remi Castioni são as únicas que apresentaram mais de uma formação diferente para coordenadores(as). As demais categorias ("Não possuo curso superior", "Mestrando(a)", "Doutorando(a)" e "Doutor(a)") não contemplaram nenhum respondente.

Para examinar acerca das influências e inspirações de outras experiências profissionais dos(as) coordenadores(as) participantes da pesquisa, foram solicitadas três experiências profissionais que possuíam. As respostas figuram no Quadro 3.

QUADRO 3. Ordenação das Experiências Profissionais Indicadas pelos Coordenadores

Escolas	Ordenação das Experiências Profissionais
<b>1ª Indicação</b>	
Alexandre Santos	Escola particular Tradutora
Anísio Teixeira	Professora no nível médio em escolas particulares
Fernando Haddad	Técnico em eletrônica Bancário no Banco do Brasil
John Dewey	Professora no Ensino fundamental
Remi Castioni	Professora no ensino fundamental Professor de filosofia
<b>2ª Indicação</b>	
Alexandre Santos	Consultoria no Ministério da Pesca
Anísio Teixeira	Professora no ensino médio do Colégio Militar
Fernando Haddad	Garçom e Auxiliar de Cozinha Agente Administrativo no Ministério do Meio Ambiente
John Dewey	Administrativo na SEEDF
Remi Castioni	Professora de matemática no ensino médio Produtor e gestor cultural
<b>3ª Indicação</b>	
Alexandre Santos	Secretariado Psicologia social na Universidade de Brasília
Anísio Teixeira	Química no laboratório LACEN
Fernando Haddad	Agente Administrativo em Ministério Agente de Segurança no Metrô-DP
John Dewey	Vice-Diretora
Remi Castioni	Coordenadora no Ensino Médio

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

A título de primeira indicação de experiência anterior ao exercício da função de coordenador, nota-se que 3 coordenadores(as) responderam professor(a) como outra experiência profissional. Vê-se que, apesar de constituírem uma parcela considerável do total, houve uma grande variedade de respostas.

Na segunda indicação, sublinhamos que um(a) coordenador(a) da escola Alexandre Santos não respondeu à pergunta. Além disso, percebe-se que houve uma quantidade maior

de experiências relacionadas à administração, apesar de 2 coordenadores(as) terem respondido professor(a) como segunda outra experiência profissional.

Já em relação a terceira indicação, observa-se uma ampliação maior de experiências quando comparado com as demais indicações. As respostas variam de agente administrativo e agente de segurança até atuação como química em laboratório. Pondera-se que, além da não resposta já esperada do(a) coordenador(a) da escola Alexandre Santos, também faltou uma resposta da escola Remi Castioni.

Similarmente à análise anterior a respeito das experiências, foram pedidas três motivações dos(as) coordenadores(as) que participaram da pesquisa para melhor compreender o que os levavam a trabalhar com o ensino médio.

QUADRO 4. Ordenação das Motivações dos Coordenadores para trabalhar com o Ensino Médio

Escolas	Ordenação das Motivações
<b>1ª Indicação</b>	
Alexandre Santos	Formação de cidadania, combate aos preconceitos Empatia com a faixa etária
Anísio Teixeira	Aprender enquanto tento ensinar
Fernando Haddad	Dar aulas é uma atividade dinâmica Os alunos são mais fáceis de trabalhar
John Dewey	Incluir o aluno no mercado de trabalho
Remi Castioni	A maturidade dos alunos Importância do ato de ensinar
<b>2ª Indicação</b>	
Alexandre Santos	Inserção no mercado de trabalho Desafio para realizar o trabalho, o adolescente te ama ou te odeia
Anísio Teixeira	Conviver com os adolescentes
Fernando Haddad	Criativos, no ensino médio podemos acrescentar a dimensão crítica A quantidade de trabalho é menor
John Dewey	Buscar propostas de uma vida sustentável
Remi Castioni	Estrutura física da escola Formar uma juventude e cidadãos críticos
<b>3ª Indicação</b>	
Alexandre Santos	Preparação ENEM, PAS, Vestibulares O adolescente se entrega ao trabalho quando a atividade é de aprendizagem significativo
Anísio Teixeira	Conseguir motivar os alunos a gostarem de química

Fernando Haddad	Trabalhamos também com a realização de sonhos Por causa do meu curso (Física) só tem no ensino médio
John Dewey	Aprovar em cursos superiores de preferência públicos
Remi Castioni	Difundir a cultura e o conhecimento

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Na primeira motivação indicada, a principal motivação dos(as) coordenadores(as) para trabalhar com o ensino médio são tanto a preocupação com a formação do aluno quanto a vontade de ensinar. A facilidade de lidar com essa faixa etária também é um fator recorrente.

Na segunda, nota-se que a preocupação com a formação do aluno continua sendo um fator forte para a motivação dos coordenadores(as) em trabalhar com o ensino médio. Ademais, é de interesse ressaltar que um(a) dos(as) coordenadores(as) manifesta como motivação o desafio em lidar com essa faixa etária.

E, na terceira, é cognoscível que, diferentemente do caso das análises acerca de outras experiências profissionais, a variedade das respostas não aumentou muito desde a primeira motivação até a terceira. É notável a vontade dos professores de fornecer aos alunos as ferramentas e o auxílio que eles precisam para ter uma boa formação.

Verificou-se, quanto à utilização pela escola dos dados disponibilizados pelo PAS/UnB, que as respostas predominantes foram “Razoável utilização” e “Significativa utilização”, cada uma correspondendo a 37,5% do total. Essa constatação indica que as escolas fazem considerável uso dessas informações disponibilizadas pelo PAS/UnB.

Os(as) coordenadores(as) que participaram da pesquisa acreditam que a localização da escola na qual atuam é um fator relevante para o desempenho positivo apresentado. As respostas mais frequentes foram “Razoável relevância” e “Muita relevância”, cada uma correspondendo, também, a 37,5% do total. Em relação a saber se a escola a qual o coordenador atua tem realizado um trabalho pedagógico que amplia o acesso dos estudantes aos bens culturais, apenas um coordenador(a), da escola Remi Castioni, respondeu que a instituição não realiza trabalho pedagógico voltado para o aspecto cultural. Em justificativa, o(a) coordenador(a) afirma que a escola é mais voltada para os conteúdos e obras do PAS. São expostas no Quadro 5 as três atividades que o(a) coordenador(a) acredita terem contribuído para o destaque da escola no PAS/UnB.

QUADRO 5. Ordenação das Atividades para o destaque da escola

Escola	Ordenação das Atividades Relevantes
<b>1ª Indicação</b>	
Alexandre Santos	Atendimento para o PAS no horário contrário Projeto "yes we can" preparatório para PAS/ENEM
Anísio Teixeira	As feiras existentes no PPP da escola
Fernando Haddad	O trabalho com temas em algumas disciplinas O formato das avaliações são no estilo do PAS
John Dewey	Foco no PAS
Remi Castioni	Projeto invisibilidade Projeto "Romantismo" destinado para alunos do 2º ano
<b>2ª Indicação</b>	
Alexandre Santos	Projetos transversais interventivos Projeto numeramento matemática e física
Anísio Teixeira	O comprometimento dos professores
Fernando Haddad	Disponibilidade dos professores para apoiar os alunos Alunos destaques como monitores para ajudar os demais
John Dewey	Foco no conteúdo programático
Remi Castioni	Aula em cena Projeto "Aula em cena" destinado para alunos do 3º ano
<b>3ª Indicação</b>	
Alexandre Santos	Projeto de redação para todos os estudantes Projeto "Consciência Negra" e Projeto uso Sustentável da água. Todos são transdisciplinar
Anísio Teixeira	A motivação dos alunos para executarem
Fernando Haddad	O uso dos laboratórios com o apoio do PIBID Um rigor maior na cobrança no conhecimento/disciplina
John Dewey	Professores bem preparados
Remi Castioni	Aulões para alunos do 1º, 2º e 3º ano

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Na primeira indicação de atividade realizada pela escola que os coordenadores entendem ser relevante para o destaque de sua instituição, em geral, acreditam ter sido os projetos das mais variadas naturezas (como "yes we can", invisibilidade e Romantismo). Sobressaiu, igualmente, o trabalho com temas específicos e a realização de feiras escolares.

Na segunda indicação, nota-se que os projetos continuam sendo considerados como grandes contribuidores para o destaque de algumas escolas. Outrossim, a presença do

comprometimento dos professores com os alunos, além da realização de monitorias realizadas por estudantes para contribuir com a formação dos demais estudantes.

Na terceira indicação, de modo idêntico, os projetos permanecem como fator crucial, apesar de haver um pouco mais de variedade nas respostas. Destaca-se a motivação dos alunos, o preparo dos professores e aulas realizadas para o ensino médio, além da cobrança maior nas disciplinas. Salienta-se que um dos coordenadores da escola Remi Castioni não respondeu a esta pergunta.

A seguir, são apontados aspectos que, na percepção dos coordenadores, podem ser melhorados, tanto na instituição, quanto no PAS/UnB, ao se tratar da relação entre a escola e o PAS/UnB.

No caso da escola Alexandre Santos, um dos pontos levantados foi ter maior adesão dos profissionais ao projeto de atendimento no turno contrário. Além disso, indicam a necessidade de receber visitas de profissionais da UnB para diminuir a distância entre o estudante e a universidade — uma vez que muitos se consideram marginalizados — ou proporcionar visitas, para conhecimento, dos alunos nos *campus* da UnB.

Para o(a) coordenador(a) da escola Anísio Teixeira, uma proposta de melhoria seria focar mais nos conteúdos cobrados no PAS/UnB, bem como proporcionar momentos que viabilizem não só a dimensão do lecionar para os estudantes, mas que se conduza ações com o objetivo de intensificar a verificação da aprendizagem.

Para os coordenadores da escola Fernando Haddad, uma melhoria importante seria a adequação do currículo da instituição com o conteúdo do PAS, além da reestruturação do espaço físico da escola, dado que, em suas visões, é considerado pequeno se comparado com outras instituições de ensino médio.

A proposta sugerida pelo(a) coordenador(a) da escola John Dewey é ministrar aulas verticalizadas nas obras definidas pelo PAS/UnB, assim como assegurar uma abordagem interdisciplinar. Ademais, para os coordenadores da escola Remi Castioni, são pedidos mais informativos e mais projetos envolvendo as obras do PAS.

Para os coordenadores da escola Alexandre Santos, uma proposta de melhoria para o PAS/UnB seria o envio dos resultados para a instituição, assim como os resultados qualitativos de desempenho. Além de melhorar a divulgação de informações nos espaços escolares para poder ampliar o conhecimento e as possibilidades do Programa. No caso da escola Anísio Teixeira, questões como essas foram traduzidas com a ideia de que é preciso uma relação mais direta com as escolas públicas.

Houve uma não resposta de um dos coordenadores da escola Fernando Haddad, enquanto o outro acredita que seria de interesse uma melhor avaliação do progresso do aluno durante as etapas. Para o(a) coordenador(a) da escola John Dewey, uma proposta de melhoria seria envolver os alunos em situações-problema mais pertinentes ao mundo real. Por fim, para os coordenadores da escola Remi Castioni, é de interesse uma relação mais aberta acerca do conteúdo cobrado, em conformidade com o currículo seguido pela Secretaria de Educação.

Além disso, uma proposta feita por eles é a presença e diálogo com especialistas para tratar das obras, que são objetos de cobrança nas matrizes do PAS/UnB para as escolas. O Quadro 6 disponibiliza uma síntese dos indicadores sinalizados pelos coordenadores pedagógicos das escolas de excelência como fundamentais para avaliar a qualidade da educação no ensino médio.

QUADRO 6. Síntese de indicadores de avaliação do ensino médio propostos pelos coordenadores pedagógicos

<b>Condições físicas do auditório</b>
Ambiente para manifestações/atividades acústicas
Ambientes amplos para circulação dos estudantes
Comportamento ou desempenho de todos os estudantes em avaliações ou seleções
Condições físicas da escola (laboratórios, bibliotecas)
Utilização da biblioteca
Quantitativo de estudantes por sala de aula
Ambientes para atividades extraclasse (pátios)
Conhecimento sobre o uso das avaliações no trabalho pedagógico
Distância entre a escola e os museus, zoológico, secretarias de governo, etc.
Disponibilidade de salas equipadas com computador e data-show
Salas de atendimento e orientação aos estudantes
Manutenção dos equipamentos da escola
Áreas Verdes (jardins e praças)
Interação entre a escola e os institutos tecnológicos, a UnB e as faculdades particulares
Estrutura física da escola

Fonte: Elaboração dos autores (2019).

Ao analisarmos o Quadro 6 constata-se que as indicações estão relacionadas, em sua maioria, aos aspectos da espacialidade da escola (espaço físico, infraestrutura, uso de bibliotecas, salas equipadas com data-show, áreas de convivência, número de alunos por sala). Outro ponto interessante é a proposição de se considerar o desempenho dos estudantes em avaliações como é o caso do PAS/UnB como mecanismo relevante, também, para avaliar a qualidade. Esse ponto dialoga com a nossa escolha em identificar os desempenhos das instituições tendo essa seleção como referencial inicial, embora inauguramos outra leitura metodológica para a avaliação das escolas conforme foi apresentado no início deste artigo. Aliás, a nossa proposta interage com a sugestão de indicador que sugere considerar a nota dos alunos em geral, e não só daqueles que foram aprovados.

## V. Considerações finais

O trabalho de campo buscou revelar as percepções dos coordenadores pedagógicos das instituições de excelência, definidas com base no desempenho dos seus estudantes no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, acerca dos indicadores de avaliação da qualidade do ensino médio ofertado em suas instituições.

Sendo assim, revela-se que a maioria (62,5%) dos coordenadores é do sexo feminino, sendo que da escola Alexandre Santos fizeram parte da pesquisa duas coordenadoras, e da escola Fernando Haddad, dois coordenadores. Nota-se, ainda, que a maior parte dos coordenadores (62,5%) tem idade entre 46 e 55 anos, sendo que a escola Remi Castioni foi a única com um(a) coordenador(a) com mais de 55 anos.

O cenário apresentado realçou que uma parcela considerável (62,5%) dos coordenadores trabalha em sua respectiva escola há menos de 5 anos, ao passo que o percentual restante é igualmente dividido nos intervalos de tempo de 6 a 10 anos, de 11 a 15 anos e mais de 20 anos. Essa conjuntura expressa a dificuldade e os desafios que estão relacionados ao exercício da função de coordenador que sinaliza uma necessidade de vigor funcional e demonstração de crença no trabalho cooperativo e colaborativo da equipe de trabalho. E pelo que se indica o menor tempo de atuação na escola pode significar uma tendência de engajamento na função de coordenador.

Sobressaiu que a maioria dos coordenadores (62,5%) possuem titulação máxima de graduação. Um porta diploma de especialista e dois gozam da titulação de mestrado. Pontua-se, complementarmente, que esses educadores demonstraram poder aproveitar de suas experiências anteriores, dado que se verificou uma frequência substantiva de trajetórias

sustentadas no exercício da docência. Essa situação indica a relevância de se selecionar os coordenadores entre os professores que conduzem boas práticas pedagógicas.

De modo idêntico, podemos destacar que a ocupação de posições em atividades administrativas também se configuraram como experiências com relativa frequência e isso sinaliza o peso que essa natureza de repertórios podem impactar na visão e condução das atividades pedagógicas na instituição. Isso porque o trabalho pedagógico pode ser profundamente beneficiado por uma adequada organização e experiências administrativas podem proporcionar conhecimentos que potencializam o sucesso nessa direção.

Na maior parte das respostas, os coordenadores afirmaram que a motivação que tinham para trabalhar com o ensino médio era a preocupação que possuíam quanto à formação dos estudantes da faixa etária dessa etapa de ensino, a qual possuem afinidade.

É notória a expressividade de 75% das respostas (marcaram como “razoável utilização” e “significativa utilização”) ratificarem que suas escolas fazem uso dos resultados do PAS/UnB na avaliação da qualidade do ensino médio ofertado. Similarmente, 75% das respostas (marcaram como “razoável relevância” e “muita relevância”) atribuem à localização como relevante para o desempenho destacado que a sua instituição apresentou no PAS/UnB.

Quase todos os coordenadores (87,5%) afirmaram que suas respectivas escolas têm trabalhado para ampliar o acesso dos estudantes aos bens culturais, por meio de feiras e projetos. Acrescenta-se que, no geral, manifestam o entendimento de que os projetos são a estratégia mais eficiente e que impactou diretamente nos resultados positivos manifestados por suas escolas.

Apresentaram como alternativa na melhoria na escola, quanto a relação com o PAS/UnB, a disponibilidade dos profissionais para atendimento no turno contrário e receber visitas de profissionais da UnB ou promover visitas à universidade, além de maior foco ou adequação do currículo da escola ao conteúdo do PAS. E melhoria no PAS/UnB, indica-se estabelecer uma relação mais direta com as escolas públicas e formas melhores de acompanhamento do progresso dos alunos.

Em última análise, os coordenadores apontaram que considerar a expressão espacial é crucial para o refinamento dos indicadores de avaliação da qualidade da educação no ensino médio. A espacialidade da escola figurou de modo majoritário entre os indicadores indicados pelos coordenadores, a saber: espaço físico, infraestrutura, uso de bibliotecas, salas equipadas com data-show, áreas de convivência, número de alunos por sala, distâncias entre escola e aparatos culturais, dentre outros).

## Referências

BOBÁNY, Denise de Mello; MARTINS, Roberta Rollemberg Cabral. **Do textual ao visual: um guia completo para fazer seu trabalho de conclusão de curso**. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2008.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva Kunz. Expressão espacial e indicadores socioeconômicos: em busca da compreensão do espaço geográfico. In: ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; OLIVEIRA, Nathan Belcavelho de; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva. (Org.). **Elementos de Teoria do Espaço Geográfico**. Brasília-DF: ACLUG, p. 133-172, 2013.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva Kunz; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; CASTIONI, Remi. Epistemologia e a pesquisa em política educacional: vetores que orientam os pesquisadores do campo educacional. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 8, p. 17-47, 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Art2-v8-n15-Revista-Ensino-Geografia-Kunz-Araujo-Castioni.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; CAMPOS, Neio Lúcio de Oliveira. Expressão espacial da qualidade educacional no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Revista de Estudos Educacionais do DF**, v. 1, p. 63-81, 2014.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; CASTIONI, Remi. Raciocínio geográfico por intermédio da expressão espacial. In: Wellington Ferreira de Jesus; Célio da Cunha. (Org.). **A pesquisa em educação no Brasil: novos cenários e novos olhares**. Brasília, Distrito Federal: Liber Livros/UNESCO, v. 1, p. 131-148, 2016.

## 15. A SIGNIFICAÇÃO DO DIREITO AO BRINCAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA E AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO\*

Priscilla de Andrade Silva Ximenes  
*Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Goiás - GO*

Juliana Martins de Souza

Laila Maria de Sousa Naves  
*Especialista em Ensino Interdisciplinar, em Infância e Direitos Humanos  
Universidade Federal de Goiás*

### 1. Introdução

A extensão universitária tem como diretriz a indissociabilidade com o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo essa tríade basilar para a formação e trajetória acadêmica de docentes e discentes. Os projetos de extensão possibilitam uma aproximação do universo acadêmico com outros contextos sociais. Para os cursos de licenciatura, a extensão, assim como o estágio, favorece o contato direto para o desenvolvimento da prática docente, se configurando como parte integrante do percurso formativo universitário, uma vez que oportuniza o encontro com o campo profissional, inserindo os futuros professores nos confrontos existente no campo de atuação. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 43), compete aos cursos de licenciatura possibilitar que “[...] os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional.”

Nesse sentido, destacamos a importância de articular as atividades de pesquisa e ensino com as de extensão, visando favorecer a reflexão rigorosa e a formação docente dos futuros professores, pois como defende Cunha (2011) os Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito, ou por conteúdos específicos, mas revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. Nessa direção, os valores presentes e

---

\* As autoras apresentaram os resultados parciais da pesquisa no Congresso Nacional de Educação (CONAED, 2019) da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão. Já o presente capítulo apresenta dados, análises e contribuições finais da pesquisa concluída.

manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos.

Diante do exposto pensar na formação de professores apresenta-se como algo necessário e desafiador, sobretudo no que se refere à formação de professores da infância, uma vez que a formação de professores de crianças pequenas é historicamente voltada para propostas assistencialistas e paliativas, segundo as quais bastava o professor gostar de crianças, ter dons maternais, dom de ensinar, para o bom desempenho de suas funções. Sabe-se que essas condições são importantes, mas insuficientes. Elas não são fatores determinantes para uma prática coerente e bem-sucedida, até porque, para ensinar, exige-se do professor uma dimensão muito maior, que passa por sua permanente formação e identidade profissional e pelas suas condições de vida e de trabalho. E no trabalho com a formação inicial e/ou continuada de professores, constatamos que esse discurso ainda é recorrente nas instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada teve como objetivo principal investigar quais as contribuições de um projeto de extensão para a significação do direito ao brincar nos cursos de licenciatura, tendo como primícias a compreensão do brincar como um direito irrevogável da criança e do adolescente, como uma ação humanizadora fundamental para o desenvolvimento humano.

Trata-se de uma pesquisa concluída, realizada ao longo do curso de especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, na Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Ao longo da pesquisa investigou-se um projeto de extensão intitulado *Brinquedoteca Hospitalar*<sup>1</sup>, que defende a importância da garantia do direito ao brincar na infância e é subsidiado pela Lei da Brinquedoteca, Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedoteca nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

O Art. 2º destaca que “a brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, é o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar”, contribuindo para a construção e/ou fortalecimento das relações de vínculo entre as crianças e seu meio social. (BRASIL, 2005).

---

<sup>1</sup> Este projeto de extensão é desenvolvido na UFG/ Regional Catalão sob a coordenação da Profa. Dra. Juliana Martins de Souza, participam discentes e docentes dos cursos de Enfermagem, Psicologia e Pedagogia. O projeto surgiu a partir da disciplina Processo de cuidar na saúde da criança II, ofertada no curso de Enfermagem da UFG/ RC.

Buscando a efetivação do direito ao brincar, há mais de quatro anos docentes e discentes dos cursos de Pedagogia, Enfermagem e Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, em parceria com um hospital filantrópico de um município do sudeste goiano, desenvolvem um projeto de extensão cujo objetivo é promover o brincar utilizando a brinquedoteca hospitalar como espaço que possibilite o desenvolvimento infantil. Vale destacar que apesar do projeto ser realizado por alunos e professores dos três cursos de graduação mencionados, o enfoque nesse trabalho será na formação inicial de graduandos/as nos cursos de licenciatura, portanto nos cursos de Pedagogia e Psicologia.

## 2. O direito ao brincar e o projeto brinquedoteca hospitalar

Considerando o que proclama o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no que tange à promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, o direito ao brincar é garantido por lei, assim como ter acesso a uma boa alimentação, a uma educação de qualidade e a um atendimento médico adequado – direitos defendidos por lei e reconhecidos como primordiais – o brincar também precisa ser visto como um direito essencial ao desenvolvimento infantil (BRASIL, 1990).

Juridicamente, ele é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que estabelece em seu artigo 24 “o direito ao repouso e ao lazer”. A Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), em seus artigos 4 e 7, confere aos meninos e meninas o “direito à alimentação, à recreação, à assistência médica” e a “ampla oportunidade de brincar e se divertir”.

Mais recente, o ECA, em seu artigo 16, estabelece o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Portanto, mostra-se necessário e urgente a inserção de tal temática junto aos profissionais que atuam na infância e demais áreas de atuação com o grupo em questão, no sentido de colaborar com a qualificação de sua prática. (BRASIL, 1990).

O Plano Nacional da Infância, lançado em 2010, pela rede de proteção à infância, apresenta um capítulo em defesa do brincar apresentando objetivos que traz como prioridade o direito a brincadeira. O Plano Nacional pela Primeira Infância tem como objetivo apresentar diretrizes e metas que o País necessita realizar em cada um dos direitos da criança que estão afirmados pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Este Plano se articula com outros Planos e compromissos nacionais, voltados para a infância: Plano Nacional de Educação, Plano Nacional de Saúde, Plano Nacional de Assistência Social, Plano Nacional de Cultura, Plano Nacional de Combate à Violência

contra a Criança, Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária etc. (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2010).

Em 2016, o Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257 de 08/03/2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância vem ressaltar no Art. 5º a importância do brincar enquanto direito da criança:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (Brasil, 2016).

Entretanto, ao passar por um processo de internação, a criança vê-se afastada da sua rotina, dos seus amigos, familiares, da sua casa e da escola, o que causa angústia, sofrimento e medos, dificultando o tratamento que já é doloroso, desagradável e invasivo. (GASPAR, A.P. CABRAL, S.M. 2009)

De acordo com Françani et al (1998) apud Gaspar e Cabral (2009), “o brincar é um meio natural de expressão” que garante o bem-estar biopsicossocial das crianças. Ao brincar, além de assimilar o mundo a sua volta, a criança pode externalizar no brinquedo ou na brincadeira, seus sentimentos e emoções vivenciados no ambiente hospitalar, propiciando o melhor manejo do tratamento de sua doença.

Subsidiado por tal compreensão é que o projeto de extensão Brinquedoteca Hospitalar como direito da criança foi criado, em conformidade também com a Lei Federal nº 11.104, de 21 de março de 2005, que preconiza a existência de brinquedotecas em qualquer unidade de saúde pediátrica com regime de internação. O projeto teve início em agosto do ano de 2014 e conta com a colaboração de alunos e professores dos cursos de Enfermagem, Pedagogia e Psicologia da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Atualmente, colaboram para a existência do projeto aproximadamente vinte alunos dos cursos citados acima, dispostos entre voluntários e bolsistas (PROVEC/PROBEC); três professoras da Universidade, cada qual dos respectivos cursos; e uma técnica em educação.

No ano que iniciou o projeto foram 668 internações pediátricas, com destaque a crianças em situações de vulnerabilidade social, além dos atendimentos no serviço de urgência, sendo portanto, fundamental que a instituição atenda as especificidades desta faixa etária. O número de crianças e adolescentes atendidos pela Instituição em sistema de pactuação dos municípios apresentam a necessidade de atenção e proteção social via a

política de Assistência Social e o sistema de garantia de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, por ser um grupo em situação de risco pessoal e social, em que muitas vezes carregam a experiência de violação dos direitos humanos em decorrência das relações familiares e comunitárias geradoras de conflitos e rupturas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, PROJETO DE EXTENSÃO, 2014).

Atualmente a instituição tem um local destinado a brinquedoteca hospitalar, o qual necessita de adequações/ melhorias e não tem seu quadro de pessoal destinado a esta atividade. A brinquedoteca constitui-se em um espaço hospitalar objetivando contribuir para a recuperação da criança e potencializar o enfrentamento de situações que envolvem doenças, procedimento cirúrgico, violência física, psicológica, negligência; abandono, violência sexual e afastamento do convívio familiar. Nesse contexto, o brincar integra o tratamento de saúde e promove a garantia de direitos humanos, fortalecendo assim a rede de atendimento e proteção de crianças e adolescentes.

Ademais, o brincar estimula o desenvolvimento sensório-motor, a cognição, o vínculo social e permite que a criança signifique o mundo à sua volta. Uma internação hospitalar nesta fase da vida gera na criança sentimentos de estresse e confusão, pois muitas vezes ela não compreende a situação ou entende como forma de punição. (GASPAR; CABRAL, 2009). O ato de brincar não deve ser visto só como um meio que promova a distração da criança, mas também como um método terapêutico que permite que a criança expresse de forma natural seus sentimentos, vindo a extravasar o modo como ela enxerga o próprio tratamento, amenizando assim os traumas da internação. (PALM; BRANDOLT; GONÇALVES, 2012).

Na situação de crise, a criança necessita expressar seus sentimentos a respeito das experiências traumáticas assim como a ansiedade, a raiva, a hostilidade. Através do brinquedo ela poderá reelaborar a forma de viver essas situações. O brinquedo, no hospital, assume as funções importantíssimas, ao trabalhar com recursos lúdicos, nas histórias, fantoches, pinturas, a criança irá expressar como ela lida com as emoções, utilizando-se dos significados que ela traz consigo. (OLIVEIRA, 2003).

Nesse contexto, a brinquedoteca hospitalar proporciona oportunidade das crianças se relacionarem com adultos de forma agradável e prazerosa, livre do formalismo decorrente das situações estruturadas em um ambiente hospitalar ou outro tipo de instituições. Estudos comprovam que a brinquedoteca no cotidiano hospitalar traz mudanças significativas, pois tornam as crianças mais ativas, mais desinibidas, menos queixosas e mais colaborativas, por isso, passam a sorrir mais, colaboram nos exames, no tratamento médico, na aceitação

alimentar, fortalecem o vínculo com a equipe, e conseqüentemente influenciam na nova imagem de seus cuidadores sobre a hospitalização. (MASSETTI, 1998).

### 3. Contribuições do projeto de extensão nos cursos de licenciatura

A formação de professores/as no Brasil, suas especificidades, dilemas e desafios constituem-se foco de preocupação e interesse de pesquisadores/as do mundo inteiro, seja do ponto de vista das políticas, das práticas pedagógicas, dos saberes e identidade profissional, da profissionalização e trabalho docente, dentre outros temas. Tal interesse pode ser constatado pelo crescente número de produções científicas, eventos e publicações especificamente dedicados à temática, visibilidade adquirida pela temática na mídia e as demandas/parcerias entre escolas e universidades na formação inicial e continuada de professores.

Entretanto, apesar da quantidade de produções e do crescente interesse pela temática, ainda são inúmeros os desafios e razões que explicam um descompasso entre o que se oferece na formação de professores e as exigências cotidianas do trabalho escolar. Além disso, nas produções científicas e nos documentos oficiais encontramos diferentes concepções sobre a formação inicial de professores, o que pode ocasionar diferentes olhares para a mesma questão e algumas contradições expressas nas diferentes legislações. De acordo com Cunha (2011):

Estudar quais são e como acontecem os processos de ensinar e aprender nos Cursos de Licenciatura vai além do interesse em discutir uma pedagogia universitária, mesmo entendendo que este motivo já seria de alta significação. Investigar o processo pedagógico que se realiza no espaço da formação de professores alcança novo significado quando se percebe que, a forma como se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento, porque ela é dependente da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos, na simbiose entre o coletivo e o individual onde os níveis macro e micro se relacionam. (CUNHA,2011, p. 104).

Nesse sentido, quando nos propomos a pensar nos desafios da formação e atuação docente de sobremaneira dos futuros professores de crianças, faz-se importante salientar que “até 1996 não tínhamos uma legislação nacional que normatizasse a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches”. (OSTETTO, 2000, p. 18).

Os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura envolvidos nesta ação de extensão, Pedagogia e Psicologia da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, preveem a relevância destas ações na formação dos estudantes. Com relação ao Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia tem como objetivo “formar professores para a

docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013, p. 5).

Nessa perspectiva, o curso se propõe a “formar profissionais docentes com compromisso político e competência técnica; capaz de compreender os problemas da educação brasileira indagando, investigando, sistematizando propostas que transformem a realidade da educação”, revelando assim o comprometimento com “o diálogo e com as reflexões sobre o lugar do (a) pedagogo(a) nos processos de mudança social, política e econômica do ambiente local e regional onde se insere.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013, p. 5).

A temática abordada nesta ação de extensão é trabalhada na disciplina Estágio Curricular em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental, Estágio Curricular em Educação Especial e Inclusão escolar e na disciplina de Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. De um modo geral, as atividades realizadas ao longo desse projeto oferecem importantes contribuições para o enriquecimento pessoal e profissional dos acadêmicos dos cursos de graduação em Pedagogia e dos alunos da pós-graduação em Educação, uma vez que se faz necessário profissionais da área pedagógica para acarretar mudanças fundamentais no cotidiano do hospital.

Além disso, Stori (2003) defende a necessidade que os futuros pedagogos atuem em espaços não escolares. Aponta que ocorre um acréscimo na relação de profissionais de áreas diferentes através interdisciplinaridade entre áreas e saberes científicos que se cruzam e dialogam. Seus estudos afirmam que os usuários de um hospital se tornarão mais receptivos e participantes no processo saúde/doença, sensibilizados pelas ações educativas do pedagogo. Avaliam atividades recreativas desenvolvidas em ambulatórios como significativas, pois as crianças ficam mais tranquilas e menos ansiosas para receberem o atendimento médico. Consideram que a realização de atividades lúdicas favorece a recuperação da criança e a aceitabilidade do tratamento, a criança fica mais alegre e encara o hospital de uma outra maneira, aliviando sua ansiedade.

Acerca do curso de Psicologia, este documento destaca que a formação do estudante de Psicologia abarque “desde a aprendizagem dos conhecimentos científicos em Psicologia até o preparo do psicólogo para a descrição e análise dos fenômenos psicológicos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2010, p. 16), objetivando intervenções pautadas em uma perspectiva biopsicossocial, que considere os fenômenos biológicos em interação com os fatores psicológicos e as questões sócio históricas.

Ademais, faz-se necessário que o aluno seja capaz de avaliar o campo de atuação do psicólogo, os desafios e “a dinâmica das interações de seus agentes sociais, os diferentes níveis de intervenção de caráter preventivo e/ou terapêutico, visando a promoção da saúde e da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2010, p. 16). Com relação a temática do brincar e do trabalho do psicólogo no ambiente hospitalar o curso de Psicologia (bacharelado e licenciatura) da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão oferece as seguintes disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Infância e Psicologia Hospitalar.

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015 da Universidade Federal de Goiás também considera a importância de ações extensionistas na formação dos alunos de graduação, o que pode ser verificado na citação a seguir:

[...] trata-se de um processo educativo, científico e cultural que, associado ao ensino e à pesquisa, procura promover laços de cooperação entre universidade e sociedade, para estabelecer uma relação transformadora na medida em que a universidade também aprende com os saberes produzidos pelas comunidades com as quais interage. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2011, p. 3536).

Esta interação é imprescindível para a formação do estudante e para a produção do conhecimento.

#### 4. O que dizem os licenciandos

Como pressuposto para a realização dessa pesquisa compreendeu-se que a análise e a dinâmica da sociedade é complexa e contraditória, através da qual ocorre em decorrência da crítica, da construção do novo conhecimento e da ação com vistas a transformação. Gomide (2012), entende que o procedimento de articulação das múltiplas dimensões do fenômeno com a totalidade mais extensa, requer ainda uma ordenação lógica e coerente do que se captou da realidade avaliada de modo que não se negligencie o caráter histórico do objeto de conhecimento.

Desse modo, é de suma importância levar em conta o caráter histórico do objeto do conhecimento a ser pesquisado. Por isso ao analisar o movimento da sociedade, partimos de uma perspectiva dialética e de categorias marxistas como a contradição, totalidade e mediação para compreender a realidade. Salienta-se que os pressupostos no materialismo histórico-cultural foram fundamentais para a compreensão crítica acerca do brincar, uma vez que na sociedade do capital só encontra protagonismo quem produz ou gera lucros. Dessa forma, o brincar e a infância são negligenciados e desvalorizados, visto que muitas

vezes o brincar só encontra destaque no que refere-se a consumir brinquedos e não como atividade emancipatória e humanizadora.

Para a realização da pesquisa foi necessário um levantamento bibliográfico acerca da temática. Elaboramos um banco de dados com estudos e pesquisas sobre o brincar como direito da criança e adolescente e sobre a brinquedoteca hospitalar com intuito de construir o referencial teórico. Nesse sentido, foi necessário uma aproximação do que já se tinha produzido acerca da temática para que pudéssemos realizar a pesquisa de campo, análises e produção do conhecimento.

A metodologia é entendida como uma escolha que versa em analisar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a execução de uma pesquisa acadêmica. Nesse contexto a escolha teórico-metodológica pelo materialismo histórico dialético deve-se ao fato de ser essencialmente um “método que procura compreender a história materialística e dialeticamente como ciência – explica as articulações, as passagens, a transformação de umas formações em outras, etc”. (CARVALHO, 2008, p. 169)

Na parte empírica dessa pesquisa, após as devidas autorizações e consentimentos éticos<sup>2</sup>, foram realizadas 14 entrevistas com os alunos dos cursos supracitados envolvidos no projeto da Brinquedoteca Hospitalar. As coordenadoras do projeto também foram entrevistadas. As entrevistas foram realizadas na Universidade, mediante agendamento prévio e disponibilidade dos alunos. As entrevistas realizadas com os alunos do projeto foram fundamentais para que compreendêssemos as contribuições do projeto de extensão pesquisado para as significações dos licenciandos acerca do direito ao brincar, da brinquedoteca hospitalar e da formação docente inicial.

Significativa parte dos alunos entrevistados ressaltaram que o brincar é uma atividade que a criança realiza que possibilita o seu desenvolvimento integral. Ele é fundamental também no período de hospitalização da criança, pois, elas ficam mais calmas, aceitam com mais facilidade a medicação e reduz a ansiedade. A hospitalização e adoecimento é um processo que envolve muitos fatores na vida do indivíduo, indivíduo que, “aparentemente” é visto como sendo uma pessoa sadia, passa a ser um paciente internado acometido por alguma doença. A internação vem acompanhada por muitas mudanças na rotina e na vida do paciente, podendo causar desconforto; angústia; sofrimento; ruptura e muitos outros fatores que interferem diretamente na vida da pessoa adoecida e de todos familiares próximos do seu convívio social.

---

<sup>2</sup> Parecer substanciado no Comitê de Ética em Pesquisa UFG, número 967.030.

Nessa perspectiva, ao elencarmos sobre o adoecimento e internação infantil, o impacto é ainda maior do que para uma pessoa adulta, uma vez que existe uma certa dificuldade da criança em assimilar a situação, a nova realidade cheia de mudanças, onde por muitas vezes ficará sob os cuidados de pessoas totalmente desconhecidas. Ressalta-se que a criança hospitalizada tem dificuldade de compreender o que se passa com ela, de assimilar a doença e os procedimentos médicos necessários para o tratamento. O impacto da hospitalização permeia o imaginário infantil podendo acarretar consequências negativas. (SILVA, 2012, p. 01).

Outro ponto que foi destacado durante as entrevistas foi a compreensão da existência da lei que garante o direito ao brincar às crianças hospitalizadas. Salientaram que as crianças devem ser classificadas como cidadãs, sujeitos de direitos, como pessoa em desenvolvimento, a infância constitui uma etapa da vida com sentido e conteúdo próprios, equivale que adultos inteligentes, criativos, empreendedores, com ampla flexibilidade mental, são consequências da ação nos primeiros anos de vida. Entretanto, destacaram que essa garantia ainda não é efetivada pela maioria das instituições públicas de atendimento de saúde.

Os entrevistados afirmaram também que ao longo do projeto houve uma mudança significativa área da internação da pediatria, tanto na estrutura do espaço, quanto na participação das crianças no projeto. Relataram que ao longo do projeto foram ganhando mais espaço e credibilidade pelos profissionais do hospital e que por várias vezes ouviram esses profissionais ressaltando que as crianças aceitaram melhor a hospitalização, procedimentos e medicação devido as brincadeiras.

Uma das entrevistadas que participou do projeto desde a fase inicial relatou que no início os brinquedos eram velhos, outros estavam quebrados e que a partir do projeto eles receberam doações e fizeram melhorias por ajuda da comunidade acadêmica e também da comunidade hospitalar. Porém, enfatiza a necessidade de que o espaço ainda passe por adequações e melhorias.

Outro ponto evidenciado na fala dos participantes da pesquisa foi a relevância das atividades que são realizadas nas datas comemorativas no ambiente hospitalar. As atividades são elaboradas previamente em reuniões de planejamento, junto às coordenadoras do projeto. Analisa-se que para as crianças que estão hospitalizadas, e que por isso são privadas da sua rotina, a comemoração de datas comemorativas culturalmente e historicamente legitimadas podem auxiliar para que as crianças se conectem aos acontecimentos cotidianos e sociais, deixando-as menos angustiadas.

Segundo os/as alunos/as essas atividades especiais em datas comemorativas são essenciais, pois, as crianças ficam mais próximas do mundo exterior, isto é faz parte do cotidiano dela. Desse modo as crianças se distraem, envolvem nas brincadeiras e oficinas elaboradas para eles e ao mesmo tempo minimizam a dor, a ansiedade, bem como o estresse que o ambiente hospitalar proporciona. Outro aspecto ressaltado é que as famílias das crianças também ficam menos ansiosas de verem os filhos mais envolvidos com a brincadeira.

Quanto aos aspectos destacados em relação a contribuição do projeto de extensão para a formação dos licenciandos envolvidos, afirmaram que as ações desenvolvidas possibilitam a relação teoria e prática, corroborando para uma formação contundente e significativa. Destacaram a importância da ação *Grupo de estudos*, que integra o projeto de extensão e que consiste no estudo de temáticas referentes ao brincar, infância, desenvolvimento e aprendizagem. Os grupos acontecem mediante a supervisão das docentes envolvidas no projeto. Também destacaram a importância da interdisciplinaridade com alunos e professores de outros cursos.

## 5. Considerações finais

No que tange a significação acerca do direito do brincar e dos impactos do projeto na formação dos alunos dos cursos de licenciatura, destaca-se que as atividades realizadas possibilitam uma ressignificação acerca da concepção sobre o brincar. Os dados apontam inúmeras contribuições do projeto de extensão para a formação dos alunos, pois além de compreenderem melhor acerca do desenvolvimento infantil, concebem que sua atuação profissional deverá agregar a teoria e a prática de forma indissociada.

Além disso, ao participarem do projeto têm a oportunidade de integrar ensino/pesquisa e extensão. Para os alunos dos cursos de licenciatura entrevistados o brincar é um direito. Destacaram a dimensão formativa e constitutiva do brincar, utilizando-se diversas vezes as expressões “desenvolvimento integral da criança” através do brincar e “a criança como um sujeito de direitos”.

Dessa forma, compreende-se o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, sobretudo a hospitalizada, pelo fato da internação poder interromper o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Além disso, ressaltaram a importância de ter alguém para mediar a brincadeira, valorizando a necessidade de formação por parte do mediador.

Diante o exposto, reiteramos a necessidade de projetos, disciplinas e discussões interdisciplinares sobre o brincar como direito da criança nos cursos de licenciatura para formação de professores de crianças, entendendo que estas ações podem se tornar mais efetivas duradoura quando apoiadas no ensino, pesquisa e ações de extensão que envolvam a comunidade acadêmica e a sociedade.

## Referências

BRASIL. **Lei Federal nº 11.104 de 21 de março 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA –Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei Federal n 13567, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura, **Interface** –Comunicação, Saúde, Educação, v. 5, n. 9, p. 103-116, 2001

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. *In*: FRIEDMANN, A (Org) **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992, p. 35-48.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

ELKONIN, Daniíl. B. **Psicologia do Jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Coleção textos de psicologia).

GOMIDE, D. C. (2012). **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Recuperado em 19 junho, 2014, de [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_45\\_dcgomide@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf)

MASETTI, M. **Soluções de Palhaços: transformações na realidade hospitalar**. São Paulo: Ed. Palas Athena, 1998.

OLIVEIRA, S. S. G.; DIAS, M.G.B.B.; ROAZZI, A. O Lúdico e suas Implicações nas Estratégias de Regulação das Emoções em Crianças Hospitalizadas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2003. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16794.pdf>>. Acessado em: 10 out. 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

\_\_\_\_\_. **Declaração do Direito das crianças**. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança 1959

\_\_\_\_\_. **Assembleia Geral das Nações Unidas**. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 1989.

PALM, M. G.; BRANDOLT, C. R.; GONÇALVES, C. S. **O retrato sobre uma brinquedoteca hospitalar utilizando diário de campo de acadêmicos de Psicologia**. 2012. Acesso em: 16 Mar. 2015.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela primeira Infância**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/PPNIresumido.pdf>. Acesso em: 18/04/2015.

SILVA, P. H. da. Brinquedoteca no Hospital. In: **Anais do III simpósio de pesquisa da FEUSP**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 73-90, 2010.

STORI, N. **O despertar da sensibilidade na educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie; Cultura Acadêmica Ed., 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Goiânia: UFG/Prodirh, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Curso de Psicologia. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia**. Catalão, 2010 (Mimeo).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Catalão, 2012 (Mimeo).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Extensão Brinquedoteca Hospitalar**. Catalão, 2014 (Mimeo).

## 16. EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E DIREITOS HUMANOS: AUTONOMIA E EMPODERAMENTO TERRITORIAL EM SÃO ROQUE/SP

Rafael Fabricio de Oliveira

*Doutor em Geografia - Instituto Federal de São Paulo*

Monica Arcanjo Magalhães

*Graduanda em Tecnologia em Gestão Ambiental - Instituto Federal de São Paulo*

Renan de Oliveira

*Graduando em Tecnologia em Gestão Ambiental - Instituto Federal de São Paulo*

### A problemática urbana e o processo de periferização em São Roque/SP

As cidades nos países subdesenvolvidos<sup>1</sup> tiveram no decorrer da segunda metade do século vinte um ritmo de crescimento acelerado e jamais observado, qualificado pela aglomeração e densidade em áreas urbanas macrocéfalas. No Brasil, São Paulo torna-se o caso mais emblemático e, sem dúvida, um dos mais complexos pelas dimensões dos problemas, dos seus espaços periféricos, das contradições e desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2016).

O clássico estudo do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), realizado na década de 1970 por vários autores, denuncia o espraiamento da cidade de São Paulo aos subúrbios, formando uma das maiores periferias e zonas de pobreza no mundo. Ao explicitar o caráter emergencial das periferias, a obra justifica como estas áreas são acometidas por todo tipo de problema, especialmente os cortiços e favelas, os espaços de vida das populações trabalhadoras, permeados pela pobreza e carência dos serviços e equipamentos urbanos. (CAMARGO et al, 1976).

---

<sup>1</sup> O sentido de subdesenvolvimento aqui empregado associa-se “à consciência da sobrevivência”, que como defendido por Santos (2001) é uma reafirmação dos países periféricos na globalização, das condições históricas herdadas do terceiro mundo. Esta reafirmação é parte do reconhecimento supranacional de uma história que pode aproximar países e regiões. Com as teorias do subdesenvolvimento praticamente abandonadas pós-dissolução soviética, esta consciência de “inferioridade” estrutural é quem talvez possa engendrar uma unidade que conduza a determinadas mudanças importantes nas relações internacionais.

Desde então, esses bairros periféricos, não mais limitados a São Paulo, passam a estar amontoados nas médias e pequenas cidades sob sua órbita. Esses “bairros pobres”, convertidos muitas vezes em “cidades-pobres”, com a reestruturação metropolitana na última década do século passado e ao longo dos últimos anos, têm agora suas localizações generalizadas e acometidas por todo o tipo de mazelas sociais.

O caso de São Roque é emblemático e paradoxal, pois ao mesmo tempo em que a valorização do solo urbano torna-se cada vez mais elevada, atraindo condomínios e redutos de áreas verdes e espaços turistificados, emergem loteamentos clandestinos e o parcelamento em áreas de risco, cuja realidade evidencia uma dupla determinação entre os contrastes da desigualdade da riqueza e pobreza, desenvolvimento e subdesenvolvimento, memória e esquecimento, infraestrutura e precariedade.

Esta precariedade é marcada por indicadores de alta vulnerabilidade social (SEADE, 2018) e indicadores ambientais (IPT, 2015), que evidenciam em São Roque as críticas condições de vida e alto risco ambiental em bairros determinados, como o Goianã (Paisagem Colonial), Jardim Conceição, Parque Aliança, entre outros.

Na SRQ-04 – Goianã, foi observado um setor classificado como de RISCO ALTO – R3 para o processo de deslizamento, sendo um setor de encosta, geomorfologicamente caracterizado como um anfiteatro de drenagem, onde foram observadas 5 moradias de alvenaria, localizadas na base do talude, com distância entre 1 m e 2 m da base, na meia encosta e no topo do talude, com distância entre 0 m e 2 m do topo. Há taludes naturais, com altura máxima de 18 m e 60° de inclinação média e também taludes de corte com 2 m a 5 m de altura máxima e 90° de inclinação, com moradias entre 0 m a 2 m de distância da base do talude e entre 0 m e 1 m de distância do topo do talude. Ocorrem depósitos de encosta composto de aterro, lixo e entulho sobre encosta natural e no topo dos taludes de corte; trincas nas moradias, trincas no terreno, degraus de abatimento, árvores, postes e muros inclinados e cicatrizes de deslizamento [...] devido à ocorrência de um deslizamento que atingiu a mesma. Há presença de blocos rochosos [matacões], decimétricos a métricos, bem como concentração de água de chuva e lançamento de águas servidas em superfície. O sistema de drenagem superficial é inexistente e foi verificada a presença de árvores, vegetação rasteira e bananeiras. (IPT, 2015, p. 06).

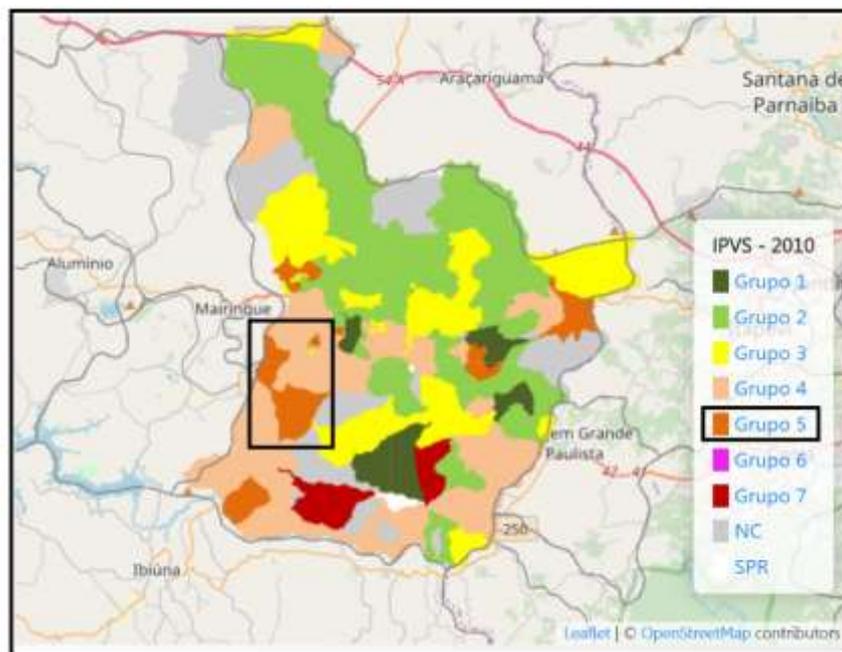
A precariedade urbana e os problemas que se encontram nos bairros supracitados (Figura 1) comprovam-se através de indicadores de vulnerabilidade social, categorizados como alto risco (SEADE, 2018), pertencentes ao “grupo 5”. Ou seja, aproximadamente, com rendimento nominal médio de R\$ 1.446,00 e em 28,2% deles, a renda não ultrapassa meio salário mínimo per capita.

FIGURA 1. Localização de São Roque -SP e bairros periféricos do município



Fonte: Os Autores (2019)

FIGURA 2. Pontos de vulnerabilidade social em São Roque -SP.



Fonte: SEADE (2018)

Com relação a idade média responsáveis pelos domicílios era de 45 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 18,4%. Dentre as mulheres chefes de domicílios 19,8% tinham até 30 anos, e a parcela das crianças com menos de seis anos equivalia a 6,9% do total da população desse grupo (Figura 2).

Tal realidade, deriva neste caso, de uma primeira fase de transformação dos territórios rurais de São Roque em subúrbios urbanos, que pelos efeitos expansivos, de espoliação (KOWARICK, 1979) e urbanização crítica (DAMIANI, 2004), favoreceram a sua periferização, com o parcelamento do solo urbano de forma ilegal e criminosa, realizado entre agentes imobiliários e pela omissão dos grupos políticos do município. Fato que decorre na atual condição destas aglomerações de ausência do *direito à cidade* (LEFÈBVRE, 2001), ou seja, segregadas de direitos e de justiça social, de uma qualidade de vida elementar, de poder decisório e democrático sobre seu território, bem como o acesso aos bens e aos serviços que a cidade potencializa na contemporaneidade (Figura 3).

FIGURA 3. Bairro Goiaña, São Roque -SP.



Fonte: Trabalho de Campo, feito pelos autores (2019)

No entanto, as formas de existência favorecem diferentes vivências e simbolismos em relação aos espaços da cidade. A expressão das experiências realizadas nos bairros, praças e ruas, no cotidiano do espaço banal, podem tornar-se referenciais ao enfrentamento das verticalidades, opressões e violações de direitos humanos. Neste caso, a busca entre teoria e a prática indissociada (práxis), podem fundir-se a um fazer que prioriza o esforço de

reconhecimento dos territórios por sua população, bem como o entendimento mais concreto da realidade proximal, do lugar, entre os sujeitos envolvidos (professores, estudantes e a própria comunidade). Fato capaz de propiciar importantes resultados em comunhão com as experiências e cooperação comunitária. Compreendendo assim algumas possibilidades de desenvolvimento pela autonomia e empoderamento popular, consciência e luta por seus direitos.

### Mapear o território: compreendendo problemas e planejando soluções

Diante da problemática apresentada, bem como a possibilidade concreta de transformação da realidade, Koga (2013) explicita a necessidade de compreender as múltiplas escalas de análise da realidade dos territórios, além das grandes generalizações, através de uma relação direta, qualitativa e proximal de suas particularidades.

Aqui se dá ‘o choque de escala’, no momento em que se confrontam os grandes números produzidos pela escala mais abrangente da política social e os números miúdos das ocorrências e intercorrências da gestão local nos territórios de intervenção dessa mesma política social. (KOGA, 2013, p. 34).

Concorda-se assim com Acselrad e Viégas (2013, p. 31) para quem o processo de mapeamento, por meio de “grupos cartografantes”, é capaz não apenas de evidenciar as microescalas territoriais dos problemas e potenciais a realização dos grupos, mas de autoafirmação e empoderamento. Estas metodologias são fundadas nos diálogos e na produção de materiais capazes, portanto, mais do que descrever e registrar, de transformarem-se em ferramentas para a construção da identidade e fortalecimento de autonomia e cooperação entre os envolvidos.

[...] É a partir desse processo dialético que identidades coletivas são construídas e/ou fortalecidas dentro de um movimento de ação político-jurídico, onde o ato de se auto-cartografar torna-se uma maneira dos grupos sociais afirmarem sua presença no território [...]. Apesar de suas distinções conceituais e metodológicas, a cartografia social pode ser entendida como a apropriação de técnicas e modos de representação cartográficos modernos por grupos sociais historicamente excluídos dos processos de tomada de decisão. Essa apropriação acontece como resultado de um processo paradoxal, em que o avanço do capitalismo, ao seguir sua lógica de produção e acumulação privada de riquezas, acaba por desenvolver novas tecnologias que vão revolucionar o acesso às técnicas cartográficas, criando possibilidades para a popularização e a utilização dessas técnicas em experiências e projetos políticos que questionam muitas vezes as próprias bases do privatismo desse sistema político-econômico. Desse modo, é de acordo com o contexto, os propósitos e os usos que esses grupos fazem da cartografia, bem como da capacidade da mesma de desestabilizar o campo de forças dentro do qual esses grupos se encontram subalternizados ou ainda de problematizar as relações de dominação presentes em cada situação social, que se torna possível definir o alcance de tais experiências e caracterizá-las segundo suas finalidades. (ACSELRAD, VIEGAS, 2013, p. 17).

Tal fato demanda metodologias de trabalho que favoreçam a troca de saberes e a construção de um conhecimento técnico, científico e útil socialmente. Construído em conjunto com as comunidades e difundido pelo ensino e aprofundado indissociavelmente pela pesquisa. Naquilo que pauta a proposta institucional do Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2014-2018), acerca, sobretudo das atividades de extensão, que visam um processo educativo, cultural e científico, associados às comunidades interna e externa, com o diálogo e a produção de novas relações e de trocas de saberes. Além disso, oportunizar o contato, cooperação e produção de conhecimento conjuntamente. (IFSP, 2019).

Visando tal empreendimento, no ano de 2017 fora estabelecido junto ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS-Paisagem Colonial), uma série de ações extensivas, em projetos de educação ambiental e sociabilidade entre diferentes grupos etários e favorecidos por programas sociais de redistribuição de renda e combate à pobreza. No ano de 2019, como desmembramento dessa aproximação institucional (nas esferas do município e da rede federal de educação), além do fortalecimento de laços de solidariedade com a comunidade, fora elaborado um projeto estratégico de cartografia social. Este, por sua vez, fundamentado em ciclos formativos de educação popular, realizados nos espaços do CRAS, com oficinas dialógicas e abordagens cooperativas horizontais para a representação das espacialidades (mapa social dos territórios da periferia de São Roque).

Destaca-se que as atividades do projeto foram subsidiadas pelo trabalho de extensão realizado pelo IFSP-Câmpus São Roque (IFSP/SRQ), tendo como título “Território, memória e cartografia social em São Roque/SP”, cujo foco em seus primeiros cinco meses de encontros foi a reunião com chefes de famílias para realizar o levantamento do bairro, utilizando o conhecimento destes moradores, para construção de informações a partir de quem vivencia a realidade representada e o modo como encaram as mais diversas dificuldades, assim também como seus anseios e ponderações a respeito dos mais variados assuntos discutidos.

O procedimento foi efetivado a partir de encontros mensais com grupos focais, organizados pelo CRAS e realizados entre diferentes entidades e sujeitos (estudantes, professores, trabalhadores, psicólogos e assistentes sociais). o processo foi desenvolvido a partir de uma sistemática calcada em rodas de conversa (dialogismo), buscando criar uma atmosfera colaborativa, com possível subdivisão dos grupos e o estabelecimento de atividades previamente elaboradas para a criação dos referenciais cartográficos (computadores, impressões para sobreposição de símbolos e marcos dos lugares, lousa, projeções, entre outras).

## Resultados estratégicos para a gestão democrática do território

A partir dos primeiros encontros realizados no CRAS foi exposto aos moradores o projeto e sua metodologia para que se sentissem à vontade e não avaliados. Criado este vínculo, rodas de conversa foram organizadas possibilitando um debate horizontal, capaz de trazer a interpretação da realidade vinda dos moradores locais. Pode-se considerar que a narrativa da busca de informações locais foi embasada em forma de diagnóstico através de questionamentos elementares: “Como é o bairro em que vivemos? Quais seus pontos positivos e negativos?”

Convidados a refletir frente estas questões, os participantes puderam expor seus pontos de vista e registrá-los em cartazes. Moradores com dificuldade de escrita ou analfabetismo também foram estimulados a participar usando ilustrações e símbolos próprios para representar as localidades e às falas igualmente registradas simultaneamente (Figura 4).

FIGURA 4. Trabalho de mobilização social diante dos problemas e alternativas de desenvolvimento



Fonte: Arquivo dos autores, 2019.

Com o desdobramento do diagnóstico realizado através dos moradores foi observado, repetitivas vezes, a queixa de questões como saúde, qualidade de vida, segurança e a prestação de serviços básicos em todos os encontros. Entretanto, os moradores ainda não demonstravam compreender a relação destas problemáticas sociais e o meio ambiente degradado apontados por estes durante o mapeamento social. A relação dos resíduos depositados em locais inadequados, casos de dengue, acidentes com escorpião amarelo, casos

de doenças respiratórias com a queima de rejeitos, deslizamentos de encostas e inundações com a ocupação de áreas que deveriam ser protegidas permanentemente pareceram ser entendidos como casualidades e não como consequência.

Outra questão emergente foi a individualização dos problemas, sempre associados a personificação de alguns e não necessariamente a ampla omissão governamental na estruturação de políticas públicas, no planejamento e na gestão territorial de Áreas Especiais de Interesse Social (AEIS) do município. Evidências que sugeriram intervenções estratégicas e orientadas no âmbito dos ciclos de formação, como a apresentação do Plano Diretor Municipal, que previa até o ano de 2016 ações de desenvolvimento naquela área e que não foram efetivamente executados, bem como os direitos magnos da Constituição Federal de 1988, que assegura pelos artigos 182 e 183, entre outros direitos, a política de desenvolvimento urbano e a função social da propriedade urbana, regulamentados pelo Estatuto da Cidade (Lei 10.257/2001).

O relato dos problemas e da trajetória trouxe unidade e estabeleceu uma rede de solidariedade nos encontros, cujo mediação propiciou reconhecimento que o problema individual, na verdade, era coletivo, bem como cada sujeito participante trazia consigo uma história de lutas e resistências diante da espoliação dos seus direitos, o que diante da socialização podia ser compreendido por todos, assim como os dramas no processo. O trabalho com os mapas foi compassado também com visitas de campo (Figura 5) para que os moradores pudessem mostrar as áreas que mais gostavam no bairro, juntamente com os problemas por eles percebidos.

FIGURA 5. Figura à esquerda, a área de proteção permanente e encosta que foram utilizadas irregularmente para construção de residências e supressão de vegetação. Figura à direita, atividade em campo entre moradores do bairro, estudantes e professores do IFSP/SRQ.



Fonte: Arquivo dos Autores (2019).

A proposta era que através disto houvesse uma integração e cooperação entre os envolvidos, e juntos compreender a realidade do bairro e seus desafios. A visita em campo ocorreu com um grupo de moradores, professores e estudantes do segundo semestre do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFSP/SRQ, e em outro período com mais um grupo diferentes de moradores, professores e estudantes do quarto período de Tecnologia em Gestão Ambiental.

Além da indicação pelos moradores de aspectos territoriais dos bairros, quebradas, vielas e alagadiços, o campo teve como objetivo registrar a partir de fotografias os pontos citados nos mapas produzidos. Além de localizar pontos de importância e valor social que não foram representados nos mapas oficiais, utilizando-os como critério para comparação. Como ponto de destaque para esta visita, alguns alunos do IFSP/SRQ que moram nos bairros visitados, puderam ter uma percepção maior sobre as problemáticas do bairro, e tanto os moradores quanto estudantes puderam perceber que essa troca de conhecimentos entre alunos e moradores do bairro é fundamental para o enriquecimento e desenvolvimento pessoal e local, como também o fortalecimento das relações de cunho social da instituição e o Goianã

Em síntese, com as últimas atividades realizadas, após todo processo de diagnóstico e registro, foram impressas fotografias captadas por moradores e levadas até o CRAS junto de mapas oficiais para que estes localizassem nos materiais cartográficos os pontos visitados anteriormente (Figura 06).

FIGURA 6. Na figura à esquerda moradores mapeiam características do bairro a partir de seus pontos de vista pessoais e do grupo, na figura à direita o material gerado ao final da formação.



Fonte: Arquivo dos Autores (2019).

Com base nos mapas cedidos os próprios moradores apontaram não conformidades entre a realidade e pontos cujo a prefeitura indicava ações e obras de melhorias. Em exemplo a este fato foi localizado no mapa oficial uma praça cuja sua construção nunca foi realizada no Parque Aliança, restando apenas um espaço ermo e sem qualquer função social a aquela população e passível de tornar-se mais uma problemática ambiental com a disposição de resíduos e utilização inadequada.

A preocupação com o meio ambiente, traz consigo diversas problematizações, além da preservação dos recursos naturais, a mais entendida pelo conhecimento comum. O aspecto ambiental está totalmente ligado a questões de saúde e bem-estar, devido ao acondicionamento de resíduos, esgotamento sanitário, saneamento ambiental, podendo causar diversas doenças à população, e a precariedade nesse sistema se intensifica com a urbanização (OPAS, 1994). Neste sentido, as ações tiveram reflexos muito positivos. Em relação aos moradores, estes começaram a identificar os problemas ambientais no bairro, assim como a percepção das riquezas naturais que o bairro continha, como uma árvore centenária encontrada em uma de suas áreas verdes, e nascentes de água, fazendo também recordações de como era o bairro a algum tempo atrás e como ele é nos dias atuais, fomentando uma reflexão sobre os cuidados que a população local tem com o meio em que se vive.

No âmbito político, as ações formativas propiciaram um pensamento crítico, com base nas trocas de saberes e não na sua simples transmissão. A interação entre comunidade, estudantes, professores e técnicos fortaleceu ainda mais a luta comum em favor dos direitos humanos, sendo enfatizado nas oficinas formativas temas como aposentadoria, infância, abuso sexual, meio ambiente, direitos universais, entre outros. Neste processo, o papel do pensamento de intelectuais, como Paulo Freire (1997), auxilia o reconhecimento dos saberes implícitos na experiência popular, trazendo também alternativas de trabalho nas oficinas a partir de relações horizontais. E, por fim, os limites do projeto são facilmente tensionados a novas produções e avaliações (que devem também ocorrer de forma conjunta com o grupo), pois a proposta destas experiências cartográficas,

[...] na medida em que se referem diretamente a conflitos e contextos que não são estáticos e que estão sempre em transformação, bem como em função de envolverem identidades, que são elementos dinâmicos, deverão ser continuamente reformulados ou reafirmados pelos grupos que engajam-se no mapeamento a partir dessas novas configurações que se estabelecem, o que pode gerar a reelaboração ou a criação de novos mapas. (ASCELAR, VIEGAS, 2013, p. 16).

Nesta perspectiva, a realização de oficinas e ações nestes espaços marginalizados e de alta vulnerabilidade, desde que respeitando os conhecimentos populares, esforçando-se na audição, dialogismo e construção coletiva do conhecimento como metodologias, pode resultar em importantes avanços. Apoiando também de forma integrada o Serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (PAIF, 2012a e 2012b). De tal maneira que a proposição de construção da referência cartográfica almeja justamente a apreensão destes saberes, do fortalecimento das relações entre os participantes, bem como a consolidação de uma identidade sobre os territórios e solidariedade em relação às distintas memórias materializadas nos espaços do cotidiano. E, por fim, na capacidade destas populações lutarem enquanto sujeitos de direitos e por uma vida melhor para si, sua família e comunidade.

### Considerações finais

Considera-se que o projeto de extensão foi essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico entre os envolvidos. Mais ações e práticas devem ser realizadas, visando proporcionar a esta população a concretização de seus direitos elementares. Tais ações devem ser apoiadas em 2020, com a segunda fase do projeto, que visa implantar com a comunidade e o poder público equipamentos de lazer e sociabilidade, a preservação de áreas permanentes, locais para disposição adequada de resíduos sólidos, cursos de educação ambiental e para jovens e adultos, além de atividades integradas com o CRAS e outros projetos do IFSP/SRQ.

Ao longo do projeto, entre 2017 e 2019, ressalta-se também a importância do mapeamento social para zonas em desenvolvimento como ferramenta estratégica do planejamento territorial, sobretudo em relação ao controle social do território e da gestão participativa. Considera-se que as ações empregadas foram satisfatórias por somarem com o pensamento crítico da população, empoderando também suas ações de cobrança perante os órgãos públicos por melhores condições e dignidade, além de ações comunitárias que já estão em curso nos bairros.

Em relação ao âmbito institucional, o projeto está diretamente ligado ao objetivo fundamental dos Institutos Federais, que é o desenvolvimento humano integral, de maneira indissociável, a partir da formação para o trabalho e a formação cidadã, onde é fundamental a realização de ações que possam fortalecer o processo de democratização do ensino em todos os níveis e modalidades, alcançando concretamente a transformação da realidade local e regional. E onde suas concepções e diretrizes ratificam a necessidade de intervenção e

irradiação da educação como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL,2010).

## Referências

ACSELRAD, H. (org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

ACSELRAD, H; VIEGAS, R. N. Cartografias sociais e território – um diálogo latino-americano. *In*: ACSELRAD, H. (org.). **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 2.208/1997**. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.154/2004**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.892/2008**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.711/2012**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional etecnológica**. Concepção e diretrizes. Brasília: SETEC/MEC, 2010.

BRASIL, **Orientações Técnicas sobre o PAIF**– O Serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Vol. I, 2012a.

BRASIL, **Orientações Técnicas sobre o PAIF** – Trabalho social com Famílias do Serviço de Atendimento Integral a Família. Vol. II”, 2012b.

CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de; CARDOSO, Fernando Henrique; MAZZUCHELLI, Frederico; MOISÉS, José Álvaro; KOWARICK, Lúcio; ALMEIDA, Maria Herminia Tavares de; SINGER, Paul; BRANT, Vinicius Caldeira. **São Paulo 1975: crescimento e pobreza**. São Paulo: Edições Loyola/CEBRAP, 1976.

DAMIANI, Amélia Luisa. Urbanização crítica e situação geográfica a partir da metrópole de São Paulo. In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Geografias de São Paulo**: Representação e crise da Metrópole. São Paulo: Contexto, 2015. p.19-58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. Trad. de Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

IFSP, **Plano de Desenvolvimento Institucional(PDI) 2014-2018 DO IFSP**. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html> Acesso em: fev. de 2019.

IPT, IKEMATSU, P.; MACEDO, E. S.; CORSI, A. C.; FERREIRA, A. L.; MIRANDOLA, F. A.; ARGENTIN, P. M. Mapeamento de áreas de risco a deslizamentos e inundações e de áreas de preservação permanente (APPs) em núcleos e loteamentos irregulares no município de São Roque, SP. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOLOGIA DE ENGENHARIA E AMBIENTAL, 15, 2015, Bento Gonçalves. Anais... São Paulo: ABGE, 2015. Cd-Rom, 10p.

KOGA, D. Aproximações sobre o conceito de território e sua relação com a universalidade das políticas sociais. In: **Serv. Soc. Rev.**, LONDRINA, V. 16, N.1, P. 30-42, JUL./DEZ. 2013.

KOWARICK, Lucio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEFÈBVRE, H. **O direito à cidade**. Trad. Rubens E. Frias. São Paulo: Centauro Ed., 2001.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo C. Castanheira, Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, R. F. **De aldeamento jesuítico a periferia metropolitana**: Carapicuíba/SP como rugosidade patrimonial. 2016. 378 f., il. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, Regina Célia Bega. As condições de existência de parcelas da população trabalhadora: a questão da habitação. **Boletim Paulista de Geografia**. Nº 64, pp. 59-74. AGB: São Paulo, 1986.

SANTOS, Milton. [1993]. **A urbanização brasileira**. 5 ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

\_\_\_\_\_ [1996]. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Record: Rio de Janeiro, 2001

SEADE, Fundação. **IPVS/Município de São Roque/SP - ANO 2010**. *In*: <http://www.iprs.seade.gov.br/ipvs2010/view/pdf/ipvs/mun3550605.pdf>. Acesso em: fev. de 2018

.

## 17. MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: PENSAMENTO DIREITISTA E CONSERVADORISMO NO CAMPO EDUCACIONAL

Neusa Sousa Rêgo Ferreira  
*Mestra em Educação - Universidade Federal de Goiás*

Este trabalho se justifica por se inserir convenientemente e conscientemente em um momento em que o campo da educação se apresenta como alvo e produto que visa satisfazer a manutenção da classe hegemônica.

Embora a simbiose apontada por Luiz Antônio Cunha (1995, 2013, 2014) caminhe mais em direção à sujeição da sociedade ao mercado, consideramos pertinente ter em vista esta análise, uma vez que a política de transferência de gestão das Escolas Públicas para as forças policiais constitui-se numa forma de privatização do campo educacional, ao minimizar o papel do Estado e maximizar a atuação de entidades corporativas e privadas no sistema educacional. A lógica nos parece explícita: criam-se condições favoráveis para a instalação de um novo modelo de responsabilização do poder público com a educação e responsabilização de alunos, professores e das próprias famílias pelo provimento de condições materiais para funcionamento das instituições escolares. Sob a alegação de que somos “Todos pela Educação”<sup>1</sup>, o poder público se desobriga com o provimento dessas condições e conta quase sempre com o apoio dos meios de comunicação das massas.

Compreendida dessa forma, a transferência da gestão das Escolas Públicas para a gerência da Polícia Militar em diversos estados brasileiros contribui para atestar a suposta incapacidade dos professores em gerir essas instituições. Ou seja, ao transferir as escolas para a polícia, sob o discurso de controle da violência e elevação nos índices de aprovação no IDEB, o governo colabora para a fomentação do discurso da falta de competência do setor

---

<sup>1</sup>Programa de governo direcionado para a educação, em 2011, pelo então secretário da educação Thiago Peixoto. Em síntese, esse programa transferia a responsabilidade do setor estatal para a sociedade civil e retirava os direitos dos profissionais da educação, o que culminou numa greve em fevereiro de 2012. Para uma compreensão crítica da internacionalização das políticas educacionais e o poder exercido pelos organismos multilaterais, ver Libâneo (2013) e Evangelista (2013).

público de ensino e acaba se ausentando de sua responsabilidade na manutenção das unidades públicas de ensino.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, István Mészáros (2007) aponta-nos uma incorrigível lógica do mercado e seu impacto no meio educacional, na qual a subordinação tem uma estreita relação com a exclusão, onde, quanto mais excluídos, mais propícios estamos à aceitação das leis do capital e mais nos subordinamos a ele. Daí decorre o projeto de legitimação da manutenção das desigualdades. Ainda para Mészáros, ao se analisar as bases ontológicas de tais políticas, é preciso romper com essa lógica se quisermos oferecer uma educação que prime pela formação integral e humana e não para o capital, uma vez que toda política pública traz, imbricada em si, uma segunda intenção. Nos escritos abaixo, buscamos analisar o avanço do pensamento conservador no campo educacional, a desresponsabilização do Estado com a manutenção das escolas públicas estaduais, a elitização dos espaços públicos transferidos para a gestão da PM e o controle ideológico, social e cultural de professores e estudantes nos atuais colégios militares.

### Avanço do conservadorismo

O cenário político-social mundial tem refletido posições de diferentes grupos com objetivos e fins também antagônicos, que buscam se mobilizar e articular de modo a ganharem espaço e força no cenário e nas discussões nacionais acerca de diferentes temáticas. Entre estes grupos, dois se destacam pela forma diferente de encaminhar e de conduzir a discussão: os conservadores e aqueles que lutam pela igualdade social dos trabalhadores mais pobres. Como parte importante desse cenário intensificado a partir da década de 1990, conforme exposto por Luís Carlos de Freitas (2012), o contexto educacional não escapa dessa discussão e do estabelecimento de estratégias e ações, ao contrário, se coloca no cerne da discussão sobre o debate público e democrático no campo educacional. Tal processo tem transformado a educação em um mecanismo de reprodução da ideologia conservadora e do elitismo, uma espécie de educação à direita a serviço dos neoliberalistas e de grandes grupos empresariais, cujo foco central recai sobre a produtividade, a lógica do mercado e da livre concorrência e se distancia cada vez mais da formação integral e humana necessária para a constituição de sujeitos críticos e conscientes dos processos formativos da sociedade e da diminuição das disparidades sociais e econômicas. Essa estreita relação entre pensamento direitista, conservadorismo e elitismo busca justificar as desigualdades escolares considerando a existência da superioridade de determinada raça, classe, gênero e cultura sobre outras. (PATTO, 2015).

Sob esse ponto de vista, ficam claros os objetivos da desconstrução do sistema público educacional e da perseguição de alguns atores desse processo (CONNELL, 1995). As desigualdades sociais são explicadas, assim, a partir de diferenças sociais, pessoais ou culturais, consideradas como determinantes para as diferenças de rendimento escolar. A crença na meritocracia, a defesa da supremacia do privado sob o público e a legitimação das disparidades sociais e escolares têm ganhado cada vez mais espaço no meio social e na grande mídia.

De acordo com Rogério Castro (2015, p. 1), “é uma espécie de consenso na realidade brasileira contemporânea a constatação de uma tendência que registra uma crescente inflexão de setores da sociedade para o pensamento conservador” numa clara intenção de despolitizar a sociedade de um modo geral e a juventude de forma especial com a imposição de um pensamento único pautado na meritocracia, no mercado e no conservadorismo das relações sociais. Para o autor, esse movimento, denominado de “guerra contra as bandeiras vermelhas” (leiam-se partidos da esquerda), tem como principal propulsor o sentimento e o pensamento conservador da elite mundial e ganhou fôlego e potencialidade nos últimos anos devido ao poder de difusão da internet. Tais movimentos, organizados e financiados por segmentos da ultradireita buscam disseminar e justificar as desigualdades sociais, econômicas e escolares por meio do discurso meritocrático e da supremacia do mercado sobre a formação humana. Castro (2015) ainda chama atenção para o fato de que a ascensão conservadora não pode ser compreendida desvinculada do elitismo e despropositada de um objetivo maior, que, no caso, se presta à manutenção dos privilégios da elite. Especificamente em relação ao Brasil, o autor aponta para “o ódio à esquerda, a recusa ao contraditório e ao debate” (p. 9).

Ao oferecer elementos que clareiem o debate, esse autor nos aponta alguns polos que nutrem o pensamento conservador no Brasil: os grupos de ação prática, os jornalistas que atuam nas mídias e nas redes sociais e os evangélicos. Especificamente em relação aos primeiros, o autor destaca os movimentos protagonizados pela juventude do Rio de Janeiro e de São Paulo em 2013, os quais se estenderam para o restante do Brasil e que culminaram numa onda de protestos contra a má qualidade dos serviços públicos e, além disso, foram tomados pelos movimentos conservadores da ultradireita brasileira como sendo uma ameaça à ordem pública. Por essa razão, as *Jornadas de Junho*, como ficaram conhecidas as manifestações desencadeadas no dia 13 do referido mês, foram atacadas por organizações financiadas pelo movimento conservador brasileiro – o “Movimento Brasil Livre” (MBL) e o “Vem pra Rua” são exemplos emblemáticos de retaliação ao movimento reivindicatório juvenil.

Um segundo ponto apresentado por Castro (2015) diz respeito à forte relação entre política e religião, em que esta última, pautada nos valores contidos no livro considerado sagrado para os que creem na existência de um Ser supremo, a Bíblia Sagrada, nega toda forma de organização social, familiar e religiosa que não esteja registrada nesse livro. Inclusive, dissemina o discurso do ódio e da intolerância a outras formas e concepções de constituição social ou familiar.

Outro ponto crucial a respeito da relação entre conservadorismo e manutenção dos privilégios da elite é denunciado por Freitas (2012, p. 387), ao apontar o avanço do pensamento neoliberal conservador, inclusive sobre o currículo das instituições públicas escolares, para quem é impossível “estarmos ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos [...] reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta da empresa”. Para este autor, o estreitamento curricular escolar (com ênfase em leitura e matemática com vias à realização das avaliações em larga escala) culmina numa formação pautada no “básico” e pela supressão de conhecimentos críticos e necessários para o exercício da cidadania, suficientes apenas para atender aos interesses das corporações, de grupos e de oligarquias que detêm o poder econômico, político e social da sociedade. Como consequência, temos uma juventude formatada, e preparada para o desenvolvimento apenas de habilidades básicas voltadas para o trabalho.

À luz do pensamento conservador, a transposição desse ciclo “básico” para outros patamares de formação educacional e superação das desigualdades se dá pela meritocracia, discurso este, passível de questionamentos: como apostar somente no mérito diante da situação de desigualdade social e econômica a que estão submetidos os alunos das classes mais pobres da sociedade? A escola pública apresenta condições reais de preparação de seus alunos para a competição com os alunos cujo capital cultural é soberanamente superior a eles? Quais as condições reais de aprendizagem tanto dos alunos da escola pública quanto da rede privada?

Outro ponto de ataque pelo pensamento conservador é o Sistema de Cotas nas instituições federais de ensino, para quem o adentramento dos alunos “cotistas” via Sistema de Ações Afirmativas implicaria no rebaixamento da qualidade do ensino, uma vez que os cotistas não ingressaram por mérito, mas por meio de ajuda governamental. Porém, esta tese

é desconstruída ao analisarmos uma pesquisa<sup>2</sup> realizada em 2010 pela UERJ<sup>3</sup>, pioneira na implantação do Sistema de Cotas no Brasil. A pesquisa coloca em discussão o potencial acadêmico entre cotistas e não cotistas e que o principal diferencial destes se encontra nas condições anteriores ao ingresso nas universidades e institutos federais e não no produto do processo educacional, conforme nos aponta Domingues (2005). O autor levanta alguns questionamentos necessários: Se a educação de qualidade promove equidade social e escolar, por que não se investe em uma educação de qualidade para os alunos oriundos das classes menos favorecidas de modo a minimizar as diferenças sociais e acadêmicas entre alunos ricos e pobres? Enfim, nossa análise nos remete à existência da necessidade de dominação da hegemonia sobre a grande massa trabalhadora, cuja via de concretização desse controle, indiscutivelmente, é a escola pública. Isso justifica o empenho da elite em manter essa escola em situação de controle.

Outro exemplo e emblemático do avanço do pensamento conservador no campo educacional são os colégios militares. Apresentadas na mídia e na sociedade em geral como instituições de ensino cuja qualidade se difere das demais Escolas Públicas, estes colégios se diferenciam das demais escolas da rede pública por se constituírem em unidades escolares equipadas e preparadas materialmente, pedagógica e profissionalmente e se destinam à uma parcela da sociedade que deseja um ensino de qualidade mas não consegue arcar com os altos custos do ensino privado (ALVES, TOCHI e FERREIRA, 2018), o que nos leva a questionar sobre a intencionalidade de tal medida e a existência de um projeto elitista de manutenção dos privilégios de uma parcela pequena da sociedade. Ora, se os resultados obtidos nos colégios militares apontam para a melhoria do ensino, por que não se estendem para toda a rede pública as condições materiais, humanas e pedagógicas que têm contribuído para essa melhoria, sem necessariamente passar pela questão da militarização da gestão? E mais ainda:

---

<sup>2</sup>A pesquisa foi feita em dois momentos distintos: em 2003 (três anos após a implantação das cotas) e em 2010, em avaliação aos dez anos do programa. O primeiro levantamento “indicou que 49% dos cotistas foram aprovados em todas as disciplinas no primeiro semestre do ano, contra 47% dos estudantes que ingressaram pelo sistema regular” (O ESTADÃO, 2010). Na segunda amostragem - 2010 – o enfoque foi dado para as taxas de reprovação e evasão, no qual se constatou que esses índices permaneceram menor entre os beneficiados por políticas afirmativas. A mesma reportagem veiculada no jornal O Estadão ainda traz a análise de outra importante universidade brasileira: a UNICAMP. Nessa universidade, em pesquisa realizada em 2005, o desempenho dos alunos “cotistas foi melhor que a dos demais colegas em 31 dos 56 cursos”. Um dado ainda nos chama a atenção: dentre os cursos de maior destaque dos cotistas, o de medicina foi o que estes alcançaram maior nota: 7,9 contra 7,6 dos não cotistas. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,desempenho-de-cotistas-fica-acima-da-media-imp-,582324>. Acesso em: 22 set. 2017.

<sup>3</sup>Em 2000, a UERJ aprovou a reserva de 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas municipais e estaduais. Em 2001, desse percentual reservou 40% para quem se declarasse negro ou pardo.

a divisão do sistema educacional público não estaria contribuindo para alavancar a promoção das desigualdades escolares? O que se pretende com a criação desses polos diferenciais? Assim analisados, os colégios geridos pelos militares cumprem um importante papel na sociedade: minimizar as condições de acesso das pessoas menos favorecidas economicamente e privilegiar uma parcela intermediária da população, a qual não consegue pagar as altas mensalidades das escolas particulares, mas que não está disposta a se submeter ao ensino da Escola Pública.

### Elitização do ensino

Compreender o crescente aumento no número de Colégios Militares implementados na rede pública de ensino no Brasil nas últimas décadas requer a compreensão do processo de elitização dos espaços públicos de um modo em geral e da dualidade do sistema educacional em particular.

O cenário educacional atual constitui-se em motivo de preocupação para professores, pesquisadores e estudiosos, além de grande parte dos alunos e dos pais oriundos, principalmente, de instituições públicas. A crença na meritocracia, a defesa da supremacia do privado sobre o público e a legitimação das disparidades sociais e escolares pelo governo têm ganhado cada vez mais espaço nos debates travados dentro e fora dos espaços acadêmicos. Em termos gerais, podemos dizer que a construção da Escola Pública se associa ao desejo de propiciar igualdade de oportunidade de acesso e de frequência à escola. Porém, uma análise mais detalhada revela-nos que a gratuidade do ensino e posteriormente a democratização do saber não garantiram, por si só, a qualidade da educação ofertada. Ao contrário, à medida que se expandia e se universalizava a instrução, contraditoriamente, criava-se a dualidade da educação oferecida: uma para a elite, outra para a classe popular, ambas com interferências e objetivos claros presentes no currículo. (ALGEBAILLE, 2009).

Enquanto a rede privada foca na preparação para assumir as funções características do elitismo e do conservadorismo, a rede pública - desprovida de recursos materiais e financeiros e envolta em problemas diversos desde as estruturas caóticas até problemas de cunho pedagógico - volta-se para a preparação de mão de obra. Quando seus alunos chegam às universidades, concentram-se em cursos de menor prestígio social e econômico. Mas existem exceções, é claro.

Na atual conjuntura política, essa dualidade educacional aparece claramente acentuada, visto que o governo propaga uma trajetória de sucesso para o ensino público (de cunho profissionalizante) pautado em reformas educacionais e na privatização do mesmo

como forma de ofertar trabalhadores em grande quantidade para o setor empresarial. Nesse sentido, Maria Helena S. Patto (2015, p. 126) aponta críticas à existência de “uma adolescência apta a pensar [...] e outra a agir e a exercer as profissões manuais”. Também

José Carlos Libâneo (2012) analisa a temática da dualidade educacional com base na existência de uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres e faz uma crítica a essa dualidade, apontando para a necessidade de um ensino focado nos conhecimentos científicos e culturais, mas sem banir da escola a inclusão e o acolhimento social.

O estado de abandono da escola pública, intencionalmente planejado para reproduzir as limitações de sucesso e de escolaridade dos alunos, constitui-se outro ponto de análise. O governo dificulta o alcance da qualidade na educação oferecida por meio do racionamento de recursos, da fomentação da relação entre alunos pobres, pedagogia inapropriada e qualidade duvidosa. (CONNELL, 1995). Não por coincidência, a pobreza tem uma cor. Além disso, as escolas públicas, obrigatoriamente, devem atender a todas as crianças, indistintamente, enquanto as escolas particulares acabam estabelecendo critérios para o ingresso nelas, o que torna a comparação de resultados desleal, visto serem diferentes as condições de acesso, permanência, frequência e de saída dos alunos nos sistemas e redes de ensino.

Em outro patamar, a rede privada, longe de se submeter aos delírios de tais reformas, é deixada a parte. Possui currículo próprio e se volta para a inserção de sua clientela nas universidades e nos cursos de maior remuneração e prestígio social.

Assim, o ponto de partida desigual entre escola pública e privada reflete nos resultados, também desiguais. Ao invés de emancipar a classe trabalhadora, libertá-la das amarras do capitalismo, conforme nos aponta Mészáros (2007), a escola acaba refletindo uma sociedade absurdamente desigual e dividindo academicamente os alunos: tem forçado desempenho desigual por meio da aceitação da pobreza como sinônimo de déficit psicológico e cognitivo e tem se transformado em uma fábrica de profissionais cuja mão de obra, barata e desprovida de qualquer senso crítico, serve aos interesses da elite. A formação do sujeito por meio de uma Educação Pública de qualidade, desse modo, não se constitui objeto de interesse do Estado, que, longe de investir em políticas que visem à melhoria do setor educacional, presta-se a justificar os insucessos e as desigualdades escolares, desconsiderando por completo as condições materiais que produzem aquela e que, por sua vez, culminam nas desigualdades. Assim, o que se percebe é uma corrida em busca da qualidade do discurso de

convencimento da população que se coloca sobreposta ao oferecimento de uma educação de qualidade para si.

A reflexão de Darcy Ribeiro, em julho de 1977, por ocasião da 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) – realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e publicada no ano seguinte ao considerar a desqualificação da escola pública como um “projeto da elite” – leva-nos a refletir sobre a crise na educação brasileira nos dias de hoje. Darcy evidencia a astúcia das elites em arquitetar meios de manter as classes populares sob seu domínio. Em seu discurso, o autor segue trazendo aproximações entre a educação oferecida às classes populares e o desejo de dominação desta pela elite, o que ele caracteriza como “projeto” que vem sendo executado, desde o surgimento das primeiras escolas no Brasil e, talvez, antes mesmo disso, parecendo-nos claro que é no campo da educação que se materializa a astúcia das classes dominantes e também onde melhor se pode constatar o empenho de dominá-la, por meio de programas e de projetos educacionais direcionados para as classes menos favorecidas economicamente.

Ao longo da história da educação brasileira, Rafael José da Costa Santos (2016) e Eveline Algebaille (2009), evidenciam a existência de uma educação voltada para as elites cuja preocupação com a formação educacional das massas só apareceu a partir da década de 1920<sup>4</sup>, mas ainda assim, com interesses obscuros, raciocínio também compartilhado por

Veralúcia Pinheiro (2016), para quem as ações da classe dominante fundam-se na ocultação de interesses e de governos, por meio da legitimação da dominação e do estabelecimento da ordem. Nesse sentido, os colégios militares cumprem o papel de manter a ordem e, conseqüentemente, os interesses ocultos dos governantes. Inserem-se na lógica de elitização por atenderem a um público que não teria condições de arcar com os custos de um ensino particular, mas que não está disposto a colocar seus filhos para estudarem em uma instituição pública. Por isso, sujeitam-se às exigências desses colégios e ao pagamento das “contribuições impostas pela Associação de Pais e Mestres em troca de uma escola que se propõe a oferecer disciplina e resultado”. (ALVES et al., 2018, p. 11).

Seguindo esta lógica, Rafael Saddi Teixeira (2016), tomando por base o Índice Socioeconômico Escolar (INSE) declarado pelos alunos que realizaram o Enem em Goiás

---

<sup>4</sup>Germano (2011) contesta, inclusive, esse processo de “democratização” (destaque nosso), esclarecendo, que embora houvesse de fato a preocupação com a expansão do acesso à escola pública, o real motivo dessa preocupação com a escolarização das massas na verdade estava associada à necessidade de mão de obra qualificada necessária para a consolidação do Brasil como regime republicano, por meio de sua industrialização. Logo, a necessidade de mão de obra qualificada se fazia evidente.

nos anos de 2013 e 2014, disponibilizado pelo INEP, aponta-nos para um considerável aumento na renda financeira das famílias atendidas na Rede Estadual goiana, o que, para esse autor, tem clara relação com o crescimento do número de escolas transferidas para a gestão da PM deste estado. Pautado ainda nos dados do INEP, o autor chama atenção para a existência de ganhos financeiros diferenciados pelas famílias atendidas nas unidades geridas por civis e nos colégios administrados pelos militares, no período analisado. Enquanto nas primeiras apenas 6% das famílias ganhavam entre cinco e sete salários, nas segundas este índice sobe para 14% do total de famílias nesse mesmo patamar de renda familiar. Ainda para Teixeira (2016), percebe-se uma situação inversa quando se trata da quantidade de famílias que possui renda de até um salário mínimo. Nessas condições, 5% é o índice representativo das famílias atendidas nos CEPMG e 16% é o percentual encontrado nas Escolas Estaduais administradas pelos professores.

Embora exista um enfoque muito grande em torno do rigor disciplinar nos colégios militares, ressaltamos que a disciplina é apenas uma das diferenciações desses colégios em relação aos que são geridos por civis. Enquanto os primeiros se apropriam dos prédios com melhores estruturas e “selecionam” uma clientela específica com renda financeira diferenciada das demais famílias atendidas nas escolas públicas, esses últimos acolhem a todos indistintamente e contam com menos recursos financeiros que os primeiros para se manterem em funcionamento. Não por acaso os colégios militares acabam se sobrepondo às demais escolas da rede pública nas avaliações em larga escala realizadas em nível estadual e nacional.

Para os críticos do modelo militar de educação de civis, este é visto como um meio de controle rígido, severo, que não permite a expressão da liberdade e do pensamento, enquanto que, para seus defensores, a rigidez se caracteriza como condição para a vida em sociedade e para os relacionamentos sociais.

### Regime punitivo e controle ideológico

Ao percorrer o caminho do nascimento da prisão no final do século XIX e início do século XX, Foucault (2014) relata a mudança dos meios pelo qual se mantém a ordem e se estabelece a obediência como quesito indispensável nas sociedades de um modo em geral. Nesse percurso, o autor perpassa a prática do suplício em praça pública e chega às prisões, onde supostamente se encerra a espetacularização da tragédia como castigo físico, onde “o corpo supliciado é escamoteado; exclui-se do castigo a encenação da dor” (*Ibid.*, p. 19). Terminada a encenação da tragédia, nas palavras do próprio Foucault, inicia-se a “comédia”,

na qual a punição se estende não mais para a exposição da dor física, mas para o aprisionamento desse corpo e para o controle da alma.

Em sua análise, Foucault (2014) aponta ainda para a estreita relação de sujeição e submissão dos corpos à produção e à manutenção de uma ideologia e de uma ordem econômica dominante, onde estes estão diretamente mergulhado num campo político e se submetem a este sem, no entanto, ser explicitamente de forma violenta, mas “pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física” (p. 29).

A presença de controle disciplinar de estudantes e de professores no ambiente escolar não é recente. De acordo com Costa (1995), as mudanças ocorridas ao longo do século XV acabaram desencadeando uma nova forma de pensar e de compreender a educação, na qual a concepção de ser humano “*moldável e transformável* favorece o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, vista como uma categoria de idade diferenciada, que passa a ser o centro de atenção e preocupação” (*Ibid.*, p. 74). Ainda para Costa (1995, p. 74), concomitante ao surgimento dessa concepção de infância, surge a necessidade de “controlar, corrigir, disciplinar e medir os indivíduos, tornando-os dóceis e úteis”, princípios que contribuíram para o surgimento da “*sociedade disciplinar*” (grifo da autora) voltada para o campo educacional. Já em solo brasileiro, mais precisamente na educação oferecida pelos jesuítas, estas regras foram sistematizadas pela linguagem escrita na composição do *Ratio Studiorum*.

Um diálogo com Heloisa de O. S. Villela (2000, p. 96) nos dá mostra da existência do castigo físico como forma de punição e de disciplina nas escolas do século XIX em terras brasileiras, onde a palmatória, instrumento de trabalho do professor, configura-se “quase como um prolongamento da mão” do mestre. Porém, é no cerne dos colégios militares que a disciplina encontra condições para se estabelecer. Embora Foucault não tenha escrito especificamente para o campo educacional, nem tenha criado uma teoria específica para a educação, seus escritos nos possibilitam olhar para a história e perceber a sutileza das formas de dominação que permeiam este campo. Pautadas nessa conduta disciplinar, as sociedades legitimam códigos de postura, que vão desde o próprio corpo até a organização dos estudos e a etiqueta no convívio social. Foucault (2006) nos aponta quatro tipos de poder existentes na sociedade: pastoral, soberano, disciplinar e biopoder. Embora analisados separadamente, o autor nos esclarece que esses quatro tipos de poder se entrecruzam e se completam, dificultando a demarcação de onde um começa e o outro termina.

O poder pastoral, associado às correntes religiosas, caracteriza-se pela existência de uma figura - líder religioso - que detém o poder de controlar uma comunidade, grupo de pessoas ou a própria sociedade por meio de técnicas de confissão e sujeição da vida social, afetiva e religiosa do sujeito. Para esse autor, os governantes apropriam-se dessa técnica de governança para controlar os governados. Por sua vez, o poder soberano, mais evidente na Idade Média, caracteriza-se pela centralização do poder nas mãos de um soberano. Como exemplo, o autor cita a figura do Rei e a centralização da tomada de

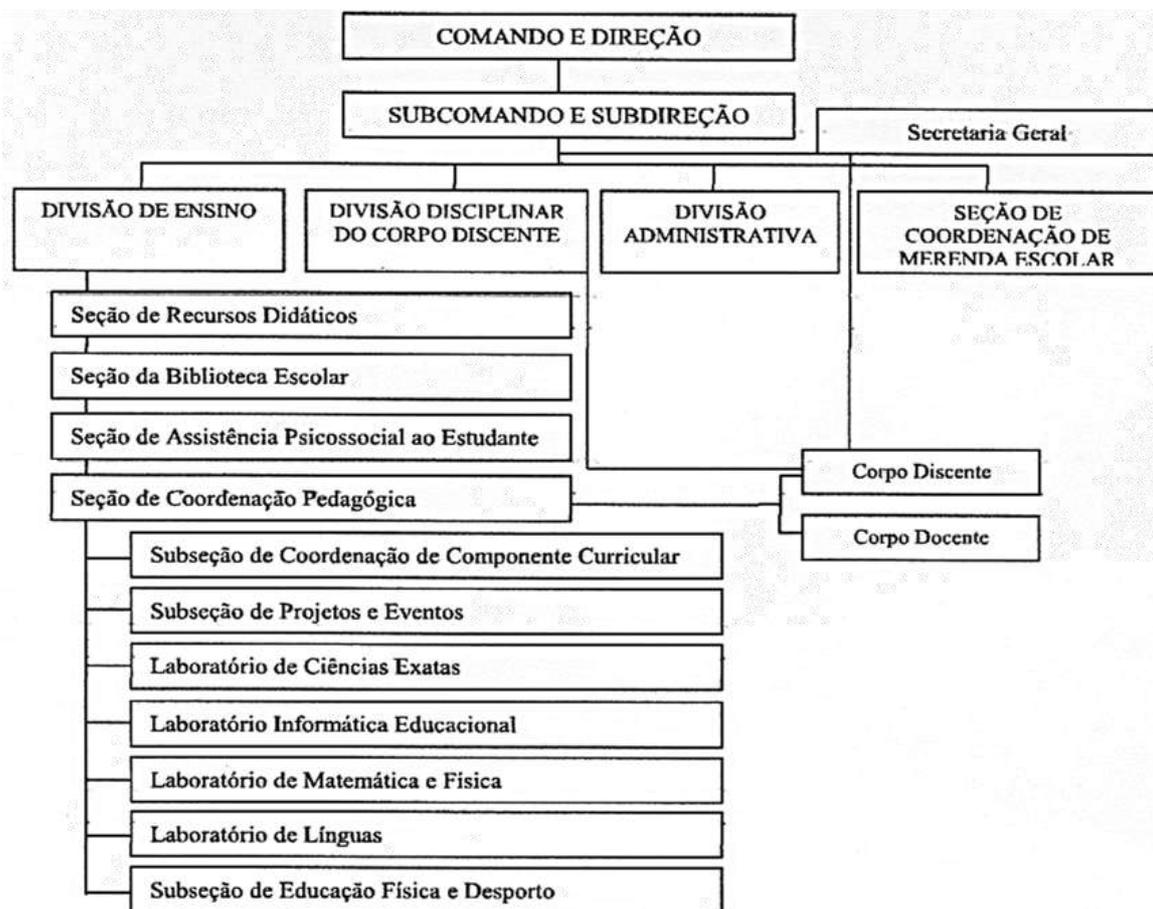
decisão, inclusive, sobre quem merecia morrer e quem deveria viver. Nesse tipo de poder, justifica-se o sacrifício de um em benefício de muitos, por meio do consentimento simbólico dos sujeitos sobre suas próprias vontades, que passam a ser administradas por um soberano sujeito (FOUCAULT, 2006). Atualmente, esse papel é atribuído aos nossos governantes.

Já o poder disciplinar funda-se na manipulação e no controle dos sujeitos por meio da docilização dos corpos e da submissão destes ao regime disciplinar que culmina na fabricação de sujeitos controláveis, produtivos e submissos a um determinado regime. Ainda para esse autor, a disciplina faz parte do poder disciplinar e visa normalizar os sujeitos de uma determinada sociedade, com o fim último de padronizar seu comportamento, suas ações, atitudes e pensamentos, “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2014, p. 135-136).

Em sua narrativa, Foucault (2014) ainda nos apresenta alguns recursos para um bom adestramento de indivíduos - vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame – e dá enfoque na dialética da objetivação *versus* subjetivação dos sujeitos como estratégias de dominação dos mesmos. Por último, apresenta-nos o que denomina de biopoder, que se caracteriza por ser uma ampliação das concepções de dominação em prol do bem da sociedade. Ainda para esse autor, o biopoder age em favor do capitalismo, padronizando os indivíduos de modo que a sociedade demonstre equilíbrio, disciplina e culmine, assim, no aumento da produtividade e da formatação destes em soldados produtivos e úteis ao sistema capitalista (FOUCAULT, 2014). Um exemplo conhecido desse tipo de poder nos dias atuais é a instalação de câmeras de vigilância espalhadas pelas cidades como mecanismo de controle e de combate à criminalidade e à violência. Especificamente em relação ao controle disciplinar nas instituições escolares, o autor aponta o controle do tempo, do espaço físico, do “lugar” na fila e do próprio sujeito e associa o treinamento dos estudantes aos militares do século XIX.

Assim analisado, os colégios militares caracterizam-se por uma padronização ética, estética e moral, onde tanto o corpo do alunado quanto dos próprios discentes precisa, obrigatoriamente, se enquadrar em um padrão de comportamento e de resultados bem parecidos com as normas próprias da Academia de polícia, salvo algumas poucas ressalvas. A materialização da estrutura hierárquica nos colégios militares de Goiás, sintetizada no organograma apresentado por Helena Beatriz de MouraBelle (2011), nos dá mostra da existência da relação existente entre hierarquia e disciplina no cerne desses colégios e embora a autora tenha se utilizado dela para se referir ao Colégio Militar Beta de Goiânia (codinome), ela é padrão em todas as unidades geridas por policiais neste estado.

FIGURA 1. Estrutura organizacional dos CEPMG



Fonte: Belle (2011).

Esses mesmos princípios aparecem no Regimento Interno<sup>5</sup> dos colégios de Goiás geridos pela PM deste estado, numa pretensão de extensão de suas normas para além dos muros dessas instituições educacionais, “permitindo-nos dizer que ao aluno-militar não é permitido mover-se livremente pela cidade, quando uniformizado” (SANTOS, 2015, p. 116). Esse documento é dividido em quatro partes: disposições preliminares, normas disciplinares, continências e uniformes.

Para o objetivo a que nos propomos neste tópico, importa a análise das normas disciplinares que o compõem. Uma análise das normas disciplinares desse documento aponta-nos para uma extensão do controle dos estudantes ali atendidos para além dos muros da unidade, à medida que eles estão sujeitos ao cumprimento indiscutível das regras e normas contidas nesse regimento.

<sup>5</sup>Documento disponível em: <<http://colegiomilitarpmvr.com.br/comunicado/RegimentoPronto.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

Na transcrição do referido documento para a agenda escolar do estudante do ano letivo de 2018, na página 304, o artigo 168, ao tratar das transgressões disciplinares de Natureza “LEVE”, esclarece que o aluno é penalizado ao “deixar de comunicar à Coordenação de Turno a mudança de endereço e/ou telefone”. Outros exemplos ainda podem ser apontados:

Art. 168 - Transgressões disciplinares são quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos, em função do sistema de ensino peculiar ao CPMG<sup>6</sup>. [...]

12. Usar óculos com lentes ou armações de cores extravagantes, mesmo sendo de grau, boné, tiaras, ligas coloridas ou outros adornos, quando uniformizados; [...]

14. Mascar chiclete ou similares nas dependências do CPMG, ou quando uniformizado; [...]

34. Quando uniformizado, deixar de atentar para a postura e compostura;

35. Usar o uniforme ou o nome do Colégio em ambiente estranho ao mesmo, sem estar para isto autorizado;

36. Sentar-se no chão estando fardado [...]

A pretensão de controlar social e politicamente os estudantes também aparece no referido documento configurando-se, inclusive, neste mesmo artigo, em transgressões de natureza “GRAVE”:

69. Portar-se de maneira desrespeitosa ou inconveniente nos eventos sociais ou esportivos, promovidos no CPMG ou fora dele;

70. Desrespeitar em público as convenções sociais; [...]

73. Provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no Colégio, em manifestações de natureza política; [...]

81. Manter contato que denote envolvimento de cunho amoroso (namoro, abraços, beijos, etc.) dentro do Colégio, em suas adjacências ou em ato representativo escolar ou fora dele, estando uniformizado [...]

A existência da normatização é justificada, no entanto, no artigo 4º do Regimento Interno – que trata dos princípios, fins e objetivos da Educação - pelo desejo de formar bons filhos, bons alunos e bons cidadãos:

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. [...]

§ 3º Além dos princípios, fins e objetivos da educação básica desenvolvida neste CPMG, terá ainda por finalidade:

I - proporcionar ao educando formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização e preparo para o exercício da cidadania, resgatando o civismo, patriotismo, urbanidade e a cooperação mútua;

II - desenvolver sólida e harmonicamente a personalidade dos alunos, promovendo a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão brasileiro, da família e da comunidade;

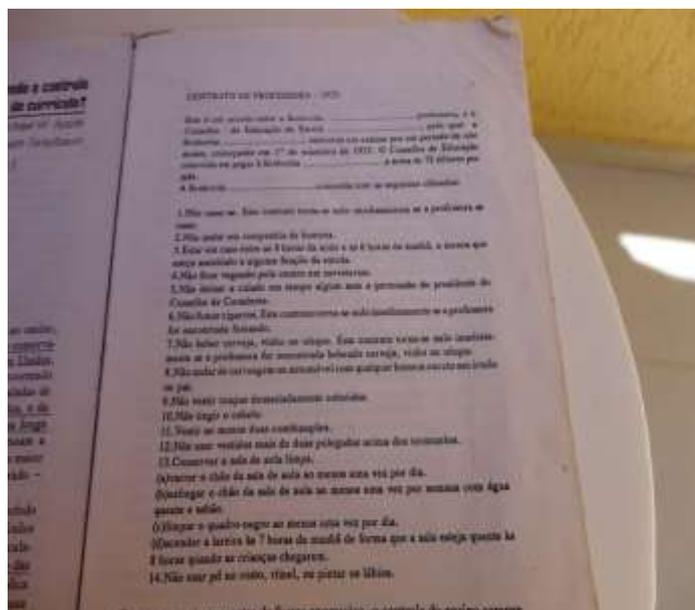
---

<sup>6</sup>Esta nomenclatura foi mantida em fidelidade ao documento original.

III - considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural [...]

O desejo de controlar estudante e professores, no entanto, não é recente nem exclusiva dos colégios militares de Goiás. Em 2015, uma publicação compartilhada nas redes sociais (Facebook) movimentou o debate acerca do controle social e cultural, político e ideológico a que estavam sujeitos os docentes do século XIX. A polêmica, iniciada a partir da divulgação de um “Contrato de Professores de 1923” extraído do artigo acadêmico intitulado *Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930)*<sup>7</sup>, chama atenção pelo rigor no controle do cotidiano dos professores interessados em ingressar no magistério, no século XIX, conforme é possível perceber na transcrição da imagem abaixo<sup>8</sup>:

FIGURA 2. Contrato de professores de 1923



Fonte: Blog do Pedro Eloi

<sup>7</sup>O referido artigo foi publicado pela *Educar em Revista* na edição de número 35, em 2009. Artigo disponível na íntegra em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000300011#not1a](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300011#not1a)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

<sup>8</sup> Pedro Eloi esclarece que a imagem foi retirada de um texto de autoria de Michael Apple e Keneth Teitelbaun, publicado em 1991, na Revista *Teoria e Educação*, nº 4. Esclarece ainda que o referido contrato, possivelmente, tem origem nos Estados Unidos e que somente posteriormente foi traduzido para o Português. Disponível em: [www.blogdopedroeloi.com.br/2013/01/os-controles-sobre-educacao-um-contrato.html](http://www.blogdopedroeloi.com.br/2013/01/os-controles-sobre-educacao-um-contrato.html). Acesso em: 12 abr. 2018.

O contrato impressiona pela rigidez das normas a serem cumpridas e pelas condições para o exercício do magistério: não se casar, não beber cerveja, não fumar, não frequentar sorveteria no centro da cidade, não viajar acompanhada por algum homem que não seja pai ou irmão, entre outras exigências. Além disso, a professora era obrigada ainda a permanecer em casa em horário estipulado.

Enfim, a imposição de um padrão de comportamento nos colégios geridos pela polícia remete-nos para a existência do que Pierre Bourdieu (2010) denomina de violência simbólica, para o qual este tipo de violência se faz presente nas sociedades/grupos cuja relação entre seus integrantes se pauta na dominação/submissão. Ainda para Bourdieu (2010), os dominados não sofrem violência explícita nem de natureza verbal nem por ações, ao contrário, são sutilmente adestrados e, sem se darem conta desse movimento, acabam se colocando na situação de colaboradores da instalação da violência que os vitimiza. Chamamos a atenção para a necessidade de organização da sociedade de um modo em geral e a importância da disciplina para o bom convívio entre os sujeitos na forma como nos aponta de Santos (2015), ou seja, sem os excessos da dominação, justamente por considerarmos que “se disciplina abre possibilidades ao aprendizado não é um saber que se sobrepõe a outros” (p. 139).

O modelo militar de educação adotado pelas polícias estaduais parece se distanciar da disciplina como organização pessoal e caminhar no sentido de controlar, no sentido que a palavra expressa, sua juventude e seu quadro de professores. A partir dessa lógica, materializam-se ações e políticas públicas voltadas para o setor educacional, nas quais se percebe o avanço do conservadorismo, do elitismo, da diminuição do papel do Estado e da maximização do poder do mercado sobre as relações sociais, inclusive humanas. Nesse sentido, controlar os sujeitos para a formação da base de sustentação do sistema hegemônico parece ser a condição central da educação, objetivo que, a nosso ver, é outorgado aos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás pelo chefe do Executivo deste Estado.

### Considerações finais

A política de transferência das escolas públicas para a gerência das forças policiais em diferentes estados brasileiros têm contribuído para transferir a responsabilidade do poder público pela manutenção do espaço físico da escola para a comunidade escolar, por meio de contribuições pagas pelas famílias atendidas nesses colégios. Além disso, também tem desresponsabilizado as famílias, que buscam apoio disciplinar nas unidades geridas pelos

militares para seus (as) filhos(as), o que nos leva a questionar a quem cabe a responsabilidade pela educação informal e pela internalização das regras de convivência na sociedade.

A criação de polos de qualidade dentro da Rede Pública nos leva a inferir que, ao investir na expansão do modelo militar de educação como forma de garantir a elevação do IDEB, na verdade o que se busca é o cumprimento das obrigações legais estabelecidas para cada um dos estados da Federação brasileira, onde a qualidade na educação pública, de fato, passa a larga da intenção dos governantes. O mérito do modelo militar de educar também precisa ser discutido. Se analisarmos que esses colégios estão instalados em prédios públicos e que se organizam a partir do aparato também público - recursos, professores, servidores - é coerente lhes conceder o mérito. Porém, esse reconhecimento é desconstruído se levarmos em consideração a existência de um perfil de aluno, família e de docentes diferenciado das demais Escolas da Rede Pública e que os primeiros, além dos recursos públicos, ainda contam com a contribuição mensal dos pais/responsáveis, prédios físicos adequados, investimento financeiro e social e acompanhamento familiar.

Por que não se investe na melhoria das condições humanas e materiais da educação e nas condições do trabalho docente no sistema público de ensino de modo a contemplá-lo como um todo? Por que não se desenvolve uma política de empoderamento dos professores e da Escola Pública ao invés de caminhar no sentido de desqualificá-los? E, finalmente, por que esse mesmo poder atribuído aos policiais de cobrar o acompanhamento familiar dos (as) filhos (as) e de fazê-los cumprir seu papel constitucional não é trazido para as unidades geridas por civis? Ao aceitamos a existência de um modelo militar sendo utilizado na educação de civis, a própria função da escola precisa ser questionada. Preparar para a cidadania ou para a obediência?

Sabemos que esta discussão não se encerra aqui e esperamos que ela tenha continuidade na sociedade. Desejamos ainda que essa temática possa ser objeto de interesse de muitos pesquisadores e que estes encontrem respaldo para o desenvolvimento e a construção, cada vez mais, de conhecimento sobre esse modelo militar de educação.

## Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj. 2009.

ALVES, Míriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual**, 2018.

ASSIS, L. M. de. A Avaliação e o Plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa. *In*: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE 2014/2024: avaliações e perspectivas**. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BELLE, Helena Beatriz de Moura. **Escola de Civismo e Cidadania: Ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

CASTRO, C. **O espírito militar: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

CASTRO, Rogério. **As raízes da escalada conservadora no Brasil atual**. Disponível em: <https://www.alainet.org/pt/articulo/168631>.

CEPGO. **Regimento Interno do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás**. 2017. Disponível em: <http://colegiomilitarpmvr.com.br/comunicado/RegimentoPronto.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

CNTE. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: UnB, 2017.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. *In*: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 11-42.

COSTA, Marisa Vorraber. Perspectivas históricas do trabalho docente. *In*: **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 63-82.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, p. 925-941, jul./set. 2013.

\_\_\_\_\_. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 228-252.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACEDO, Denise Silva. Deu tudo errado, a educação não é mais a saída e o que sobra é a resistência. **Carta Capital**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-socio/deu-tudo-errado-a-educacao-nao-e-mais-a-saida-e-o-que-sobra-e-a-resistencia>. Acesso em: 20 set. 2017.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2015.

PINHEIRO, Veralúcia. A espetacularização da educação moral dos Colégios Militares. **Reveli**, Goiânia, v. 8. n. 1, abr. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. 1978. Disponível em: <http://www.sociologiaonline.com/wp-content/uploads/2015/08/sobre-o-obvio.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A Militarização da escola pública em Goiás**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, R. dos. **Genealogia dos Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiás**. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

SILVA, A. J. **Praça Velho: um estudo sobre a socialização do policial militar**. 2002. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

TAVARES, Francisco Mata Machado. Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás. In: CAETANO, Ian de Oliveira; VIEGAS, Vitor (Org.). **Estado de Exceção**

**Escolar:** uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016. p. 53-65.

TEIXEIRA, Rafael Saddi. TEIXEIRA, Rafael Saddi. A exclusão dos alunos mais pobres nos Colégios Militares. *In:* CAETANO, Ian de Oliveira; VIEGAS, Vitor (Org.). **Estado de Exceção Escolar:** uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura Produções Editoriais, 2016. p. 67-69.

VICENTINI, Cláudia. **Corpo fardado:** adoecimento mental e hierarquia na Polícia Militar goiana. Goiânia: Editora UFG, 2014.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-sala e a professora. *In:* LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

## 18. ACOLHIMENTO DE ADOLESCENTES LGBTs EM RESTRIÇÃO DE LIBERDADE: DESAFIOS, ENFRENTAMENTOS E AVANÇOS NA INTERNAÇÃO PROVISÓRIA

Marta Raquel de Figueiredo Martins Freire  
*Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação - Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro*

Daniel Alves Boeira  
*Doutor em História -Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina*

### Introdução

Para discorrer sobre o acolhimento de adolescentes LGBT<sup>1</sup> no Centro de Socioeducação Dom Bosco (Cense Dom Bosco)<sup>2</sup>, unidade que atualmente comporta a internação provisória e a definitiva de adolescentes do sexo masculino, acreditamos que seja importante contextualizar ao leitor acerca dos movimentos e das forças que atravessaram sua construção.

Iniciaremos fazendo uma breve retrospectiva dos acontecimentos que gravitaram em torno da temática do estudo pretendido, discorrendo sobre o surgimento, na unidade, do acolhimento dos adolescentes internados provisoriamente e suas implicações éticas e legais, bem como dos desejos, forças a favor e contra, incômodos, estereótipos, lógicas punitivas e repressoras, e o anseio por práticas institucionais mais dignas, éticas e humanizadas, pautadas no compromisso com a dignidade humana e os direitos humanos, tão fragilizadas como veremos a seguir. Posteriormente discorreremos sobre os procedimentos relacionados à entrada do adolescente LGBT no Cense Dom Bosco e do quão distante, tais procedimentos,

---

<sup>1</sup> A sigla LGBT representa indivíduos que estão na condição de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Existem outras denominações para citar estas categorias, preferimos adotar esta sigla por ser mais conhecida entre a sociedade.

<sup>2</sup> A unidade Cense Dom Bosco, no ano de 2018, além de comportar a internação provisória do estado do Rio de Janeiro, passou a ter a dinâmica de unidade de internação, que define pelo prazo de seis meses, prorrogável por igual período as interações, via portaria da Direção Geral do Degase (publicada no Diário Oficial, N.º 502 de 26 de abril de 2018). A portaria entrou em vigor em 27 de abril de 2018, deixando de ser uma unidade apenas de internação provisória de adolescentes do sexo masculino.

estão de um acolhimento como prática de cuidado, outro aspecto investigado na pesquisa.

Finalmente, abordaremos questões que se relacionam desde a implementação do projeto de acolhimento dos adolescentes internados provisoriamente e as conquistas alcançadas, mostrando o quanto o sistema socioeducativo terá de refletir e discutir para que a diversidade de gênero seja respeitada e tratada com a seriedade que merece.

A pesquisa foi realizada no local de trabalho da autora, unidade de internação Cense Dom Bosco, localizada no bairro da Ilha do Governador na cidade do Rio de Janeiro e incidiu sobre todos os adolescentes oriundos do Centro de Socioeducação Gelso de Carvalho Amaral (GCA)<sup>3</sup> em situação de privação de liberdade provisória, bem como todos os outros atores institucionais que integram o espaço do acolhimento: agentes de segurança socioeducativos<sup>4</sup> e do corpo técnico, que acompanham o período de permanência provisória. A metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho foi a pesquisa de campo, com a coleta de dados a partir da observação direta da forma como os adolescentes LGBT são acolhidos na unidade pesquisada e ainda a coleta de dados estatísticos a partir da secretaria técnica da unidade.

O quantitativo em média de entrada é em torno de grupos de 15 a 20 adolescentes, podendo atingir o quantitativo de 30, diariamente de segunda a sexta-feira. A idade dos adolescentes acolhidos compreende a faixa etária situada entre os 12 anos completos até, inclusive, mais de 18 anos, no caso de sujeitos apreendidos por mandado de busca e apreensão (MBA) e que, portanto, não são mais adolescentes e sim jovens adultos por terem alcançado a maioridade penal brasileira<sup>5</sup>.

## Breve retrospectiva

No segundo semestre de 2012, a equipe de referência em medidas socioeducativas retomava suas reuniões semanais, repensando sua atuação e buscando alternativas referentes

---

<sup>3</sup> O Centro de Socioeducação Gelso de Carvalho Amaral (Cense – GCA) funciona como “porta de entrada” no sistema socioeducativo do estado do Rio de Janeiro para com os adolescentes apreendidos.

<sup>4</sup> A nomenclatura em vigor na época era “agente socioeducativo”, recentemente ocorreu a mudança na denominação da carreira e dos cargos, passando a “agente de segurança socioeducativo”, de acordo com a Lei n. 7.694 de 22 de setembro de 2017. Utilizaremos o termo mais recente. Cf. RIO DE JANEIRO. LEI Nº 7.694 de 22 de setembro de 2017. Altera a denominação de cargo que trata a Lei nº 5.933, de 29 de março de 2011, que dispõe sobre a reestruturação do quadro de pessoal do departamento geral de ações socioeducativas - Degase, e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/6e7a5b934f61218e832581a700601441?OpenDocument>. Acesso em: 30 de mai. 2018.

<sup>5</sup> São poucos os casos de adolescentes que dão entrada no Cense Dom Bosco cuja idade ultrapassa os 18 anos de idade e em situação de mandado de busca e apreensão (MBA).

à burocratização do trabalho. Nesse percurso, emergiu, entre tantas pendências, o incômodo com a recepção dos adolescentes na instituição, que reforçava estereótipos e reproduzia a lógica carcerário-repressiva. Nesse contexto, foi criado um grupo de trabalho (GT) a fim de sistematizar ações que rompessem com essa lógica. A entrada da autora na equipe de referência em medidas socioeducativas se deu em janeiro de 2013, se inteirando das forças a favor e contra a implementação do projeto de acolhimento.

Relembrando o período, havia um desejo, compartilhado pela maioria, que a realidade do lugar fosse superada e adequada ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contrariamente à visão puramente punitiva. Contudo, nossas vivências apontavam para o caminho oposto: os adolescentes, incluídos os adolescentes LGBTs, eram recebidos de forma bastante precária e desumana. Sentíamos que necessitávamos fazer algo, mobilizando nossas forças no sentido da implementação efetiva do instituinte<sup>6</sup>.

Reiteramos que a chegada do adolescente era marcada pela ausência de cuidados<sup>7</sup>, reflexo de uma cultura institucional punitiva e pouco adequada aos nossos marcos legais. O artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente ressalta que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Na instituição “sobravam” procedimentos – ofícios, papéis, ações de segurança e de disciplina, sem que tais ações estivessem articuladas com os propósitos pedagógicos necessários à ressocialização desses jovens e aos seus direitos como rege o ECA. O artigo 100 em seu parágrafo único, refletia nosso entendimento:

Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”. Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas: I - condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal; II - proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda

---

<sup>6</sup> O termo instituinte é utilizado ao longo do texto com a finalidade de mostrar aquilo que pretendíamos modificar no cotidiano da vida institucional do Cense Dom Bosco.

<sup>7</sup> Os adolescentes recém-chegados do Centro de Socioeducação Gelso de Carvalho Amaral (Cense-GCA), localizado na estrada do Caricó, 111, Galeão – Ilha do Governador, cidade do Rio de Janeiro, ao Cense Dom Bosco, unidade de internação provisória, eram geralmente recebidos em péssimas condições de higiene pessoal, encontravam-se a vários dias sem banho, em que muitos vinham descalços, o que deflagrava uma estrutura fragilizada de procedimentos burocratizantes.

---

e qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares. (BRASIL, 1990).

A realidade institucional denunciava a escassez de ações de atenção e de percepção do adolescente recebido enquanto sujeito de direitos. A impessoalidade que envolvia a recepção perdia força enquanto um espaço socioeducativo, que contribuísse para que os adolescentes, inicialmente, pudessem se comprometer com o processo de desenvolvimento pessoal e social.

A partir do grupo de trabalho criado, essa sistematização pretendida direcionou os socioeducadores para a construção de uma metodologia de trabalho, baseada na coesão das equipes socioeducativas, nascendo enquanto proposta humanizada e crítica, associada a aposta na atuação multiprofissional e de entendimento da socioeducação como responsabilidade de toda a unidade. É importante destacar que, no momento em que o projeto começou a ser gestado, havia, entre equipes técnicas e agentes de segurança socioeducativos, uma relação de distanciamento e, por vezes, de rivalidade. Em contrapartida, entre as equipes técnicas havia uniformização e indiferenciação do trabalho, especialmente na equipe de referência em medidas socioeducativas<sup>8</sup>.

Considerando a lógica repressiva que se beneficia da fragmentação das relações, construir este trabalho coletivamente foi uma aposta na possibilidade de romper com as práticas cristalizadas, o que não é possível sem embates entre as forças instituintes, que tendem à transformação de lógicas institucionais, portanto, criativas e instituídas, ou forças estáticas, estabilizadas, que tendem à resistência a mudanças. Assim, instituinte é o processo mobilizado por forças produtivo-desejantes e instituído, o resultado da ação instituinte (BAREMBLITT, 2002)<sup>9</sup>.

Foi, então, uma experiência de desconstruções e construções. O desejo foi garantir o compromisso de todos com uma ação comprometidamente socioeducativa desde a chegada do adolescente na unidade.

---

<sup>8</sup> A uniformização e indiferenciação do trabalho a que nos referimos prendem-se às especificidades do trabalho do psicólogo e do assistente social, diluídas na necessidade do cumprimento da exigência de um documento escrito para auxiliar o Poder Judiciário na aplicação de medidas socioeducativas. A elaboração desse documento, que denominamos de síntese informativa, sempre foi algo crítico pelo curto período de tempo que os técnicos da equipe de referência em medidas socioeducativas dispõem para sua respectiva elaboração.

<sup>9</sup> Gregório Baremlitt é médico, psiquiatra, psicoterapeuta, professor, pesquisador, analista e interventor institucional, esquizoanalista, esquizodramatista e escritor em diversos países de América Latina e Europa. Cf. BLOG de Gregório Baremlitt. Biografia Gregório F. Baremlitt Disponível em: <http://gregoriobarembittbiografia.blogspot.com/>. Acesso em: 30 de mai. 2018.

Como resultado das discussões do GT, surge o Projeto Acolhimento. O desejo era forte em humanizar a entrada do adolescente, independentemente de sua orientação sexual. Nesse sentido, foram realizadas inúmeras reuniões da equipe de referência em medidas socioeducativas em que também discutíamos, com certa preocupação e expectativas, sobre como o acolhimento poderia vir a ocorrer na prática, uma vez que estava elaborado no papel. Enfatizamos a importância da iniciativa dos colegas que compunham o quadro pessoal naquele período<sup>10</sup>, pois, foi a partir desse trabalho de discussão, promovido por esses atores institucionais, que nasceram a ideia do acolhimento e o projeto propriamente dito, contrariamente à visão de mera recepção (muitas vezes fria e desumanizada tanto no plano verbal quanto no plano físico)<sup>11</sup>.

Nosso desafio se constituiu em construir um conceito do que seria acolher para cada um de nós, e esclarecido o conceito, o mesmo norteasse o planejamento das nossas ações. Entendíamos que o *acolhimento* poderia ser feito com a participação de representantes de todos os segmentos profissionais da unidade, por ser um momento de extrema importância, pois representava a entrada do adolescente na unidade de internação provisória e nada melhor que os vários setores se fizessem presentes para a escuta<sup>12</sup>.

## A entrada do adolescente LGBT no Cense Dom Bosco

Como é um órgão da esfera do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, o Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE)<sup>13</sup> atende a muitas demandas do Judiciário, dentre elas, a internação provisória. Focaremos nossa análise na entrada do adolescente LGBT em situação de restrição provisória de liberdade no Cense Dom Bosco, considerando o acolhimento desses adolescentes como uma prática instituinte e que, portanto, visa romper práticas “consolidadas” historicamente.

---

<sup>10</sup> Alguns membros do GT não se encontram mais na unidade.

<sup>11</sup> A desumanização perpassava o discurso frio e instituído de descaso e falta de cuidado na fala com o adolescente, que era tratado ao chegar na instituição como se fosse o culpado de toda a violência sofrida pela sociedade, sentados no chão, virados para a parede, muitos sem calçado, por vezes, sem as vestimentas adequadas. Tudo para que soubessem quem realmente estaria no controle. Acreditamos que relações baseadas no respeito recíproco são infinitamente mais construtivas que as fundadas na cultura do medo como meio de imposição de comportamentos esperados.

<sup>12</sup> Referimo-nos a uma escuta qualificada por parte dos atores institucionais da unidade em oposição a um mero “ouvir por ouvir”, que qualquer pessoa faz sem que reúna condições e requisitos necessários ao trabalho socioeducativo.

<sup>13</sup> Recentemente com a mudança da direção geral a palavra NOVO que vinha acompanhada da sigla DEGASE foi retirada restando somente a palavra Degase, Departamento Geral de Ações Socioeducativas do estado do Rio de Janeiro.

O caminho comum para a “entrada” do adolescente na internação provisória é a decisão após a oitiva<sup>14</sup>. Apesar da recorrente superlotação das unidades, alguns magistrados afirmam que o envio do adolescente ao sistema socioeducativo tem como objetivo afastá-lo da “criminalidade” e do “ambiente permissivo”. Entendemos, contudo, que esse desejo de afastamento é legítimo, porém, nos questionamos se os locais de execução de medidas socioeducativas são apropriados para os objetivos de ressignificação de trajetórias de vida dos adolescentes recebidos pela instituição.

Questões como superlotação, inadequação da infraestrutura, divisão dos adolescentes nos espaços físicos da instituição por causa das suas vinculações com facções criminosas, fazem parte de uma realidade em que as ações pedagógicas se tornam limitadas, gerando a reprodução de práticas coercitivas dentro do espaço que deveriam ser socioeducativas. Esse quadro afeta tanto adolescentes, que têm seus direitos violados, quanto socioeducadores, que terminam por adoecer por uma série de motivos. Dessa maneira, podemos questionar o discurso jurídico, aproximando esse ambiente ao das *instituições totais*, descritas por Erving Goffman (2001)<sup>15</sup>. Nesse caminho, ponderando a eficácia da aplicação da lei, Alessandro Baratta (1999) critica o trabalho do jurista ao se limitar à norma e se distanciar da eficácia de sua aplicação concreta.

Para além da triagem, o projeto de acolhimento mencionado procurava abranger a perspectiva do cuidado no sistema socioeducativo. Como nos apontam Abbès e Rollo, “implica compartilhamento de saberes, angústias e invenções tomando para si a responsabilidade de 'abrigar e agasalhar' outrem em suas demandas, com responsabilidade e resolutividade sinalizada pelo caso em questão” (BRASIL, 2006, p.7).

Acolher exige captar as demandas do adolescente por meio de um olhar cuidadoso para a sua “linguagem” (postura corporal e expressões faciais). Com esse olhar sensível é possível identificar os adolescentes que estão na primeira passagem pelo sistema

---

<sup>14</sup> A oitiva informal é o procedimento de natureza administrativa pelo qual o adolescente é apresentado ao promotor de Justiça para contar sua versão sobre o delito de que é suspeito (art. 179, Estatuto da Criança e do Adolescente). Nela, o Ministério Público obtém ainda informações de natureza pessoal e social, para subsidiar sua decisão. Cf. ALEXANDRE, Márcio da Silva. *Oitiva informal e o sentido da jurisprudência do STJ*. Disponível em: <http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/artigos/2016-1/oitiva-informal-e-o-sentido-da-jurisprudencia-do-stj-juiz-marcio-da-silva-alexandre>. Acesso em: 08 de jun. 2018.

<sup>15</sup> Erving Goffman (1922-1982) foi um sociólogo, antropólogo e escritor canadense, considerado o pai da microsociologia. Sua obra tem influenciado e contribuído para estudos na área da sociologia, da antropologia, como também no campo da psicologia social, psicanálise, comunicação social, linguística, literatura, educação, ciências da saúde etc. Cf. FRAZÃO, Dilva. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/erving\\_goffman/](https://www.ebiografia.com/erving_goffman/) Acesso em: 08 de jun. 2018.

socioeducativo; os que chegam com determinadas posturas que podem ser reveladoras de suas orientações sexuais. No entanto, não é costume perguntar diretamente ao adolescente se ele é homossexual ou bissexual, porque observamos ser algo compartilhado entre os atores institucionais, a ideia de que esse procedimento poderia resultar em uma exposição daquele adolescente gerando possíveis consequências futuras, tais como, estigmatizações pelos demais adolescentes.

Nesta situação, a equipe técnica por estar sobrecarregada com as demandas do judiciário e institucional, no que tange à elaboração de documentos escritos, a produção de sínteses informativas, relatórios, e ainda, atendimentos familiares, plantões de visitas aos sábados, participações em reuniões, etc.; acaba por não ter condições para ultrapassar esse “engessamento” do sistema; e conseqüentemente não consegue realizar o trabalho de desconstrução desses estigmas e preconceitos trazidos pelos demais adolescentes heterossexuais. Entendemos que esse seria um trabalho fundamental a ser realizado visando a inclusão dos adolescentes LGBTs em espaços coletivos preenchidos atualmente exclusivamente por adolescentes heterossexuais. Como infelizmente não ocorre, os adolescentes LGBTs acabam por ser colocados em alojamentos distintos em nome da preservação de sua integridade física.

Na tentativa de tornar claro ao leitor, vários são os profissionais que participaram desse momento, contudo, são raros os agentes que participaram desse espaço de acolhimento adotando a postura enquanto agentes socioeducativos. Na maioria das vezes o que prevalece é a participação do agente enquanto agente de segurança, entendemos que se identificam mais com questões que envolvem a segurança institucional que propriamente a socioeducação. Deste modo, os agentes que estão presentes se colocam mais como “vigias” que socioeducadores, e terminado esse momento os adolescentes, posteriormente, acabam por conversar individualmente com os agentes, geralmente no pátio, e questionados acerca do local de sua residência, bairro, comunidade onde vivem, orientação sexual com a finalidade da escolha de alojamento mais apropriado em termos da referida preservação de sua integridade física. Como existe a histórica superlotação da unidade, os adolescentes são inseridos em alojamentos separados pelas diversas denominações criminosas alusivas ao tráfico de drogas e mesmo que tenham cometido um furto, portanto, tratando-se de um ato infracional revestido de menor potencial ofensivo, caso residam em comunidades dominadas por determinada facção criminosa, serão inseridos em alojamentos correspondentes. No caso do adolescente LBGT, geralmente são inseridos em alojamentos situados no prédio da “protetiva”. Entendemos que esse procedimento descrito acerca de

como se dá o acolhimento dos adolescentes LGBTs e demais adolescentes poderá ser revisto para melhor adequação por parte de todos os atores institucionais, tanto para técnicos, como para os agentes de segurança socioeducativos, dado o que executamos ainda estar em construção e distante da concepção desejada de acolhimento, que muitas vezes reproduz não só a lógica da triagem, mas também comportamentos inapropriados a esse espaço. Entendemos que seja importante resistir ao esvaziamento das forças de produção de um espaço real de acolher.

## O acolhimento como prática de cuidado

Nesse momento do texto, pretendemos apresentar uma delimitação dessas práxis, significando aqui um conjunto de práticas e um modo de pensá-las, a lógica do cuidado. (MOL, 2008)<sup>16</sup>.

Diversas tentativas de conceituação do ato de acolher foram realizadas, sobretudo no campo da saúde e da saúde mental (PORTELA, 2014). O documento “Acolhimento”, com avaliação e classificação de risco, publicado em 2004 como parte da estruturação da Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde (Humaniza SUS), indica o quanto o acolhimento foi compreendido historicamente no campo da saúde de duas formas distintas. A primeira, a forma espacial, em termos da recepção em sala adequada; outra forma, como triagem, separa aqueles que requerem algum tipo especializado de cuidado dos que podem ser atendidos em outro momento ou encaminhados para outro serviço. Em oposição a essas duas práticas, o documento estabelece que o acolhimento é a “ação [...] que pressupõe a mudança da relação profissional/usuário e sua rede social [...], reconhecendo o usuário como sujeito e participante ativo no processo de produção da saúde”. (BRASIL, 2004, p. 5).

Nosso entendimento acerca do que é o acolhimento não se restringe a simplesmente receber os adolescentes que entram na unidade, não é uma recepção qualquer. Mesmo diante de uma recepção, necessitamos de profissionais qualificados, contrariamente à ideia de estarmos diante de funcionários mal preparados para fazer esse primeiro contato de recepção. Pensamos que pode comprometer o desenvolvimento do trabalho conjunto dos profissionais capacitados se esse primeiro impacto relacional for sentido pelo adolescente

---

<sup>16</sup> Annemarie Mol é professora de antropologia do corpo. Em suas pesquisas combina o estudo etnográfico das práticas com a tarefa de mudar nossos repertórios teóricos. É sua linha de pesquisa mais importante até hoje. Cf. UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM. Mw. prof. dr. A. (Annemarie) Mol. Disponível em: <http://www.uva.nl/profiel/m/o/a.mol/a.mol.html> Acesso em: 08 de jun. 2018.

como negativo. Daí a importância de garantirmos essa qualidade relacional no momento da entrada do adolescente na unidade. Acerca disto, citamos:

O acolhimento, enquanto tecnologia relacional, não pode prescindir do treinamento dos trabalhadores para humanizar a atenção, promovendo a execução de todas as atividades que o englobam, tendo em vista a satisfação dos usuários. (GUERRERO et al, 2013, p. 136).

Ademais, o acolhimento também não é uma mera triagem que serve para encaminhar cada usuário aos diversos serviços internos ou externos, embora seja um importante momento para recolher e endereçar demandas iniciais.

Se o trabalhador de saúde produz atos de saúde e seu objeto de ação é o cuidado, então, a produção do cuidado assume o caráter de afirmação da defesa da vida, em detrimento da produção de procedimentos, tão necessária à reprodução do capital presente no complexo médico-industrial, mas distinta da aceitação da complexidade e fragilidade da vida. (CAVALCANTE et al, 2009, p. 320).

O acolhimento também não deve servir exclusivamente para informar regras institucionais, apesar de ser um bom momento para que isso ocorra, de modo que, a partir das regras institucionais, o adolescente possa ter um norteador de condutas mais ou menos esperadas, refletindo sobre como se comportará e o que esperará dos atores institucionais de acordo com o seu modo de agir. Sinalizamos que não deve recair exclusivamente no informe de regras, pois, de acordo com o SINASE, em seu artigo 49 (parágrafo V), que é um direito do adolescente “ser informado, inclusive por escrito, das normas de organização e funcionamento do programa de atendimento e também das previsões de natureza disciplinar” (BRASIL, 2012).

A pergunta que fazemos é a seguinte: como nos apropriarmos dessa prática para o Sistema Socioeducativo?

O Sistema Socioeducativo no Estado do Rio de Janeiro não define a normativa sobre o ato de acolher e essa ausência faz com que o acolhimento recaia no risco de se tornar mais uma prática diversa. Para escaparmos dessas práticas diversas e empreendidas de acordo com os entendimentos que cada profissional possui sobre o ato de acolher, é importante que seja realizado um questionamento constante dos estigmas para a implementação e a manutenção do acolhimento.

Para Goffman (2001), estigmas são construções sociais dos significados por meio da interação. A sociedade institui como as pessoas devem ser e como devem se comportar, passando a tomar essa “prescrição” como algo natural e normal. Um estranho em meio a essa naturalidade não passa despercebido, pois lhe são conferidos atributos que o tornam diferente. Nesse sentido, sensibilizar cada profissional da unidade de que nosso trabalho não

é receber “menores infratores”, mas sim, um grupo de adolescentes com demandas singulares em um grupo plural, e este tem sido um desafio.

O sociólogo inglês John Law (2004) denomina de multiplicidade caminhar no “entre” dessa pluralidade repleta de singulares que vai da subjetividade de um adolescente para as características do grupo e da instituição em que o mesmo se encontra, sem que ambos se dissolvam um no outro.

Pensamos que esse espaço aponta para a lógica do cuidado mais do que para a lógica da escolha. Um exemplo dessas lógicas poderia ser descrito da seguinte maneira: existem adolescentes que relatam algum tipo de padecimento como dores, alergias, doença de pele, entre outros, adquiridos anteriormente à sua chegada no Cense Dom Bosco; e uma equipe afinada com a lógica da escolha diria que a culpa é do adolescente pelo cometimento do respectivo padecimento físico ou emocional, porque seria o resultado de escolhas tomadas pelo próprio ao longo de seu percurso de vida, como, por exemplo, cometer um ato infracional, fugir de casa, brigar com os pais, etc. Fala comum e característica dessa lógica na unidade é “você está passando por isso como consequência de ter feito alguma coisa errada” ou “da próxima vez pense antes de fazer besteira”.

O acolhimento na lógica do cuidado pode receber essa queixa em sentidos que mostrem compreensão do vivido, sem recair na questão da consequência das escolhas realizadas pelo adolescente que nos parece mais induzir a um sentimento de culpa e castigo pelo suposto ilícito<sup>17</sup>, “caso não tivesse transgredido, hoje você não estaria aqui” ou “isso é o resultado de suas próprias ações, por isso não reclame”. Pensamos que uma das intervenções possíveis dentro da lógica do cuidado pode ser exemplificada a partir da seguinte fala: “deve ser realmente difícil lidar com isso. Veremos então o que poderemos fazer encaminhando você ao setor necessário”. Falas similares a esta, em nosso entendimento, se mostram mais apropriadas dentro da lógica pretendida.

Em nosso entendimento, os atores institucionais possuem potencial de intervenção quanto à produção de práticas de cuidado, mas nenhum profissional possui todas as ferramentas necessárias para exercer o cuidado (CAVALCANTE et al, 2009, p. 320), porque é necessário trabalho em equipe, que também compreenda os significados do vivido pelos adolescentes.

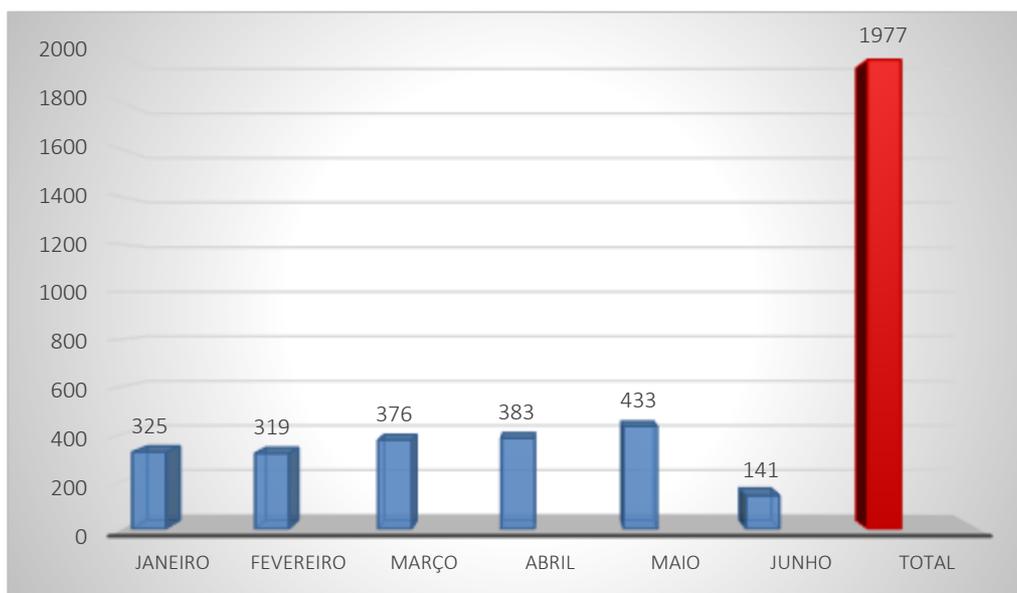
---

<sup>17</sup> Suposto ilícito cometido, pois não devemos perder de vista que estamos diante de um sujeito que ainda não foi julgado por uma autoridade judiciária e, portanto, ainda não foi sentenciado ao cumprimento de uma medida socioeducativa.

## Da implementação do acolhimento a (algumas) conquistas alcançadas

Como sinalizado anteriormente, a mudança não é feita sem embates. Foi difícil conseguir fugir às exigências do trabalho burocratizante para a equipe de referência em medidas socioeducativas, ou contar com a participação do agente de segurança socioeducativo deslocado do papel da segurança e da disciplina<sup>18</sup>. Da mesma forma, não foi fácil escapar à “acusação”, por parte de alguns atores institucionais, de que o corpo técnico “inventava” mais trabalho para si e para os outros, embora tenhamos buscado o olhar dos diferentes setores da unidade. Atualmente, perdura a prevalência da lógica da primeira passagem entre os adolescentes acolhidos no Centro de Socioeducação Dom Bosco. Como contribuição apresentamos dados que dizem respeito ao total de entradas ocorrida nos anos de 2017 e 2018 (até o dia 13 de junho).

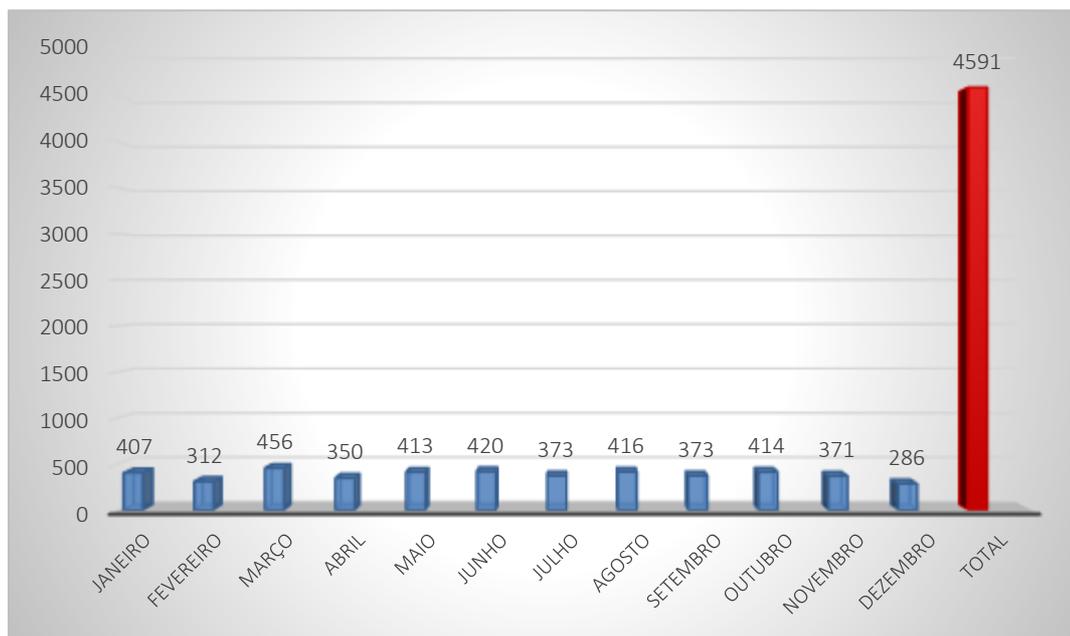
GRÁFICO 1. Entradas de adolescentes no Cense Dom Bosco – 2018



Fonte: Secretaria Técnica – Centro de Socioeducação Dom Bosco

<sup>18</sup> Os agentes de segurança socioeducativos geralmente se identificam como agentes de disciplina e/ou de segurança e, portanto, observamos a dificuldade em se colocarem como atores institucionais deslocados do olhar único da segurança para o olhar da socioeducação, que também comporta, para além de questões de segurança, posturas voltadas para a ressocialização e ressignificação de trajetórias de vida dos adolescentes apreendidos provisoriamente no Cense Dom Bosco. No caso da participação no grupo de acolhimento, entendemos ser necessário esse *duplo* olhar. No entanto, nem sempre é possível a participação desse ator que reúna simultaneamente tais posturas pretendidas.

GRÁFICO 2. Entradas de adolescentes no Cense Dom Bosco – 2017



Fonte: Secretaria Técnica – Centro de Socioeducação Dom Bosco

A partir dos gráficos apresentados, trata-se de uma unidade com grande quantitativo de entrada de adolescentes, o que nos remete a pensar na grande rotatividade com que nos deparamos diariamente e na necessidade de um trabalho articulado entre todos os setores<sup>19</sup>.

Com relação ao problema enfrentado no passado acerca da espera pela construção de novas unidades, atualmente contamos apenas com o Cense Campos de Goytacazes e o Cense Volta Redonda que atende tanto à internação provisória quanto à definitiva<sup>20</sup>. Caminhamos em direção à descentralização das medidas socioeducativas, e, com isso, para a possibilidade de um trabalho personalizado com os adolescentes e integrado à rede de proteção à infância e à adolescência. Contudo, ainda recebemos adolescentes de diversas comarcas (com exceção de Campos e Volta Redonda) e essa situação deve perdurar até a construção de novas unidades.

Essa concentração gera problemas internos, o que poderia ser resolvido com a construção de novas unidades ou disponibilizações de espaços existentes, devidamente adaptados, respeitando as localidades de residência dos adolescentes e/ou as diversas faixas etárias para a internação provisória, atendendo às normativas de descentralização das medidas socioeducativas previstas no SINASE, e, priorizando aquilo que melhor atende às

<sup>19</sup> A rotatividade a que nos referimos diz respeito às entradas diárias de adolescentes de segunda a sexta-feira e igualmente às saídas que ocorrem semanalmente.

<sup>20</sup> São unidades socioeducativas localizadas no interior do Estado do Rio de Janeiro.

necessidades do adolescente. Este dado é importante para se pensar em estratégias possíveis para lidar com uma demanda grande de adolescentes oriundos de outros municípios.

Em relação ao espaço da recepção, atualmente existe uma equipe multiprofissional para a recepção dos adolescentes, apesar de que alguns atores, por vezes, não se fazem presentes nesse espaço (por uma série de motivos). Há a necessidade de sensibilização e orientação dos atores do processo socioeducativo de recepção, desde a portaria até a entrada dos adolescentes nos alojamentos.

Importante lembrar sobre como os adolescentes LGBTs, os mesmos são recepcionados juntamente com os demais adolescentes oriundos do Cense GCA, que é nossa “porta de entrada”. Os procedimentos são basicamente os mesmos, contudo, após o momento do pretendido acolhimento, esses jovens são distribuídos em alojamentos separados dos demais, sob a alegação de se garantir a integridade física e psicológica dos mesmos, pois parece-nos que o entendimento comum, compartilhado entre os atores institucionais, é o de que, caso fossem inseridos em alojamentos em comum com adolescentes heterossexuais, resultaria em atos de violência física/corporal e verbal praticados entre ambos, heterossexuais e LGBTs. Este processo nos remete a pensar nas dificuldades de aceitação das diferenças entre os sujeitos, nos preconceitos e na imaturidade, talvez própria da idade, e no quanto necessitamos caminhar no sentido da desconstrução de ideias pré-concebidas entre os diversos sujeitos que compõem a realidade institucional.

Importante referenciar que, segundo dados obtidos a partir da Comissão de Direitos Humanos de Nova Iorque (EUA)<sup>21</sup>, existe uma multiplicidade de identidades de gênero que são reconhecidas, enquanto no Brasil ainda se luta pelo reconhecimento e respeito das identidades LGBTs, inclusive no meio socioeducativo.

Outra questão que não pode deixar de ser mencionada diz respeito às atuais formas de interação entre os atores institucionais e que traduzem melhora na qualidade relacional, o que tornou o local de trabalho socioeducativo mais salutar. Maior coesão das ações socioeducativas permite que o maior número de profissionais possa se envolver e trabalhar juntos em prol de uma mesma ação, transcendendo e ultrapassando preconceitos, para se constituir enquanto equipe multiprofissional. A democratização das ações permitirá que se tenha gradativo esmorecimento da hierarquia, horizontalizando relações de trabalho

---

<sup>21</sup> A Comissão de Direitos Humanos de Nova Iorque aponta a multiplicidade de identidades de gênero e apresenta uma relação com 31 diferentes nomenclaturas. Cf. GRANDIS, Adele. *Você já conhece os 31 gêneros reconhecidos em Nova Iorque?* A coisa toda.com. Disponível em: <<http://acoisatoda.com/2016/06/27/voce-ja-conhece-os-31-generos-reconhecidos-em-nova-iorque/>> Acesso em: 12 de jun. 2018.

indicadores necessários para o processo de trabalho como colaboração, solidariedade, lideranças, participação, entre outros.

Uma das medidas iniciais para essa democratização e horizontalização foi a mudança de posturas e de posicionamentos mais rígidos, o que foi um facilitador para a desconstrução do pré-determinado e permitiu a aproximação do adolescente à equipe socioeducativa e vice-versa, criando um ambiente de respeito e de comprometimento de ambos os atores no processo de socioeducação.

O acolhimento implica tanto ao adolescente quanto a equipe de atores institucionais nessa primeira ação socioeducativa, ao mesmo tempo em que estabelece vínculos entre os mesmos, aproximando as diversas categorias profissionais atuantes no sistema. Guerrero ressalta que:

O vínculo do usuário com o serviço de saúde é um dos principais fatores valorizados. O vínculo confere segurança aos usuários, permitindo que os trabalhadores do serviço os conheçam para melhor estabelecer as prioridades na atenção à sua saúde. O vínculo também está intimamente ligado às necessidades de autonomia/autocuidado, pois ao reforçar a relação de confiança entre serviço e usuário é possível fortalecer potencialidades para o enfrentamento do processo saúde-doença. (GUERRERO *et al*, 2013, p. 136).

Atualmente, conseguimos a implementação de práticas diferenciadas daquelas outrora vivenciadas, apesar de ainda nos depararmos com alguns entraves e limitações. Acerca destes entraves e limitações atuais com que nos deparamos, citamos determinadas posturas inadequadas que infelizmente ainda se fazem presentes, vez ou outra. Tal fato nos remete a pensar na necessidade constante de reuniões de alinhamento estratégico, que garantam a continuidade do serviço prestado, sem perda da adequação de posturas e de procedimentos salutareos, opostos a posturas de ameaças e de constrangimentos desnecessários e inapropriados à natureza desse espaço, e ainda objetivando lembrar a todos, os objetivos de um grupo de acolhimento.

Contudo, passados sete anos desde a criação do projeto de acolhimento, por sua implementação, ocorrida a uns quatro anos, o avanço foi inquestionável, pois conseguimos ultrapassar a entrada fria, desumana e desprovida de cuidado ao outro, embora tenhamos consciência da necessidade do alinhamento das práticas institucionais no que se refere a esse espaço de entrada dos adolescentes no Cense Dom Bosco. Para reforçar nossa posição, Cavalcante atesta que:

Os atos comunicativos podem preencher o espaço do encontro entre trabalhadores e usuários, fazendo emergir deste encontro um projeto terapêutico dialogado, que faz uso dos saberes de ambos

os atores e de múltiplas tecnologias disponíveis no espaço, usando a criatividade, e, somente assim, produzindo o cuidado. (2009, p. 320).

Observamos que alguns atores ainda adotam posturas que se traduzem na imposição de determinados comportamentos que julgam ser mais adequados, como, por exemplo, a imposição do silêncio absoluto, o olhar para baixo acompanhando a cabeça posicionada para baixo e as mãos sempre para trás e, ainda mais grave, a ameaça aos adolescentes que amassem o papel que recebem dos técnicos (ficha de atendimento inicial que contém, entre outros elementos, o nome de cada adolescente). Tais ameaças se traduzem em verbalizações dirigidas aos adolescentes, no sentido de fazê-los acreditar que a autoridade judiciária aplicará medida mais gravosa caso descuidem do papel, por exemplo.

Da mesma forma como foi necessário considerarmos as limitações práticas (superlotações, falta de recursos materiais e humanos, falta de capacitação) à implantação efetiva do trabalho, como pensado no projeto, atualmente ainda é necessário garantir cotidianamente que esse trabalho não seja capturado por forças burocratizantes, que tentam transformar o espaço em uma espécie de triagem. Entendemos que esse reducionismo mecanizado de procedimentos despotencializa o acolhimento enquanto espaço de escuta qualificada. Permanece, portanto, a luta para que o acolhimento de todos os adolescentes, sejam eles heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais e outros, continue a se construir e reconstruir, avançando cada vez mais em direção à humanização e potencializando o trabalho socioeducativo.

## Considerações finais

Reiteramos que, pensar o acolhimento do adolescente LGBT e de todos os demais adolescentes como prática de atenção e cuidado dentro do Cense Dom Bosco, tornou-se um desafio constante para todos aqueles que, de alguma maneira, se inscrevem nesse processo. A diversidade de gênero em situação de privação de liberdade é temática que ainda exige de todos os atores envolvidos, posturas cada vez mais pautadas na ética, na pactuação do estabelecimento de fluxos e na capacitação continuada dos servidores, com realização de encontros que visem ao alinhamento estratégico de ações que respeitem a diversidade, e, sobretudo, a constante readequação no que tange a regulamentação de procedimentos estabelecidos em regimento interno de como devemos nos colocar diante das demandas trazidas pelos adolescentes LGBTs.

O projeto de acolhimento, apesar de ter sido inaugurado no ano de 2015 sob nova direção, culminando em uma nova recepção na entrada dos adolescentes vindos do Cense

GCA, sem dúvida alguma, traduziu num significativo avanço em nossas práticas institucionais; pois, ainda é um espaço, de recepção desses jovens que exige compromisso de escuta qualificada e posturas contrárias ao mero ato mecânico do preenchimento da ficha de atendimento inicial.

Receber de forma “humanizada” e não “coisificada” os adolescentes advindos das situações mais diversas de violação e omissão de direitos, para além do ato infracional, impõe a todos os profissionais envolvidos, comprometimento e esforço de agregação de saberes que ultrapassem as funções definidas.

Lidar com a lógica instituída da punição, vinda de divergentes olhares, é uma questão de primazia a ser considerada dentro do sistema socioeducativo. Outro desafio diz respeito ao que se acredita que seja esse espaço: a crença de que o ato de receber (bem) se reduz à simples utilização de um espaço limpo, asseado, arejado, com iluminação e mobiliário adequados, sendo que não é suficiente, pois os atores institucionais possuem potencial de intervenção quanto à produção de práticas de cuidado que ultrapassam esse reducionismo de crença.

As mudanças nas práticas instituídas são fruto de um incômodo. Ao escrevermos este texto desejamos que este incômodo não desapareça, para que, a partir disso, possamos pautar nossas práticas preconizadas na proteção integral dos adolescentes internados provisoriamente.

O adolescente que se declara LGBT necessita de um olhar mais atento, por estar em uma condição de maior vulnerabilidade e mais suscetível a práticas estigmatizadoras, constrangedoras, excludentes e violentas. O desejo também é o de que não apenas mantenhamos vivos em nós esse incômodo, mas que possamos difundir essa experiência para além dos muros do Cense Dom Bosco.

## Referências

ALEXANDRE, Márcio da Silva. **Oitiva informal e o sentido da jurisprudência do STJ**. Disponível em: <http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/artigos/2016-1/oitiva-informal-e-o-sentido-da-jurisprudencia-do-stj-juiz-marcio-da-silva-alexandre>. Acesso em: 08 de jun. 2018.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**: introdução à sociologia do Direito Penal. Tradução: Juarez Cirino dos Santos – 2ª Ed. Rio de Janeiro, 1999.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática** – 5ª ed. Belo Horizonte, MG: Instituto Felix Guatarri, 2002.

BLOG de Gregório Baremlitt. **Biografia Gregório F. Baremlitt**. Disponível em: <http://gregoriobarembittbiografia.blogspot.com/>. Acesso em: 30 de mai. 2018.

BRASIL. **Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 15 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 12.594/2012** – Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, SINASE. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm). Acesso em: 06 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Acolhimento nas práticas de produção de saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. 2 ed. 2006. Brasília- DF. (Série B. Textos básicos em Saúde). Autores: NEVES, Claudia. A. B.& ROLLO. Adail.

CAVALCANTE FILHO, João Batista; SILVA VASCONCELOS, Elisângela Maria; CECCIM, Ricardo Burg; BEZERRA GOMES, Luciano. Acolhimento coletivo: um desafio instituinte de novas formas de produzir o cuidado. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.13, n.31, p.315-28, out./dez. 2009.

FRAZÃO, Dilva. **Erving Goffman**, sociólogo canadense. Ebiografia. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/erving\\_goffman/](https://www.ebiografia.com/erving_goffman/). Acesso em: 08 de jun. 2018.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GUERRERO, Patrícia; FERREIRA DE MELLO, Ana Lúcia Schaefer; ANDRADE, Selma Regina de; ERDMANN, Alacoque Lorenzini. O acolhimento como boa prática na atenção básica à saúde. **Texto, Contexto – Enfermagem**. Florianópolis, 2013 Jan-Mar; 22(1): 132-40.

GRANDIS, Adele. **Você já conhece os 31 gêneros reconhecidos em Nova Iorque?** A coisa toda.com. Disponível em: <http://acoisatoda.com/2016/06/27/voce-ja-conhece-os-31-generos-reconhecidos-em-nova-iorque/>. Acesso em: 12 de jun. 2018.

LAW, John. **After Method: mess in social science research**. Nova York: Routledge, 2004.

MOL, Annemarie. **The logic of care: health and the problem of patient choice**. Nova York: Routledge, 2008.

PORTELA, Marco. Acolhimento: estratégia ou função? *In*: GIOVANETTI, J. P. (org.). **Fenomenologia e psicoterapia**. Belo Horizonte: FEAD, 2014. Disponível em: <http://marcoportela.wordpress.com/2015/01/26/acolhimento-estrategia-ou-funcao-artigo/&gt;>. Acesso: 18 de abr. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei Nº 7694 de 22 de setembro de 2017**. Altera a denominação de cargo que trata a Lei nº 5.933, de 29 de março de 2011, que dispõe sobre a reestruturação do quadro de pessoal do departamento geral de ações sócio-educativas - Degase, e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/6e7a5b934f61218e832581a700601441?OpenDocument>. Acesso em: 30 de mai. 2018.

SISTEMA Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília – DF: CONANDA, 2006.

UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM. Mw. prof. dr. A. (Annemarie) Mol. Disponível em: <http://www.uva.nl/profiel/m/o/a.mol/a.mol.html>. Acesso em: 08 de jun. 2018.

## 19. DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES A PARTIR DO INGRESSO DA LEI MARIA DA PENHA NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO: A EXPERIÊNCIA DO MINISTÉRIO PÚBLICO DA BAHIA

Márcia Regina Ribeiro Teixeira

*Doutoranda em Família na Cidade Contemporânea - Universidade Católica de Salvador*

Cynthia Ramos do Amaral Saad

*Master of Business Administration em Gestão de Recursos Humanos -  
Universidade Salvador*

### Introdução

Para delinear o papel e a forma de intervir do Ministério Público em matérias atinentes aos direitos humanos das mulheres e violência doméstica, exige-se um exercício que o situe no contexto desse fenômeno de contornos globais, a fim de possibilitar a compreensão de suas escolhas em nível local.

No que concerne ao sistema de proteção internacional aos direitos humanos das mulheres é possível identificar marcos legais de grande relevo. Dentre eles, Knippel e Nogueira (2010, p.17) destacam a Convenção nº 100 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Igualdade de Remuneração de Homens e Mulheres por Trabalho de Igual Valor, em 1951; a Mulheres por Trabalho de Igual Valor, do mesmo ano; a Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1979; a Declaração sobre a Eliminação de Violência contra a Mulher (1993); a Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (1993), oportunidade em que se reconheceu que os direitos das mulheres integram os direitos humanos; e a Convenção Internacional para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 1994 (Convenção de Belém do Pará).

A CEDAW e a Convenção de Belém do Pará se complementam, compondo um sistema global. Segundo Fernandes (2015, p.18-20), enquanto a primeira direciona-se à questão da igualdade e não discriminação de gêneros, a segunda tem seu foco voltado para a questão da violência contra as mulheres, definindo, inclusive, a violência doméstica e suas formas de manifestação.

O Brasil não se coloca à margem desse movimento internacional, sediando inclusive uma das Convenções supracitadas, em 1994. Contudo, como muito bem pontuam Guimarães e Moreira

(2009, p.14) “[...] prolongou-se a permanência de um grande vazio de ações políticas (sejam de afirmação, sejam de proteção ou de inserção social) até recentemente”.

Tal contexto de negligência começou a se modificar somente no ano de 1998, quando Maria da Penha Fernandes levou ao conhecimento da Comissão Internacional de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA) os quinze anos de descaso do seu país diante da tentativa de homicídio perpetrada por seu marido — e que lhe deixou definitivamente paraplégica. A iniciativa da cidadã cearense surtiu efeitos, pois o relatório da OEA responsabilizou o Brasil por omissão e descumprimento de acordos internacionais ratificados pelo país<sup>1e</sup>, desde então, uma política de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra mulheres começou a ganhar corpo.

É importante observar o posicionamento do Estado brasileiro em relação às questões da mulher de forma sistêmica. A CEDAW, por exemplo, só foi aprovada no País em 1983, e com reservas, como destaca Fernandes:

As reservas opostas pelo Estado brasileiro estavam em consonância com o sistema familiar patriarcal adotado pelo Código Civil de 1916, instituído pela Lei n. 3.071, de 1º de janeiro de 1916, que adotava como parâmetro o prevaletimento da vontade do homem. A mulher casada, enquanto subsistia a sociedade conjugal, era relativamente incapaz para certos atos, sob pena de anulabilidade (art. 6º, II, c.c. o art. 147, I, do Código Civil de 1916). Assim, competia ao homem a chefia da sociedade conjugal. (FERNANDES, 2015, p. 20-21).

Após o referido relatório, ainda foram necessários mais cinco anos para o Estado brasileiro materializar as recomendações expedidas pela OEA, em garantia dos direitos prescritos na Constituição e nas Convenções que subscreve. Guimarães e Moreira (2009, p.19) apontam que em 2004 o Decreto nº 5.030, de 31 de março, criou um Grupo de Trabalho Interministerial que, subsidiado por um Anteprojeto de Lei elaborado pelo Consórcio de Organizações Não-Governamentais Feministas, culminou com o Projeto de Lei apresentado em novembro de 2004 para apreciação do Presidente da República.

Conforme Knippel e Nogueira (2010, p.52-54) depreendem dos registros, o Projeto de Lei nº 4559/04 foi apresentado pelo Poder Executivo em 2004. Em agosto de 2005 foi apresentado um substituto ao referido projeto à Câmara dos Deputados, com alterações que versavam, especialmente, sobre o expresse impedimento ao uso da Lei nº 9.099/95, empregada para o julgamento de litígios compatíveis aos Juizados Especiais Cíveis e Criminais. Tais alterações foram propostas pois o contexto de violência doméstica e familiar contra mulheres não se coaduna com a interpretação de “menor potencial ofensivo”, conforme caracteriza a referida legislação. Finalmente, em 07 de agosto

---

<sup>1</sup>O organismo internacional [OEA], por meio do Relatório nº 54/2001, entendeu ser o Estado brasileiro responsável por omissão, já que não cumpriu o art. 7º da Convenção de Belém do Pará, nem os artigos 1º, 8º e 25º da Convenção Americana de Direitos Humanos, recomendando, em razão disso, dentre outras medidas, o prosseguimento e a intensificação do processo de reforma destinado a evitar a tolerância do Estado e o tratamento discriminatório com respeito à violência doméstica contra mulheres [...]. (GUIMARÃES; MOREIRA, 2009, p. 14).

de 2006 foi sancionada a Lei nº 11.340/06, denominada de Lei Maria da Penha em homenagem à farmacêutica cearense Maria da Penha Fernandes, com previsão de *vacatio legis* de 45 dias.

Importa reconhecer que a despeito dos percalços narrados até a promulgação da Lei nº 11.340/06 (Lei Maria da Penha), conforme demonstram Parodi e Gama (2009, p.13), esta “representou a efetivação de mecanismos capazes de enfrentar a violência contra as mulheres, acompanhada de políticas públicas, procedimentos policiais e jurídicos eficientes para sua prevenção, repressão e erradicação”. Esta relevância da Lei Maria da Penha assenta-se na adequação de suas características ao fenômeno que pretende enfrentar, a violência contra as mulheres que, segundo Damásio de Jesus ocorre no seguinte contexto:

[...] no fenômeno da violência familiar existem três variáveis (o gênero, a idade e a situação de vulnerabilidade) que são decisivas na hora de estabelecer a distribuição de poder e, conseqüentemente, determinar a direção que adota a conduta violenta, bem como quem são as vítimas mais frequentes. Os grupos de risco são as mulheres, as crianças, as pessoas com deficiência física e mentais e as da terceira idade. Para compreender a dinâmica da violência familiar, em particular a violência do homem sobre a mulher, torna-se necessário conhecer dois fatores: seu caráter cíclico e sua intensidade crescente [...]. (JESUS, 2015, p.9).

Nesse contexto, uma norma com as características da Lei Maria da Penha, de arcabouço conceitual e com orientações estruturantes, torna-se importante a fim de promover a consolidação de políticas públicas que respondam na medida necessária ao fenômeno social com as proporções que é a violência doméstica e familiar contra as mulheres.

A referida intervenção estatal, criminalizando condutas na esfera íntima da vida dos casais, por exemplo, acaba por assumir um posicionamento que provocou muitas controvérsias *ab initio*, visto que coloca em xeque valores constitucionais, desencadeando um debate social e das instâncias de poder do Estado brasileiro, que foram instadas a promoverem o sopesamento cabível, visando a afirmação e o fortalecimento no novo marco legal que, embora não haja criado novos tipos penais, propõe uma transição valorativa radical.

Embora hoje seja controvérsia superada, do ponto de vista histórico é relevante mencionar os processos enfrentados para afirmação de legalidade e constitucionalidade da Lei Maria da Penha, severamente criticada e questionada por ser considerada discriminatória. Debates nunca travados em relação, por exemplo, ao Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741 de 2003) e ao Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990).

Discriminatória? Sim, discriminatória, contudo na dimensão positiva do conceito, visando a equidade. Pois, na medida em que o legislador constituinte previu que “todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1988, Art. 5º, Caput) e que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (BRASIL, 1988, Art. 5º, I), impõe que o próprio ordenamento forneça meios capazes de equacionar as mazelas das desigualdades concretas, factuais. Tais meios são indispensáveis para concretizar uma

igualdade real, material e substancial, ensejada nas ações afirmativas e nas leis especiais infraconstitucionais, a exemplo da Lei nº 11.340/2006.

Falar sobre isonomia, princípio que constitui um dos fortes pilares da Constituição Cidadã, é falar sobre direitos fundamentais e, conforme afirma Sarlet (2012), a análise de matérias relativas à conformidade constitucional requer observância *formal e material*, de modo que a:

[...] fundamentalidade formal encontra-se ligada ao direito constitucional positivo [...], a fundamentalidade material, por sua vez, decorre da circunstância de serem os direitos fundamentais elemento constitutivo da Constituição material, contendo decisões fundamentais sobre a estrutura básica do Estado e da sociedade. Inobstante não necessariamente ligada à fundamentalidade formal, é por intermédio do direito constitucional positivo (art. 5º, § 2º, da CF) que a noção da fundamentalidade material permite a abertura da Constituição a outros direitos fundamentais não constante de seu texto e, portanto, apenas materialmente fundamentais, [...] ainda que possa controverter-se a respeito da extensão do regime da fundamentalidade formal a estes direitos apenas materialmente fundamentais [...]. (SARLET, 2012, p.74-75).

Nesse diapasão, compreende-se que a presunção de constitucionalidade das leis indica que “a supremacia da Constituição conduz à exigência de que toda norma jurídica seja produzida a partir dos parâmetros *formais e materiais* nela delineados”, conforme Cunha Jr. (2012, p. 235).

Assim sendo, à luz do caminho de desigualdade abissal experimentado até os dias atuais pelas mulheres em paralelo ao dos homens, seriam inalcançáveis os objetivos fundamentais da Carta Magna: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, Art. 3º, I a IV).

Como imaginar justiça social em uma sociedade que não se comprometa a erradicar suas desigualdades? Como pensar em uma família base da sociedade, com proteção do Estado (BRASIL, 1988, Art. 226º), que não respeite suas diferenças nem proteja a cada um de seus integrantes de quaisquer violações? Certamente não será negando e/ou ignorando os abusos ainda vivenciados nas relações familiares, notadamente a violência perpetrada contra mulheres. Contra tais gestos de negação e/ou negligência, a Lei Maria da Penha contribui para a caminhada rumo à justiça social, pois “[...] transpôs a violência contra a mulher do âmbito privado para o público, criando normas jurídicas dotadas de efetividade”. (FERNANDES, 2015, p.40).

Um grande passo para a superação da desigualdade entre homens e mulheres, seria assumir que o paradigma patriarcal define não somente como as relações sociais, familiares e de afeto se estabelecem, mas também como as leis são concebidas e aplicadas. Desta forma, se assumiria que entre os dois sexos nunca houve um compartilhamento de suas existências em igualdade de oportunidades e condições, pois como afirma Beauvoir (1970, p.14), “mesmo quando os direitos lhes [mulheres] são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes

sua expressão concreta”. O que significa dizer que, mesmo com os avanços trazidos pela Lei nº 11.340/2006 em matéria de violência doméstica e familiar contra mulheres, sua efetivação ainda encontra muitos obstáculos.

### A Implementação da Lei 11.340/2006 no Ministério Público da Bahia

Desde 07 de agosto de 2006 a gestão superior do MP-BA já refletia sobre como se organizar para cumprir seu papel institucional<sup>2</sup> diante do novo marco legal introduzido pela Lei nº 11.340/06. As discussões internas se estenderam por todo o segundo semestre de 2006 e receberam um aporte substancial em dezembro, com a realização de reunião pública entre o então Procurador-Geral de Justiça, Lidivaldo Reaiche Raimundo Britto, e representações da sociedade civil. Naquela ocasião, as representações sociais expuseram suas ações ao longo de cerca de dez anos antes de sancionada a Lei, demonstrando como suas experiências acumuladas contribuiriam para identificar fragilidades e potencialidades em torno da Política Pública para Mulheres na Capital baiana. A partir disso, e dada a magnitude do problema, requereram que o MP-BA instituisse um Grupo Especializado, sugerindo para a coordenação do Grupo o nome de Márcia Regina Ribeiro Teixeira, por reconhecerem seu envolvimento em matérias atinentes à defesa dos direitos das mulheres como Promotora de Justiça com atuação em Defesa da Saúde.

A criação do Grupo Especial contou com expressiva, decisiva e determinante participação de organizações da sociedade civil, como o Fórum de Mulheres de Salvador e a Rede Metropolitana de Enfrentamento à Violência Contra Mulheres, que há muito militavam por implementação e incremento de Normas Especiais e Políticas Públicas de enfrentamento a este agravo. A participação social é um traço que até hoje diferencia e fortalece o Gedem, institucionalmente e junto à sociedade civil organizada, traço mencionado em diversas pesquisas e estudos acadêmicos face ao relevante trabalho que o Grupo vem desenvolvendo ao longo desses treze anos.

Assim foi criado o Grupo de Atuação Especial em Defesa das Mulheres (Gedem), através da Resolução nº 021/2006 — mesmo ano em que a Lei Maria da Penha foi sancionada e entrou em vigor —, aprovada pelo Colégio de Procuradores de Justiça do Estado da Bahia, e publicada no Diário do Poder Judiciário de 21/12/2006:

Art. 1º Fica instituído o Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher – GEDEM, destinado a atuar na proteção dos direitos da mulher, na comarca da Capital, e a incentivar e auxiliar os órgãos de execução do Ministério Público do Estado da Bahia, com atribuições nesta área, nas comarcas do interior do Estado. (BAHIA, 2006).

---

<sup>2</sup>Art. 127. O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis.” (BRASIL, 1988).

O Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher (Gedem) tem por finalidade: colaborar no aprimoramento profissional dos membros, servidores e estagiários da Instituição, mediante a realização de cursos, seminários, pesquisas, estudos etc.; monitorar organizações sociais e serviços vinculados à Rede de Atenção às Mulheres em Situação de Violência; promover campanhas de enfrentamento à violência de gênero, inclusive à violência doméstica e familiar<sup>3</sup>. A Resolução que cria o Grupo define ainda as competências de seu coordenador, previstas no Artigo 3º, e dentre elas:

- I - estimular a integração e o intercâmbio entre os órgãos de execução que atuem na defesa da mulher;
- II - encaminhar informações técnico-jurídicas, sem caráter vinculativo, aos órgãos de execução destinados à defesa da mulher;
- III - prestar auxílio aos órgãos de execução do Ministério Público, na instrução de procedimentos administrativos preparatórios ou inquéritos civis, bem como na adoção de medidas judiciais; (BAHIA, 2006, Art. 3º).

O Gedem iniciou suas atividades com uma equipe de apenas três pessoas, sendo uma Promotora de Justiça (coordenadora) e duas assistentes técnicas. Atualmente conta com assistentes técnicos; analistas técnicos (Serviço Social e Direito); motorista; e recepcionista. Conta ainda com estagiárias (cursos superiores em Serviço Social, Direito, Gênero e Diversidade, e de nível médio), totalizando 19 pessoas na equipe que trabalha em instalação destacada da sede do MP. Tal medida de exclusividade foi viabilizada considerando as especificidades do atendimento, como o receio de denunciar e o constrangimento que ainda perseguem a mulheres em situação de violência doméstica e familiar, o que exige um local que proporcione facilidade no acesso, segurança e discrição.

Dentre os espaços ricos de trocas para o Gedem destaca-se a Comissão Permanente de Combate à Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (Copevid). A Comissão, que reúne promotoras e promotores de Justiça com atribuições em matérias atinentes ao tema (seja na execução ou em coordenações de Núcleos e Grupos Especializados), integra o Grupo Nacional de Direitos Humanos (GNDH) do Ministério Público Nacional e busca trabalhar e influenciar na consolidação e fortalecimento dos direitos humanos das mulheres.

Atualmente, o Centro de Apoio Operacional dos Direitos Humanos (CAODH) do MP-BA atua em nível local e nacional para repercutir as ações do Gedem como parte fundamental do Centro. Inclusive, ao longo de sua trajetória, o Gedem influenciou na concepção e formação de outros espaços de coordenação de políticas públicas para mulheres a partir dos Ministérios Públicos brasileiros. A multiplicação desses espaços pelos Estados da Federação, assim como suas características básicas, são testemunhadas por Mello e Paiva:

Em muitos estados foram criados os Núcleos de Gênero do Ministério Público, que fazem parte da rede de enfrentamento da violência contra as mulheres, para realizar a fiscalização da aplicação de leis voltadas ao enfrentamento das desigualdades de gênero e os serviços de atendimento à mulher. As

---

<sup>3</sup>Para informações sobre o Grupo, ver:

<https://www.mpba.mp.br/area/caodh/gruposatuacoespecial/gedem>, 2018.

funções específicas dos Núcleos de Gênero dos Ministérios Públicos variam de um estado para outro, mas de modo geral, deverão atuar, prioritariamente, na garantia da transversalidade de gênero nas ações do Ministério Público, na formulação e implementação de políticas públicas de promoção da igualdade de gênero, na ação de conscientização, cadastrar os casos de violência doméstica, desenvolver projetos relacionados à orientação de agressores e vítimas de violência contra mulher, entre outros. (MELLO; PAIVA, 2019, p. 221).

Após quase treze anos de trabalho — dez dos quais sob a coordenação e atuação técnica (Serviço Social) das subscritoras do presente trabalho — o Gedem reúne um significativo repertório de intervenções, projetos e ações desenvolvidas. Atualmente com atribuições no CAODH, Márcia Teixeira e Cynthia Amaral passaram a coordenação do Gedem à promotora de Justiça Lívia Maria Santana e S'Anna Vaz, que vem dando continuidade ao trabalho desde junho de 2016.

Nos treze primeiros anos de vigência da Lei Maria da Penha, além do fomento a políticas públicas e desenvolvimento de projetos em todo o Estado da Bahia, o Gedem realizou 28.518 atendimentos a mulheres em situação de violência doméstica e familiar<sup>4</sup>. O Grupo ainda incorporou formalmente às suas atribuições, a partir do ano de 2014, as questões relativas à defesa da população lésbica, gay, bissexual e transgênero (LGBT), quando a Resolução nº 021/2006 foi alterada pela Resolução nº 043/2014. Dentre outras intervenções do Grupo até dezembro de 2016 registram-se: 216 cursos, seminários e oficinas; 298 palestras; e 11 projetos e campanhas informativas.

O primeiro grande projeto do Grupo, *GEDEM em Defesa da Mulher*, foi acompanhado da campanha publicitária intitulada *A Paz do Mundo Começa em Casa*, e desde então as peças publicitárias passaram por uma mudança gradual. Inicialmente recorreu-se a uma mensagem visual forte, que retratava uma mulher muito lesionada na face, destacando a magnitude do problema a fim de quebrar resistências em relação à nova Lei. Posteriormente, quando o aumento dos registros das violências sofridas por mulheres sinalizava para um ajuste nos rumos das campanhas, ajustou-se a mensagem visual veiculada a fim de acompanhar a mudança social, transitando para uma fase de maior empoderamento do público feminino.

Para além da distribuição das peças publicitárias por todo o Estado da Bahia, a Campanha constituiu-se ainda de 18 oficinas<sup>5</sup>, 1 realizada em Salvador, e 17 envolvendo diversos municípios do interior do Estado<sup>6</sup>.

A proposta das oficinas inicialmente contemplava municípios que contavam com equipamentos de suporte e serviços de atendimento às mulheres em situação de violência — Delegacias Especializadas, Centros de Referência, Núcleos de Atenção e Conselhos da Mulher.

---

<sup>4</sup> Dados até 21 de março de 2019.

<sup>5</sup> Resultado de Convênio firmado com o Ministério das Mulheres do Governo Federal (2015).

<sup>6</sup> Canavieiras, Feira de Santana, Guanambi, Miguel Calmon, Ilhéus, Jequié, Juazeiro, Ruy Barbosa, Santo Amaro da Purificação, São Félix, Vitória da Conquista, Camaçari, Candeias, Itabuna, Barreiras, Serrinha e Simões Filho.

Propunha-se que a rede de serviços de cada região, além da implementação da Lei Maria da Penha nos municípios, tratasse dos temas de contextualização histórica referentes ao feminismo, ao conceito de gênero, aos direitos humanos das mulheres e às políticas públicas.

Embora tenha sido adotado um critério para a inclusão dos municípios no projeto (contar com os equipamentos especializados), cada um deles apresentava características próprias da manifestação do fenômeno, fato que exigia dos profissionais envolvidos com a execução das oficinas a capacidade de se adequar aos contextos de cada realidade trabalhada. A contextualização das ações foi, portanto, uma das variáveis fundamentais no combate à violência contra a mulher.

O público convidado para as discussões compôs-se de juízes/as, promotores/as de Justiça, defensores/as públicos, policiais militares, e outros profissionais com atuação na rede de atenção — Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (DEAM), Centro de Referência de Atendimento à Mulher (CRAM) ou Núcleos de Atendimento à Mulher (NAM), Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especial em Assistência Social (CREAS), Polícia Militar, Secretarias de Saúde, Ação Social, da Mulher etc. A existência desses espaços de diálogo com autoridades públicas é fundamental no combate à violência contra a mulher, pois como afirma Ferreira:

A proteção dos interesses das mulheres vítimas de violência de gênero requer múltiplas habilidades: conhecimentos jurídicos sobre Direito Penal, Direito de Família, Processo Administrativo, preparação psicológica (no sentido técnico) para a promoção de uma escuta qualificada, senso crítico para interpretar os conceitos legais com perspectiva de gênero, articulação com os integrantes da rede de apoio do sistema de justiça criminal. Para que isso aconteça, uma série de práticas desses atores, típicos de uma estrutura patriarcal e de lógica punitiva, precisam ser constantemente tensionados, com o objetivo de promover mudanças que beneficiem as mulheres e, assim, toda a sociedade. (FERREIRA, 2019, p. 55).

Outras importantes iniciativas marcam o exercício intra e interinstitucional do Gedem, conforme se apresenta nos quadros que seguem:

QUADRO 1. Fiscalização

INICIATIVA	DESCRIÇÃO
1 - Convênios Disque 100 e Disque 180	Recebimento das denúncias e adoção das providências cabíveis.
2 - Inspeções nas 24 unidades prisionais da Bahia; em 15 Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher; Casas Abrigo; Casas de Acolhimento e Centros de Referência.	Observância de situações de mulheres e população LGBT, em parceria com promotorias de execução, Centro de Apoio Operacional Criminal (CAOCRIM) e Centro de Apoio Operacional de Segurança Pública e Defesa Social (CEOSP).

Fonte: Elaboração das autoras

QUADRO 2. Empoderamento de mulheres

INICIATIVA	DESCRIÇÃO
1 - Criação de um novo espaço para melhor atender às mulheres.	Acolhimento e privacidade: essas duas palavras resumem o que as mulheres vítimas de violência e a população LGBT <sup>7</sup> podem encontrar na nova casa do Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher, inaugurada em 11 de junho de 2014. Um espaço humanizado de acolhimento à diversidade.
2 - Grupo Reflexivo de Mulheres: superando o ciclo da violência.	Atenção terapêutica à mulheres em situação de violência atendidas pelo Gedem/MP-BA. Uma parceria com a Faculdade Ruy Barbosa, atuando com profissionais e estudantes do último ano da área de psicologia (2014 - 2017).
3 - Oficina de Aprendizado em Comunicação e Expressão, em parceria com a Organização Social GINGA, Mulheres do Subúrbio (2016).	Oferta do curso “Aprendizado em comunicação e expressão em público” pelo Ministério Público estadual em parceria com o Movimento Mulheres do Subúrbio (GINGA), com o objetivo de empoderar as mulheres e ensinar técnicas de expressão em público.
4 - Março Mulheres.	Entusiasmo, importância da autoestima e do autoconhecimento, além de abordagens dos feminismos, tem sido uma forma de atuação do Gedem e do Centro de Apoio Operacional dos Direitos Humanos (CAODH) atenderem a demandas do público interno do MP-BA.
5 - Julho das Pretas.	Realização de seminário anual dedicado ao debate das violências sofridas no cotidiano de mulheres negras.
6 - Mulheres em situação de prostituição.	Uma experiência da ONG Força Feminina.

QUADRO 3. Comunicação social

INICIATIVA	DESCRIÇÃO
1 - Incentivo à criação de Conselhos Municipais da Mulher.	Foi instituído na sede da Câmara de Vereadores de Catu o Conselho de Defesa das Mulheres do Município. A audiência pública marcou a criação do órgão e foi presidida pela promotora de Justiça Anna Karina Senna, titular da 1ª Promotoria de Justiça de Catu, que explicou o processo de criação do conselho com base na Lei nº 433 de 2016.
2 - Diálogo de Saberes: Projeto iniciado no ano de 2012 - 2016.	Objetivo: viabilizar a aproximação do Ministério Público com a Academia e a Sociedade Civil, articulando um espaço

<sup>7</sup> Este artigo apresenta questões relativas ao público LGBT nas ações gerais, tendo como foco principal no presente trabalho as mulheres (LBT).

<p>1. A Academia vai ao Ministério Público;</p> <p>2. O Ministério Público vai até você;</p> <p>3. Os Movimentos Sociais compartilham seu saber.</p>	<p>político de discussão, reflexão e troca de experiências entre esses espaços, de modo a compreender, por meio de diferentes pontos de vista, a complexidade dos fenômenos que impactam o Sistema de Justiça e a Atuação Ministerial no enfrentamento a violência de gênero praticada contra mulheres e a população LGBT.</p>
<p>3 - Fio das Masculinidades.</p>	<p>Uma reflexão das masculinidades em mulheres que tem por finalidade difundir conhecimento sobre sexualidades buscando a diminuição das desigualdades. Parceria do Ministério Público e Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Produção de vídeo abordando as dificuldades enfrentadas por mulheres masculinizadas; cartazes e <i>cards</i> para distribuição entre as instituições que atuam com a temática; além de exposição fotográfica sobre a estética da Parada LGBT em Salvador.</p>
<p>4 - Projeto MP no Carnaval.</p>	<p>Iniciado no ano de 2009, como instituição integrante do Observatório da Discriminação Racial e LGBT da Violência Contra a Mulher. O Gedem vem participando do Observatório com objetivo de registrar e catalogar ocorrências de práticas de Violência contra a Mulher e atos LGBTfóbicos durante a festa de Carnaval, em parceria com a Secretaria Municipal da Reparação, da Superintendência de Políticas para as Mulheres de Salvador, Defensoria Pública, dentre outros.</p>
<p>5 - Incremento de Campanhas e atividades nos 16 Dias de Ativismo (novembro).</p>	<p>Integração ao calendário nacional de ampliação da visibilidade do fenômeno da violência doméstica e familiar contra mulheres.</p>
<p>6 - Campanhas em grandes festas populares.</p>	<p>Festa de Iemanjá, em Salvador (mês de fevereiro); Festas Juninas; micaretas e vaquejadas.</p>
<p>7 - Lançamento da campanha "Mulher, vire a página".</p>	<p>Parceria com o Ministério Público do Mato Grosso do Sul para reprodução de material informativo desenvolvido por aquele MP.</p>
<p>8 - Marcha do Gedem.</p>	<p>Teve por finalidade conscientizar membros, servidores e servidoras do MP sobre o papel do Grupo e fortalecer a luta</p>

	pele fim da violência doméstica, de gênero e contra a população LGBT.
9 - Mexeu com uma, mexeu com o Ministério Público.	Publicação de artigos em jornais de grande circulação, marcando posição e contribuindo para superar a invisibilidade das várias formas de violência praticadas contra mulheres.
10 - Diga sim ao Amor	A Campanha Famílias contra a LGBTFobia inclui produção de peças publicitárias, Seminário e Casamento LGBT.

QUADRO 4. Capacitação/fortalecimento da rede

INICIATIVA	DESCRIÇÃO
1 - Capacitação de Unidades Hospitalares para procedimentos de Notificação Compulsória de violência doméstica contra mulheres, Lei nº 10.741 de 01/10/2003	Contribuição no mapeamento dos impactos dessa forma de violência na saúde das mulheres, contribuindo para a orientação de políticas públicas a partir de dados que melhor retratem a realidade.
2 - Formação para o adequado encaminhamento e cuidados nos casos de violência sexual.	Promover o melhor esclarecimento quanto aos recursos da interrupção gestacional (com amparo legal) e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS.
3 - Capacitação de profissionais que atuam na atenção à mulheres em situação de violência doméstica e familiar.	Formação em práticas de Serviço Social, Psicologia, Direito, Gênero e Diversidade e Secretariado; capacitação de equipes da Ronda Maria da Penha, iniciando em 2014; formação de policiais civis e militares; formação de novos concursados do MP-BA, membros e servidores.

QUADRO 5. Homens

INICIATIVA	DESCRIÇÃO
1 - Papo de Homem - Unidos na prevenção da violência doméstica e na promoção da convivência pacífica.	As peças publicitárias da nova campanha reforçam que qualquer pessoa pode denunciar os casos de violência contra a mulher através do canal Ligue 180, da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres.
2 - Projeto Homens que Queremos Ser.	Curso de capacitação "Gênero, Feminismos e Masculinidades" e realização de outros cursos de capacitação para profissionais que pretendem atuar com homens autores

	de violência doméstica, baseando-se na perspectiva feminista. Realizado sob a gestão do Centro de Apoio Operacional dos Direitos Humanos (CAODH).
--	---

Fonte: Elaboração das autoras

Os quadros de ações implementadas pelo MP-BA por meio do Gedem demonstram que, para além dos papéis fiscalizatórios e processuais previstos nos artigos 25º e 26º da Lei Maria da Penha, desenvolve-se especialmente no sentido de participar ativamente das orientações do Artigo 3º e seus parágrafos:

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no caput. (BRASIL, 2006).

Dessa forma o MP-BA converge suas intervenções no âmbito da referida Lei para garantir o fortalecimento das políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres, uma vez que procura compreender e intervir nesse tipo de violência considerando a perspectiva das vítimas, pois como defende Machado:

[...] na visão daquela mulher “real” (e não do “homem médio” do direito) que sofre com as centenas de ligações e mensagens diárias de seu ex-companheiro, bem como com pelo fato de “seguir-la” em todos os lugares para os quais se dirige (trabalho, escola, academia etc.) isso pode ser percebido como algo muito mais perturbador do que a classificação jurídica ordinariamente estabelecida. [...] o potencial do sistema penal, particularmente do modelo vertical/punitivo, parece absolutamente limitado (ou nulo?) Quanto à devida compreensão dos conflitos e seu encaminhamento resolutivo entre as partes envolvidas. (MACHADO, 2019, p. 112-113).

É importante destacar que, mesmo antes da Lei Maria da Penha, o problema da tolerância do crime contra a mulher não residia na ausência de tipos penais, posto que as previsões de adequação de fatos típicos já constavam do Código Penal de 1940: homicídio, lesão corporal, injúria, difamação, constrangimento ilegal, ameaça, sequestro, dano, estupro, atentado violento ao pudor (BRASIL, 1940). A Lei n.º 11.340/06 não inova a tipicidade, nenhum novo tipo é acrescentado pelo referido marco legal. Seu caráter é eminentemente conceitual: ela evidencia e caracteriza a violência doméstica e familiar contra mulheres, criminalizando condutas até então contemporizadas e flexibilizadas quando ocorridas no ambiente privado da família. Jesus analisou a particularidade da violência doméstica, bem como a inadequação de seu tratamento pelo ordenamento jurídico brasileiro. De forma primorosa, o autor afirma que:

Ainda que a lei, em princípio, seja feita para atingir todas as relações interpessoais, observam-se muitas dificuldades ao tentar aplicá-la na esfera das relações conjugais, familiares e muito íntimas. O crime de lesão corporal leve, por exemplo, tem características e sentidos muito diversos quando se trata da briga entre desconhecidos em um bar ou das relações cotidianas de um casal, mas a lei brasileira não considera esse fato na definição e apuração do crime e na determinação da pena. (JESUS, 2015, p.16)

Até 2006, antes da promulgação da Lei nº 11.340, o ambiente doméstico era considerado essencialmente privado pelo ordenamento jurídico brasileiro. Por isso, mesmo que eivadas de violência, a forma de convivência dos grupos familiares não admitia intromissão até certo ponto. Havia, sim, tolerância àquelas condutas que não ocasionassem maiores consequências ou riscos à sobrevivência dos indivíduos, sendo alguns comportamentos considerados educativos, disciplinadores e legítimos, não se admitindo intromissões de terceiros na dinâmica familiar. Esse relativo isolamento dos núcleos familiares contribui para a proliferação de violências domésticas, o que foi mitigado pela judicialização do fenômeno com a Lei Maria da Penha, como relata Damásio de Jesus:

Dirigir a questão da violência doméstica ao Judiciário acabou por tornar aparente que os crimes cometidos por pessoas muito próximas das vítimas têm configuração própria e necessitam de regulação penal e civil específica, além do compromisso por parte do Estado de garantir o acesso e o funcionamento desses mecanismos. Também deixa claro que as leis podem encobrir a desigualdade justamente pelo apelo da igualdade. (JESUS, 2015, p.16-17).

A consciência da necessidade de uma intervenção multifacetada levou à expansão do fazer de membros e servidores do Ministério Público baiano, com o objetivo de prover integralmente as demandas apresentadas por mulheres em situação de violência doméstica e familiar. Destaque-se que muitas dessas demandas chegaram ao MP-BA através da Rede de Atenção, composta pelo sistema de Justiça por serviços diversos criados e/ou fortalecidos a partir das orientações preconizadas pela Lei Maria da Penha e pela sociedade civil organizada. Desta forma, a ação conjunta de diversos agentes extrapola os campos processuais e fiscalizatório para efetivamente participar da construção e fortalecimento das políticas públicas voltadas à garantia dos direitos humanos das mulheres.

Tratar o fenômeno considerando todas as dimensões complexas que apresenta e instrumentalizar e fortalecer a mulher vítima de violência doméstica e familiar foram escolhas assumidas pelo GDEM. Escolhas que fizeram o Grupo colocar-se ao lado das mulheres na Rede, como parte do sistema, visando a promoção de mudanças significativas nos equipamentos de serviços públicos e na vida das mulheres. Também advém destas escolhas todo o investimento em capacitação de agentes públicos e em produção de campanhas publicitárias com perfil didático e informativo. Afinal, manejar o microsistema jurídico de enfrentamento à violência doméstica e familiar requer saberes que estão para além do sistema penal, pois como afirma Montenegro:

O sistema penal visualiza todas as vítimas, seja de um roubo, de uma lesão corporal ou de uma injúria, da mesma maneira. Dessa forma, durante o processo criminal, quando a vítima passa a “defender” o

agressor, vê-se taxada de mulher que “gosta de apanhar”, que “não sabe o que quer” (p. 189 – 190). [...] Não será através da criminalização, nem muito menos da penalização do homem, aqui os maridos, os companheiros, os filhos, os irmãos que se terá a resolução de um problema tão arraigado no inconsciente coletivo brasileiro quanto o da busca do papel da mulher na sociedade [...]. (MONTENEGRO, 2016, p. 192).

Percebe-se que as vítimas comumente ficam aturcidas com tantos procedimentos, do momento em que são socorridas por um policial militar e/ou ouvidas numa Delegacia de Polícia (nem sempre especializada) até o processo criminal — sem falar nas demandas de outras contendas judiciais que precisam travar contra seus agressores. Neste contexto, além de ações voltadas à capacitação de agentes do Estado, foram propostas iniciativas como as descritas no quadro de ações de nº 2, “Empoderamento de mulheres”, exemplos de intervenções atentas às mulheres, ao seu sofrimento e às suas carências de repertório psíquico e intelectual para enfrentar o percurso deflagrado com a *notitia criminis*.

No entanto, as mulheres vítimas de violência têm carências e sofrimentos diferentes. Por isso, trabalhar na perspectiva dos direitos humanos das mulheres hodiernamente implica, ainda, reconhecer o lugar de fala das diversas manifestações de feminismos e considerar esta diversidade própria do universo integrado por mulheres, como afirma Hollanda:

O feminismo hoje não é o mesmo da década de 80. Se naquela época eu ainda estava descobrindo as diferenças entre as mulheres, a interseccionalidade, a multiplicidade de sua opressão, de suas demandas, agora os feminismos da diferença assumiram, vitoriosos, seus lugares de fala, como uma das mais legítimas disputas que têm pela frente. (HOLLANDA, 2018, p.12).

Portanto, tamanha heterogeneidade deve ser considerada por quem formula e executa políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres. No caso baiano (mas não apenas) deve-se atentar, por exemplo, às características da violência que atinge as cidadãs negras, pois conforme leciona Santos:

As produções e os discursos sobre o patriarcado, os quais revelam a opressão sofrida por mulheres, não trazem a especificidade racial, isto é, há uma discussão em torno de uma mulher universal, que, certamente, não contempla a mulher negra. Os mitos da fragilidade feminina, da rainha do lar, da musa dos poetas, entre outros, com certeza não são referências às mulheres negras. (SANTOS, 2014, p.161).

A iniciativa número 5, “Julho das Pretas”, do segundo quadro, “Empoderamento de mulheres”, trata de demandas específicas que decorrem das violências praticadas contra mulheres negras. O “Julho das Pretas” promove desde o ano de 2017 debates que se debruçam sobre temas de biopolíticas e mulheres negras, em um espaço reservado à apresentação e estudo de práticas e experiências relacionadas ao racismo e ao sexismo.

O universo que envolve cada mulher exige um olhar apurado, atento às suas determinações de gênero, orientação sexual, raça, etnia e cultura, além de aspectos sociais, econômicos, religiosos, entre tantos outros que as distinguem. O “Julho das Pretas” ilustra esta postura recorrente do Gdem,

que pode ser observada em outras iniciativas. Sem isso, corre-se o risco de não assegurar o atendimento adequado às mulheres: aquele que persegue a efetivação dos seus direitos mais fundamentais, que de fato se presta à concretização dos seus direitos humanos.

### Considerações Finais

No esteio do que se propôs esta apresentação de experiência, a qual se pode erigir à condição de exitosa, tem-se a intenção de colaborar para o cenário global de mudanças positivas relacionadas ao respeito dos corpos e subjetividades femininas, edificando caminhos sólidos e confiáveis para as mulheres exercerem o seu direito de desfrutarem de uma vida plena e sem violência.

Na construção da democracia, para garantir a igualdade entre mulheres e homens, os direitos humanos das mulheres no Brasil buscaram aporte no Direito Internacional, sobretudo nos documentos internacionais elencados na Introdução — como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, de 1979, e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção Belém do Pará), de 1994 —, mas também na Constituição Federal, especialmente no rol de direitos fundamentais assentados no art. 5º, e sobretudo (e foco principal deste artigo) na aprovação e vigência da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006).

Com a Lei nº 11.340/2006 inaugurou-se no Direito brasileiro uma mudança de paradigmas. Fato que até então permanecia obscurecido no espaço privado das relações familiares, a violência doméstica e familiar passou a ser vista como um grave problema de Saúde Pública, de Segurança Pública e de Justiça, ou seja, um problema de Estado. Logo, como não poderia deixar de ser, do Ministério Público, pois onde reside o interesse social, as causas caras à sociedade, para este foco deve se dirigir o seu radar.

O Ministério Público da Bahia, por meio do Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher (Gedem), vem demonstrando que somente ao construir corresponsabilidades entre os diversos atores institucionais e sociais, viabilizando ações coletivas e criando parcerias e conexões em redes de proteção e enfrentamento será possível vencer o fenômeno da violência doméstica e familiar contra as mulheres, tornando-se maior e mais forte que o próprio mal.

Aos 13 anos da Lei Maria da Penha, o Gedem, criado especialmente para responder às suas demandas, registra o seu fazer, realizado a muitas mãos, partindo para novos desafios, sempre se reinventando, pois, enquanto houver uma mulher baiana sofrendo violência, ali estará o Ministério Público, através do CAODH e do Gedem.

### Referências

BAHIA. Ministério Público do Estado da Bahia. Resolução nº 021, de 18 de dezembro de 2006. [Aprova a criação do Grupo de Atuação Especial em Defesa da Mulher - GEDEM, e dá outras providências]. **Diário do Poder Judiciário**, 21/12/2006.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 4 ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Organização de Anne Joyce Angher. São Paulo: Rideel, 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/const/1988](http://www.planalto.gov.br/const/1988). Acesso em: 01 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em: 01 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.741.htm). Acesso em: 01 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...] Organização de Anne Joyce Angher. São Paulo: Rideel, 2015.

CUNHA JR., Dirley da. **Curso de Direito Constitucional**. 6 ed. Salvador: Juspodivm, 2012.

CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Violência doméstica: Lei Maria da Penha comentada artigo por artigo**. 6 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

FERNANDES, Valéria Diez Scarance. **Lei Maria da Penha**. O processo penal no caminho da efetividade. Abordagem jurídica e multidisciplinar. São Paulo: Atlas, 2015.

FERREIRA, Carolina Costa. Olhares para as questões de gênero no sistema de justiça criminal: Um exercício contínuo de interpretação. *In*: NICOLITT, André; AUGUSTO, Cristiane Brandão (coord.). **Violência de gênero: Temas polêmicos e atuais**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2019, p. 53 a 65.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá; MOREIRA, Rômulo de Andrade. **A Lei Maria da Penha: aspectos criminológicos, de política criminal e do procedimento penal**. Salvador: Podivm, 2009.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade**. 1 ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 2018.

JESUS, Damásio de. **Violência contra a mulher: aspectos criminais da Lei n. 11.340/2016**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

KNIPPEL, Edson Luz; NOGUEIRA, Maria Carolina de Assis. **Violência doméstica: a Lei Maria da Penha e as Normas de Direitos Humanos no Plano Internacional**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2010.

MACHADO, Leonardo Marcondes Dificuldades (ou impossibilidades?) Do sistema penal brasileiro na redução das violências contra as mulheres. *In*: NICOLITT, André; AUGUSTO, Cristiane Brandão (Coord.). **Violência de gênero: Temas polêmicos e atuais**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2019, p.111 a 122.

MELLO, Adriana Ramos de; PAIVA, Livia Meira Lima. **Lei Maria da Penha na prática**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2019.

MONTENEGRO, Marília. **Lei Maria da Penha: uma análise criminológica-crítica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2016.

MOREIRA, Milene. **Violência doméstica e familiar**. Porto Alegre: Nuria Fabris, 2011.

PARODI, Ana Cecília; GAMA, Ricardo Rodrigues. **Lei Maria da Penha: Comentários à Lei n. 11.340/2006**. 1 ed. Campinas, São Paulo: Russell, 2009.

SANTOS, Ana Cristina Conceição. Movimento de Mulheres Negras na Cidade de Salvador: um olhar sobre a década de 1980. *In*: SILVA, Joselina; PEREIRA, Amauri Mendes (Coord.). **Movimento de Mulheres Negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2014, p. 161 a 178.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 11 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

## 20. VIDA MARIA: CÍRCULO VICIOSO TRANSPASSADO DE GERAÇÕES POR GERAÇÕES

Josiene Camelo Ferreira Antunes  
*Mestra em Serviço Social - Pontifícia Universidade Católica de Goiás*

Daniela Kedna Ferreira Lima  
*Especialista em Ensino interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos -  
Universidade Federal de Goiás*

Nayara Ruben Calaça Di Menezes  
*Mestranda em Psicologia – Universidade Federal de Goiás*

### Introdução

O presente artigo pretende contribuir para a discussão e reflexão da temática feminista a partir de um breve apanhado sobre sua historicidade e evolução no mundo, e especialmente no Brasil, além de esforçar-se em oferecer uma contribuição no sentido da crítica feminista à ciência e aos saberes disseminados ao longo dos séculos, cujas produções, muito se ocuparam dando uma visão desfavorável à mulher e a colocado em posição de ser inferior.

O método utilizado neste trabalho é o materialismo histórico-dialético, fundamenta-se em análises bibliográficas, documentais e midiáticas e concentra-se na linha de pesquisas relativas à gênero, raça/etnia, classe e sexualidade onde a ideia central é entrelaçar feminismo e estes recortes e como incidem sobre a construção da identidade de mulheres na sociedade.

Dedicou-se a analisar o curta-metragem de animação “Vida Maria” (2006), produção de Joelma Ramos e Márcio Ramos, que desenvolveu funções como: diretor, editor e roteirista. A animação tem aproximadamente 09 (nove) minutos de animação, desenvolvido em produção gráfica 3D, colorido e finalizado em 35mm.

Patrocinado pelo 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, Governo do Estado do Ceará e Secretaria da Cultura. Conforme informação do site Porta Curta, a premiação ocorreu mais de 40 vezes dentre festivais de cinemas nacionais e estrangeiros.

A temática desperta para a reflexão que mesmo na contemporaneidade, há subordinação, discriminação e preconceito, onde a mulher retratada neste texto é negra, pobre, nordestina e vítima do padrão eurocêntrico. Faz-se necessário a compreensão histórica sobre as conquistas feministas, suas especificidades dentro da totalidade. Esta proposta é um tanto quanto desafiadora, uma vez que o debate que circunda o Serviço Social,



FIGURA 1. Vida Maria. Fonte: OVERMUNDO

por vezes negligencia esses recortes como expressões da questão social<sup>1</sup>.

O título escolhido remete aos ensinamentos recebidos e transpassados de mãe para filha, perpassando de geração em geração, ocasionando em um círculo vicioso. Define-se por círculo algo que não

muda. O filme retrata a vida das meninas e

mulheres do sertão cearense.

A partir de aspectos de sua realidade regional, Maria José, uma criança, vivencia a dura realidade de ter seus direitos negligenciados e tem sua infância violada por uma cultura imposta pela família e pela sociedade, enfatiza-se então a presença da religiosidade, cultura, social, econômica e educacional como determinantes da atribuição ao papel de uma pessoa do sexo feminino nesta realidade. A história inicia com a pequena menina ajoelhada em um tamborete de

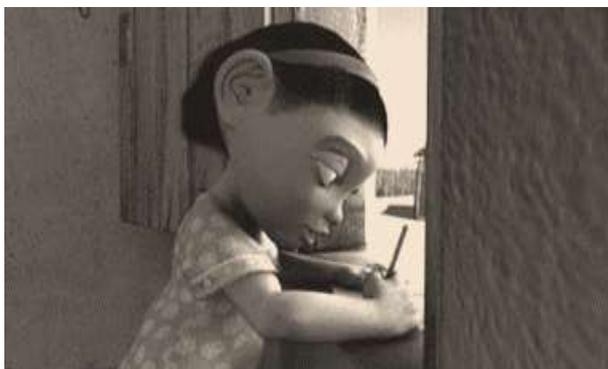


FIGURA 2. Maria vai com as outras. Fonte: OVERMUNDO

madeira escrevendo em um caderno apoiado no peitoril da janela. Mas, o prazer pela busca do saber foi interrompido por sua mãe Maria Aparecida, que a impediu de continuar a praticar a escrita obrigando-a ajuda em suas tarefas domésticas.

<sup>1</sup>É discutida como conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 2014, p. 27). Entende-se, portanto, a violação colonial presente nas matrizes do capitalismo no Brasil.

A menina Maria José cresce se desenvolve fisicamente, se casa, e tem vários filhos. Sua vida é marcada pela rotina de tarefas múltiplas, tornando-a uma nova versão de sua mãe, repetindo a herança cultural imposta à ela. A filha caçula é a única menina da prole e se chamava Maria de Lurdes. Simbolicamente, assim como as outras Marias, Lurdes, é uma criança que tem sonhos em ser criança, envoltos de fantasia e alegria,



FIGURA 3. Maria, agora, impede que sua filha estude para cuidar das tarefas de casa. Fonte: OVERMUNDO

demonstrados na cena em que a criança escreve seu primeiro nome. Sua mãe a reprime dizendo: “Não perca tempo “desenhando” seu nome!”. O processo de reprodução é imposto a Maria, sem ter o direito de ter um futuro diferente de sua mãe e de suas antepassadas. Percebe-se pelo aspecto cultural da região que o trabalho da família se dá no campo/agricultura.

O curta possibilita a discussão sobre as raízes das opressões de gênero e patriarcado,



FIGURA 4. Maria deixa de estudar para trabalhar. Fonte: OVERMUNDO.

raça/etnia, sexualidade e classe. Trata-se da mulher como objeto reprodutor, ignorando anseios e sua subjetividade. Este artigo tem como objetivo abordar questões de gênero e sexualidade, propõe também uma reflexão sobre a discriminação e o preconceito vivenciado pela mulher negra no contexto social, familiar e no âmbito do trabalho.

## Feminismos: pedaços em escritos da história

O conceito de feminismo, de acordo com Soares (1994), é entendido como a ação política das mulheres, englobando teoria, prática e ética. A autora reconhece as mulheres, historicamente, como sujeitos da transformação de sua própria condição social. Um movimento que propõe que as mulheres transformem a si mesmas e ao mundo, expressando-se em ações coletivas, individuais e existenciais, seja na arte, na teoria e na

política. Assim, para discutir e refletir sobre o desenvolvimento do feminismo no mundo e, conseqüentemente no Brasil, é importante retomar sobre a história do movimento a partir de sua organização que teve sua origem nos Estados Unidos na década de 60, e logo se alastrou pelos países do ocidente. A principal proposição do movimento era a libertação da mulher e não apenas a sua emancipação. É importante ressaltar aqui, que há diferenças entre os dois termos, visto que segundo Ferreira(2001), emancipação significa tornar-se independente e desfrutar dos direitos civis, ideias que concordam com o posicionamento de Betto(2001) ao afirmar:

Emancipar-se é equiparar-se ao homem em direitos jurídicos, políticos e econômicos. Libertar-se é querer ir mais adiante, [...]realçar as condições que regem a alteridade nas relações de gênero, de modo a afirmar a mulher como indivíduo autônomo, independente[...]. (p. 20).

As tendências do movimento feminista tiveram início no final do século XIX e se estenderam pelas três primeiras décadas do século XX. No século XIX, a humanidade assistiu ao nascimento de inúmeras transformações. Considerado pela história como o “longo século”, ele inicia com a Revolução Francesa, a revolução burguesa e termina com a Primeira Guerra Mundial. No âmbito político o Estado absolutista cedeu lugar à República e ao Estado Constitucional, ocorrendo assim a transferência do poder político da aristocracia para a burguesia. Na esfera econômica, a Revolução Industrial alterou as relações de produção, substituindo a servidão medieval pelo trabalho assalariado afetando significativamente as relações escravistas existentes em vários países, com a conseqüente abolição da escravidão.

Inscreve-se aqui um elo entre a escravidão e trabalho, caracterizando à população escravizada como os subservientes ao poder hegemônico. As raízes da colonialidade encontram-se “[...] vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão”. Afirma, Carneiro (2014). Ainda nessa perspectiva, traça-se caminhos de discussão fragmentados, uma vez que vozes são silenciadas durante esse processo, é preciso corroborar a essencialidade do ‘mito da democracia racial’ que romantiza a violência com os corpos de mulheres negras historicamente inexistentes, segundo Carneiro (2014),

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas conseqüências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades [...].

O Brasil, neste período, ainda se tratava de uma colônia portuguesa, mas as guerras napoleônicas alteraram essa situação quando as tropas francesas invadiram Portugal em 1807, evento significativo para a história brasileira, visto que a sede do governo foi transferida para o Rio de Janeiro. Tal evento, possibilitou para que o Brasil conhecesse transformações acentuadas em sua estrutura econômica, política e social. (FAUSTO, 2002). Assim, o acesso à educação permitia o contato com ideias republicanas, abolicionistas e igualitárias em desenvolvimento no exterior. A imprensa, os jornais desempenhavam papel estratégico na divulgação das novas ideias e, por isso se constituíam em bandeiras de lutas. (PINTO, 2003).

E, dentre as inúmeras transformações ocorridas no século XIX, destaca-se com especial atenção as ocorridas em relação à condição feminina e aos papéis sociais atribuídos às mulheres. Do ponto de vista das transições culturais, enquanto os ideais da Revolução Francesa eram disseminados pela Europa e pelo mundo gradativamente, o discurso médico se firmava ganhando espaço e naturalizando as diferenças entre homens e mulheres. Os ideais revolucionários de igualdade, fraternidade e liberdade avançavam pelo mundo, mas eram válidos apenas para a parcela masculina da população (TELLES, 2007). Aos poucos o espaço público é vedado às mulheres. E, no caso da Convenção Mundial contra a Escravidão, realizada em Londres em 1840, as delegadas atuaram na condição tão somente de expectadoras. (GONÇALVES, 2006).

A redução do espaço de ação das mulheres à esfera doméstica foi um processo lento e difundido na era moderna, restando às mulheres o reconhecimento social a partir da assunção dos papéis de mãe e esposa. E, em uma sociedade que delimitava explicitamente papéis e posições sociais de homens e mulheres, utilizar-se de escrever em jornais era uma estratégia que estava ao alcance das mulheres sem que tivessem que se ausentarem do espaço doméstico, embora limitado à classe média urbana e culta num cenário em que a maioria da população não era alfabetizada, estes foram utilizados para divulgar as reivindicações de igualdade e formar uma opinião pública favorável à sua causa. (PINTO, 2003).

Assim, o campo cultural foi o mais preferido para as reivindicações de igualdade das mulheres. Através da literatura e da ficção, autoras utilizavam-se de suas capacidades críticas e criativa ao mesmo tempo em que reivindicavam igualdade de acesso à educação e à esfera política. Em 1832, Nísia Floresta, uma das pioneiras do feminismo no Brasil, traduziu "*Vindications for the rights of woman*", da escritora britânica Mary Wollstonecraft considerada uma das pioneiras da modernidade feminista. Esta obra reivindicava a legitimação e

amplitude dos direitos políticos para as mulheres, colocando em prática a teoria liberal dos direitos inalienáveis do homem, para lutar pelo direito feminino.

Aos poucos as resistências à escolarização foram sendo superadas, sob o argumento de que as mulheres na condição de “guardiãs do lar” e “mentoras das crianças” influenciavam na sociedade, e assim precisavam ser educadas para desempenhar melhor seu papel. Importante ressaltar que tal formação era em nível básico de educação e com uma formação voltada para uma visão restritiva visto que os currículos e projetos didáticos eram elaborados por homens. Já o acesso ao estudo universitário por parte das mulheres brasileira, aconteceu nos Estados Unidos a partir da insistência pessoal de Maria Augusta Estrela e Josefa de Oliveira, que conseguiram estudar medicina no *New York Medical College and Hospital for Woman*. Estas defendiam a capacidade intelectual feminina e influenciaram na reforma educacional de 1879 permitindo o acesso de mulheres ao ensino superior.

Um marco histórico e diria fomentador, das lutas das mulheres, é o período da Inquisição, referente à caça às bruxas. Na Idade Média houve perseguição à figura feminina e heresia de bruxaria. Instaurado como Tribunal do Santo Ofício por volta do século XIV (transformações da economia feudal), a Igreja Católica, utiliza-se deste período para manter-se no poder hierárquico e divino, visto que sua autoridade estava ameaçada à medida que a sociedade burguesa se desenvolvia. (FREIRE; SOBRINHO, 2006, p. 54). À caça às bruxas se deu por que as mulheres iniciaram o processo de construção do sagrado feminino, a partir do conhecimento e contato com ervas e plantas, os segredos do parto, venenos, poções e chás que, segundo o Papado, capazes de matar e enfeitiçar, atribuíram a “maldição bíblica de Eva”, que foi responsabilizada pela escolha de Adão, por tê-lo seduzido com suas palavras para provar fruto do conhecimento. A igreja posiciona-se aqui como mecanismo de coerção social, já que a partir disso, a educação passou a ser ainda mais seletiva, monopolizada, mesmo sendo o século XII como “Século das Universidades”, e coincidentemente afirmam Freire e Sobrinho (2006), criam-se os cursos de medicina e direito, instituição de tribunal especializado em julgar crimes de feitiçaria, magia e bruxaria, criminalizando-as. Gadotti (2002), afirma que as mulheres eram consideradas pecadoras pela igreja e só teriam acesso à educação caso fosse ‘vocacionadas’ à clausura dos conventos, caso contrário, apenas as proprietárias ou herdeiras de terras podiam estar nesse ambiente, e misteriosamente a Igreja Católica detém para si uma quantidade de latifúndios e propriedades incalculáveis, ou no mínimo, camuflados. Pinto (2009), reitera que a Igreja Católica foi implacável com qualquer mulher que desafiasse seus princípios e dogmas.

O direito ao voto era uma conquista revolucionária liberal, constituindo-se em prerrogativa exclusiva dos proprietários, sem o alcance das massas. Quando as reivindicações do sufrágio universal iniciaram, as mulheres permaneceram excluídas desse direito. Os revolucionários negavam o direito ao voto às mulheres devido ao fato delas serem naturalmente conservadoras. Já os conservadores eram contrários a ampliação desse direito em qualquer sentido. Conservadores acreditavam que as mulheres eram inferiores e tal preconceito impedia os do reconhecimento da potencialidade delas comporem com eles.

A reivindicação do voto feminino foi ganhando espaço e tornou-se uma das principais bandeiras do feminismo brasileiro no final do século XIX, os anos finais do Segundo Império favoreceram a discussão acerca do voto universal. E, com a República foi assegurado aos homens alfabetizados o direito ao voto. As mulheres passaram a defender a necessidade de igualdade em todos os âmbitos, a ênfase das reivindicações passava do acesso à educação ao direito ao voto, pois somente assim a igualdade aconteceria de fato.

A primeira onda do feminismo se manifestou publicamente por meio da luta pelo voto. As sufragistas brasileiras foram lideradas por Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que havia estudado no exterior (Sorbone) e voltou ao Brasil na década de 1910, iniciando a luta pelo voto das mulheres. Este direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o novo código eleitoral brasileiro. Foi a partir de sua condição privilegiada que Bertha conseguiu dar visibilidade a questão do sufrágio feminino, pois escreveu para jornais e viajou para diversos países representando o Brasil no Conselho Feminino da Organização Internacional do Trabalho e na I Conferência Pan Americana da Mulher nos Estados Unidos. (PINTO,2003).

Em 1910 sem abandonar a disputa ideológica através de livros e jornais, algumas mulheres lançaram-se na disputa pública. Foi criado por um grupo de mulheres o Partido Republicano Feminino (PRF). Este grupo era liderado por Leolinda Daltro e Gilka Machado. Na plataforma de governo estava além do direito ao voto, a defesa da independência e da emancipação feminina. (PINTO,2003). Algumas manifestações como marchas foram organizadas e houve inclusive a tentativa de candidatura de Leolinda ao governo do Rio de Janeiro, porém sem sucesso visto tal pedido ter sido recusado. E, apesar de ter tido pouca duração, o partido sobreviveu ainda por um ano e conformou-se em uma tentativa inovadora e inspiradora ao feminismo no Brasil.

O surgimento de movimentos sociais, tanto urbanos como rurais cresciam a medida que avolumava a chegada de imigrantes, sobretudo italianos. Assim, nos primeiros anos da Primeira República a efervescência político-cultural no Brasil se ampliou. Novas tendências

estéticas e novas ideias, aliadas à crise advinda da Primeira Guerra Mundial, fez com que a opinião pública se abrisse às reivindicações de variados setores da sociedade. A crescente classe média escolarizada buscava ampliar seu poder<sup>2</sup> político. Era então preciso superar a República oligárquica pela República liberal.

Aconteceu em 1922, em São Paulo, a Semana da Arte Moderna, movimento estético que atingiu proporções políticas. Jovens intelectuais liderados por Oswald de Andrade escolheram o ano do centenário da independência do Brasil para proclamar a emergência de uma estética que valorizava o elemento nativo e questionava a tradição, sobretudo a concepção em relação aos sexos. Dentre estas, destaque para Tarsila do Amaral, cujas criações davam mostra das capacidades não exploradas pelas mulheres de seu tempo.

Mas assim como nos Estados Unidos, o movimento feminista no Brasil por volta de 1930 perde força e somente trinta anos depois, em 1960, reaparecerá. Nesse período é denominado de segunda onda do movimento feminista. Durante esse período em que o movimento permaneceu na inércia, surgiu na esfera internacional Simone de Beauvoir, filósofa francesa e feminista, com sua mais famosa obra, intitulada “O Segundo Sexo”. Neste livro a autora consagrou um dos lemas do feminismo: “não se nasce mulher, torna-se mulher”, publicação que esta que contribuiu com o fortalecimento e revigorou o movimento em meio às movimentações nesta chamada segunda onda. Ainda no contexto internacional, na década de 60, Betty Friedan, importante ativista feminista estadunidense, publica “a mística feminina”, e assim como a obra Simone de Beauvoir tornou-se fundamental para o momento em que o movimento feminista vivenciava.

No Brasil, diferente dos Estados Unidos e da Europa, o cenário não era favorável para a construção de movimentos sociais, principalmente porque em 1964 com o golpe militar havia sido instalado um ambiente de total repressão contra aqueles que ousassem se opor ao que estava estabelecido. Foram anos difíceis para a esquerda brasileira e para os movimentos sociais e até para a sociedade civil, não restando alternativa aos ativistas senão a clandestinidade. Outro fator que acabava por contribuir de forma desfavorável às mulheres era que a própria Constituição de 1969 trazia em seu conteúdo traços visíveis de uma sociedade patriarcal e machista que referendavam a condição de desigualdade entre homens e mulheres. Na década de 70, o movimento feminista ganha expressividade através de

---

<sup>2</sup> Para Bourdieu (2004) a base do conceito de poder é a construção de espaços e ideias que constituem-se em uma estrutura social com esquemas de percepção, pensamento e ação, isto é, o poder opera no campo por meio da violência simbólica, culminando num processo de reprodução social entre dominantes e dominados.

debates públicos sobre o papel da mulher na sociedade. Aproxima-se dos movimentos de esquerda e dos conceitos marxistas.

Na década de 80, com o movimento de redemocratização no Brasil, o movimento feminista ganha força e unido a outros movimentos sociais como o movimento contra o racismo, fortemente influenciado pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. Nesse momento o movimento feminista conquista a adesão das camadas populares se fortalece e alcança representatividade em espaços não antes alcançados. É criado o conselho nacional da condição da mulher que teve papel importante para a inclusão dos direitos da mulher na carta constitucional. Já na fase da chamada terceira onda do movimento feminista, a partir da década de 90, as feministas buscam a redefinição das estratégias da fase anterior. Se consolida o discurso de caráter intelectual, filosófico e político que procura romper com os padrões tradicionais questionando a opressão sofrida ao longo da história pelas mulheres. Nesta fase o movimento feminista ganha força e a adesão de homens e mulheres que defendem a igualdade entre os sexos. Esse novo momento do movimento feminista é marcado também pelas contestações de definições essencialistas da feminilidade fundamentadas especialmente nas experiências vividas por mulheres brancas e pertencentes a classe média alta.

Ao tomar como referência a historicidade do movimento feminista é importante ressaltar sua evolução e sua contribuição ao longo da história. Vimos que desde sua origem, a razão de ser do movimento foi de trazer poder às mulheres, ainda que o termo empoderamento nem existisse por certo esteve presente em suas reivindicações. O movimento feminista alcançou conquistas significativas que indiscutivelmente atingiram as próprias estruturas de poder do mundo. E, ainda que no fluxo tímido e com muitos desafios pela frente é promissor acreditar que a presença feminina tem alcançado espaço na arena política e nos espaços públicos, e a consequente construção de novas relações de poder certamente lhes possibilitará avançar no sentido de uma emancipação de fato.

Visando superar o determinismo biológico enfatiza-se a dimensão histórica do conceito de gênero<sup>3</sup> e de como este surge nas relações, seja de caráter social ou cultural,

---

<sup>3</sup> 1.1 De acordo com Butler (2010), pretende historicizar o corpo e o sexo, dissolvendo a dicotomia Sexo X Gênero, que fornece possibilidades limitadas de problematização da “natureza biológica” de homens e de mulheres. Ainda completa que em nossa sociedade estamos diante de uma “ordem compulsória” que exige a coerência total entre um sexo, um gênero e um desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais. 1.2 Compreende-se gênero como a organização social da relação entre os sexos, ou de acordo com a gramática, é um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes. (SCOTT, 1889).

implicando diretamente na construção de sexo e sexualidade. Nesse sentido é que ao desmistificar papéis e qualidades construídas socialmente atribuídas às mulheres e homens de maneira naturalizada, repensa-se aqui as desigualdades de gênero. (CISNE, 2015). Luta esta que torna sangue milhares de pessoas, que se posicionam contrário ao poder hegemônico e tem suas vidas ceifadas. As lutas dos movimentos de mulheres apesar de marcos históricos, são contadas pelas metades e corriqueiramente negadas, já que desde a invasão portuguesa nas terras ‘brasileiras’, homens brancos, proprietários dos meios de produção, religiosos, conservadores e héteros fazem a lei para a suposta proteção organizacional da sociedade.

O movimento feminista de acordo com Pinto (2009), produz sua própria reflexão crítica, isto é, sua teoria, dado que durante a metade do século XX, quem impulsiona e direciona as bandeiras são mulheres de classe média, ‘educadas’ e egressas das Humanidades, Crítica Literária e Psicanálise. A autora ainda traz o Feminismo como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na sua vida pública, na educação-, mas que luta para que se reconstruam formas de relacionamento entre homens e mulheres e entre mulheres e mulheres, desde que tenha a liberdade e autonomia sobre o corpo como primazia. O episódio conhecido como *Bra-Burning*, ou “A Queima dos Sutiãs”, foi um evento de protesto com cerca de 400 ativistas do WLM (*Women’s Liberation Movement*) contra a realização do concurso de Miss América em 7 de setembro de 1968, em *Atlantic City*, no *Atlantic City Convention Hall*, logo após a Convenção Nacional dos Democratas. Na verdade, a “queima”, propriamente dita, nunca aconteceu. Mas a atitude foi incendiária. Elas colocaram no chão do espaço, sutiãs, sapatos de salto alto, cílios postiços, sprays de laquê, maquiagens, revistas, espartilhos, cintas e outros utensílios. Não tocaram fogo, mas não aconteceu porque o lugar não era público e a mídia o associou o evento a outros movimentos – como o da liberação sexual e dos jovens que queimaram seus cartões de segurança social em oposição à Guerra do Vietnã – e passou a chamá-lo de “*bra-burning*”, (queima de sutiãs). O que só corrobora a concepção patriarcal presente nos espaços de mídia e comunicação, que criminalizam tudo que se opõe aos interesses majoritários.

A história é seletiva, ou pelo menos quem a conta tem um padrão escolhido. A maioria das mulheres que lutava aqui, eram burguesas e/ou acadêmicas, ou seja, já ocupavam espaço sem que acessos às teorias, dados, livros e o que mais quisesse para comprovar a subordinação social da mulher. Surge então um questionamento - Onde estavam as mulheres negras? Davis (2013), responde,

A assunção que a emancipação transmitiu aos escravos a igualdade às mulheres brancas – ambos os grupos pediam o voto para completar a sua igualdade na sociedade – ignorando a precariedade absoluta das pessoas negras recentemente “libertadas” durante a era pós-guerra civil. Enquanto as

algemas da escravatura não foram quebradas, as pessoas negras continuaram a sofrer a dor da privação económica e a confrontaram-se com a violência terrorista das multidões racistas numa forma tão intensa como na escravatura. (p. 62).

Davis (2013), traz o debate em que as mulheres brancas que lutavam pelo sufrágio feminino não admitiam que um homem negro pudesse ter voto. Preferiam a submissão ao homem branco. Elas estavam pensando em liberdade e autonomia para as mulheres negras? Iriam abrir mão daquela que organiza sua casa e filhos enquanto saí às ruas pelo direito intrínseco de igualdade das mulheres? Oliveira (2006) discute a seguinte questão que norteia os questionamentos acima,

O mito da democracia racial faz com que a população não reconheça o racismo. Explicações para desigualdades sociais são geralmente pautadas em relações de classe. No entanto, à pauperização dos negros é uma das consequências do racismo. Alforriados e abandonados à própria sorte após a abolição, mantidos fora do mercado formal de trabalho por mais de um século, os negros compõem a maior parte da população que se encontra abaixo da linha de pobreza no Brasil. (p. 44).

Oliveira (2006), ainda traz o debate da importância da luta de classe, todavia, evidenciando suas diferenças e a consciência de raça. Corroborando o dito por Carneiro (2014), anteriormente, o mito da democracia racial latino-americana é uma violência sexual colonial alicerçando as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades. Significa dizer, portanto, que o Brasil nasceu do estupro e que a miscigenação é uma falácia. Sueli Carneiro (2014), ainda reflete:

Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo. O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira. (CARNEIRO, 2014, p. 2).

A subsequência de desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil só atesta que as relações raciais se transformaram muito pouco ao longo dos séculos, onde o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento condicionasse o padrão de relações raciais brasileiro fomentando uma realidade social em que a discussão sobre a situação da população negra seja dispensável e ‘vitimismo’<sup>4</sup>. E frente a toda a estrutura circundada entre gênero,

---

<sup>4</sup>Sentimento de ser vítima; sensação de quem está ou foi sujeito a opressão, maus-tratos, arbitrariedades, discriminação etc., geralmente de quem tem sempre essa percepção sobre o que lhe acontece: sua vida não avança porque o vitimismo não a deixa. Tendência a se vitimizar, a se fazer de vítima: país que não se

classe e raça/etnia faz com que as feministas negras operem uma dupla desterritorialização, nos sentidos descritos por Sodré (2000), porque escapam tanto ao espaço predeterminado aos negros quanto às mulheres. Assim, as feministas negras contrariam duplamente as expectativas de resignação e submissão dos sujeitos posicionados subalternamente nas relações de poder.

Cardoso (2008) constrói a ideia de que o Movimento Feminista no Brasil em sua tentativa de adequar-se ao modelo norte-americano e europeu, negligencia experiência e marcas das diferenças entre mulheres e afirma que assim tornam periférico e deficiente tudo que é diferente. A autora ainda discute que há múltiplas opressões e sub-representações tanto nos debates quanto na produção acadêmica. Primeiro que ingressar numa universidade é um privilégio branco e de modo singular conquistado gradativamente pelas mulheres brancas e classe média, durante os anos 70 em que estas transfiguram-se para sujeitos e objetos em narrativas históricas. Cláudia Cardoso, (2008) acentua dois paralelos na discussão do feminismo: 1) Movimento Organizado e 2) História das mulheres – vida e trabalho doméstico, e estes não ampliam as intersecções em meio ao todo. Em uma de suas entrevistas, a filósofa Djamila Ribeiro conceitua interseccionalidade como afirmação da primazia de uma opressão sobre a outra e mais, a pesquisadora finaliza que ‘se as mulheres brancas lutavam pelo voto, as mulheres negras lutavam para existir’.

Os estudos feitos, são somados à luta cotidiana de 54% mulheres negras que tem mais chances de morrer que mulheres brancas de acordo com os dados da Organização Mundial de Saúde. É a construção histórica que diz sobre seletividade e privilégios, onde os corpos demarcados são territórios de poder para a família (lê-se aqui, os homens dela), Estado e religião que somados dão as coordenadas necessárias para a manutenção de suas ideologias. E como Sueli (2013) afirma, é preciso *enegrecer o feminismo!*

### Serviço social e sua relação feminina

A Profissão de Serviço Social, inicia suas atividades com um contingente de formação predominante feminino nos anos de 1930 no Brasil, com um viés conservador e doutrinário ligado a igreja católica e os ideais Tomistas e neotomistas. Ainda na contemporaneidade, a profissão é formada em sua grande maioria por profissionais do sexo feminino que trabalham e atendem diretamente com usuárias, também em maior número mulheres, na implementação, planejamento e execução de políticas públicas e sociais. Perpassam questões

---

responsabiliza por seus erros fica estagnado no seu próprio vitimismo. Etimologia (origem da palavra *vitimismo*). Vítima + ismo. Acessado em 09/02/2018 <https://www.dicio.com.br/vitimismo/>

de gênero, racismo, abuso sexual, violências contra mulheres, gravidez na adolescência, dificuldade com o planejamento familiar, direitos reprodutivos, mulheres chefes de famílias, mulheres idosas vivendo sozinhas e sustentando suas famílias, assédio moral, crise da masculinidade, LGBTTfobia<sup>5</sup>, intolerâncias.

Problematizando a construção do serviço social ao longo da história houve um descompasso entre os estudos feministas com o estudo de gêneros, havendo um desencontro que consolidou e legitimou a dominação masculina. Entende-se a emergência de uma crítica à profissão visto que incorpora o discurso do funcionalismo positivista, a partir da concepção de uma ciência caracterizada pela neutralidade, dando ênfase apenas no operacional e prevalecendo nas teorias eurocêntricas e descontextualizadas da realidade brasileira.

A partir dos anos 60 ocorre na América Latina a Conceituação<sup>6</sup> do Serviço Social, caracterizado pela *intenção de ruptura*<sup>7</sup>. Entende-se que as raízes estruturais das opressões (gênero, raça/etnia, classe, sexualidade) estão intrinsecamente ligadas a materialidade do projeto ético político profissional, uma vez que as leis que regulamentam a profissão, o código de ética profissional direciona para o respeito à defesa intransigente dos direitos humanos e diversidade. No que tange a institucionalização da profissão, constata-se que nos espaços sócioocupacionais as(os) assistentes sociais encontram-se atados em relações hierárquicas cujo predomínio são as correlações de força de dominação e poder.

---

<sup>5</sup> A LGBTFobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aqueles (as) que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos do mesmo sexo (práticas homoeróticas). Atuando como forma específica do sexismo, a LGBTFobia rejeita, igualmente, todos (as) aqueles (as) que não se conformam com o papel de gênero predeterminado para o seu sexo biológico. Trata-se de uma construção ideológica que consiste na permanente promoção de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo) e uma forma de identidade de gênero (cis) em detrimento de outra (trans), organizando uma hierarquização das sexualidades e identidades. A heterossexualidade compulsória, com seu caractere cisgênero, foi histórica e culturalmente transformada em norma, sendo um dos principais sustentáculos da heteronormatividade e da sequência normativa sexo-gênero-sexualidade.

<sup>6</sup> É um movimento datado, que ocorreu no âmbito latino americano e teve reflexos no Serviço Social brasileiro. Este emergiu em 1965 e se esgotou por volta de 1975. Propunha a ruptura com o tradicionalismo profissional e se baseava na luta por transformações na estrutura capitalista

<sup>7</sup> A intenção de ruptura é tratada como algo que “[...] não é puro resultado da vontade subjetiva dos seus protagonistas: ela expressa, no processo de laicização e diferenciação da profissão, tendências e forças que percorrem a estrutura da sociedade brasileira [...]”. (NETTO, 2008 p.255-256).

A intenção de ruptura se configura como a terceira vertente apresentada no processo de renovação da profissão. Esta tem um direcionamento diferenciado das demais por possuir um elemento contestador, realizando uma crítica ao desempenho do Serviço Social tradicional. Ela se baseia na tradição marxista, mesmo que no primeiro momento de forma tortuosa, seu principal expoente ficou conhecido como Método Belo Horizonte.

## Considerações

A partir de estudos e leituras feministas, considera-se então dificuldades para a construção do conhecimento do serviço social sobre os estudos de gênero, sexualidade, raça/etnia. Na análise proposta, depreende-se que “Vida Maria” não só é um curta sobre opressão à uma mulher negra e pobre, mas, sobretudo, o subsídio necessário para a construção do processo individual identitário na totalidade, posto que mais 52,5% (IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) da pobreza nacional é composto por mulheres negras.

Nesse sentido, o Serviço Social, enquanto profissão, tem dentre os seus princípios fundamentais norteadores, o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; e a opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero (CFESS, 1993); possibilitando assim, construir conscientizações políticas de classe, gênero, etnia/raça, sexualidade e outros marcadores sociais de diferença. Espaço que pode ser melhor explorado pela profissão.

Por fim, o debate precisa ser feito, ampliado, proposto, escrito e fundamentado. A ciência é um agente de transformação social, o conhecimento partilhado e questionado difunde o crescimento da coletividade. Gerações e suas somas resultam em conquistas de direitos, existir por meio da resistência é uma tarefa árdua e necessária, onde sistematizar produções acadêmicas torna-se uma ponte entre os que formulam teorias e textos e aquelas que são objetos de pesquisa para a formulação do conhecimento e poucas vezes sujeitos de sua história.

## Referências

BUTLER, Judith. **Problema de Gênero** – Feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Cláudia Pons. **História das mulheres negras e pensamento feminista negro: algumas reflexões**. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Geledés, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de ética Profissional do**

**Serviço Social.** Brasília-DF, CFESS, 1993.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social.** 2 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

DAVIS, Ângela. **Mulher, Raça e Classe.** 1ª publicação na Grã-Bretanha pela *The Women's Press*, Ltda. Em 1982. Tradução Livre. Plataforma Gueto, 2013.

LISBOA, Teresa Kleba. Gênero, feminismo e Serviço Social – encontros e desencontros ao longo da história da profissão. **Revista Katál.** Florianópolis v. 13 n. 1 p. 66-75 jan. /jun. 2010.

MENDES, Raiana Siqueira; VAZ, Bruna Josefa De Oliveira; CARVALHO, Amasa Ferreira. **O Movimento Feminista e a Luta pelo Empoderamento da Mulher**– Artigo Publicado no Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Gênero e Direito- Universidade Federal da Paraíba.

OLIVEIRA, Laís Paula Rodrigues De; CASSAB, Latif Antonia. **O Movimento Feminista: Algumas Considerações bibliográficas** -- Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas – Universidade Estadual de Londrina-PR.

OLIVEIRA, Maria Vanilda de. **Um olhar interseccional sobre feminismos, negritudes e lesbianidades em Goiás.** Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Ciência Humanas e Filosofia – Departamento de Ciências Sociais – Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Mestrado em Sociologia, 2006.

PEDRO, Claudia Bragança; GUEDES, Olegna De Souza. **As Conquistas do Movimento Feminista como Expressão do Protagonismo Social das Mulheres**– Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas – Universidade Estadual de Londrina-PR.

PINTO, Célia; MORITZ, Maria Freitas. A tímida presença da mulher na política brasileira: eleições municipais em Porto Alegre (2008). **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 2. Brasília, julho-dezembro de 2009, p. 61-87.

PINTO, Célia R. J. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Célia Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia Política.** Curitiba, v.18, n.36, p. 15-23, jun. 2010.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma Categoria útil para uma análise histórica.** Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros** – identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Ezequiel de; **Bandeiras Feministas na Luta pela Igualdade de Gênero** –Disponível em: [www.periodicos.uem.br/index.php/espacoacademico/article/download](http://www.periodicos.uem.br/index.php/espacoacademico/article/download) Acesso em: 14 jan. 2018.

TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. *In*: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9.ed.São Paulo: Contexto,2007.

## 21. PROBLEMATIZANDO TEORIAS CRÍTICAS DOS DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UM CONCEITO PERIFÉRICO E MARGINAL

Eduardo Xavier Lemos

*Doutorando em Direito, Estado e Constituição - Universidade de Brasília*

Daniele Silva da Silva Gonzalez

*Bacharel em Direito - Anhanguera Educacional*

Quando nos debruçamos sobre a temática humanística crítica temos alguns desafios que entendemos como fator relevante para a discussão, contribuição e aprofundamento dessa problemática, como por exemplo, a diferenciação da teoria crítica para a teoria convencional dos direitos humanos. Algumas considerações sobre as importantes reflexões críticas que por sua vez sorteiam um campo de possibilidades para pesquisadoras e pesquisadores, bem como ativistas do campo crítico dos direitos humanos e a apresentação de caminhos e enfrentamentos do campo humanístico a partir da contextualização e desafios da contemporaneidade.

### A concepção crítica dos direitos humanos

Para precisar uma leitura crítica dos direitos humanos faz necessário que essa percepção realize um processo de avaliação, contraposição, enfrentamento a algo e, dessa forma, a contraposição que se faz é a uma leitura ortodoxa, convencional, que constrói os direitos humanos a partir de uma percepção naturalista e positivada, justificada a partir de uma interpretação que porcenaliza e cristaliza os direitos humanos, que essa concepção crítica vai construir-se.

Nesse sentido, direitos humanos, para a teoria convencional, são percebidos a partir de um sentido abstrativo dos direitos humanos, sua construção e consolidação única e exclusivamente a partir do processo normativo, qual seja, dos construtos de tratados, convenções, pactos e declarações que foram sendo progressivamente assinados, primeiramente internamente por alguns países da Europa (sem olvidar a independência norte americana) e, posteriormente, com o processo de internacionalização, construindo uma ideia de universalização de direitos. Por mais que exista uma leitura de processos

históricos, eles são demarcados e afirmados à luz da construção de normatividade pelo filtro do agente estatal.

Cumprir ressaltar que a teoria consolida-se com a vasta bibliografia ocidental e esta na literatura de matriz positivada, afirma-se a partir do livro *Aera dos direitos* (1990) de Norberto Bobbio torna-se referência trabalhando a temática, explorando a teoria geracional a partir da história do direito.

No entanto, a definição história dos direitos humanos em gerações (três), surge especificamente a partir de um ensaio do diretor da ONU Karel Vasak, “*A 30-year struggle*”, onde foram utilizadas as categorias “*negative rights*”, “*npositive rights*” e “*rights of solidarity*” (VASAK, 1977), o artigo teve imensa repercussão internacional, inclusive no meio acadêmico.

A partir da repercussão do trabalho de Vasak, a teoria geracional passa a ser construída, autoras e autores afirmam que os direitos humanos consolidam-se e afirmam-se, demarcam-se e se constroem (como pode ser percebida pela própria leitura que será apresentada), a partir dos marcos normativos. A fidelidade aos termos teóricos do autor tcheco não permaneceram, fossem nas classificações ou mesmo na quantidade de gerações (e até mesmo na terminologia gerações).

E assim, o construto procura explicitar que tais direitos por seu princípio, surgiram na primazia da contraposição dos cidadãos ao estado (ainda não “*iluminado*”), fosse ainda na Inglaterra de João sem Terra (Magna Carta 1215), ou mesmo no princípio da construção da revolução das luzes, fosse na formação dos Estados Americanos Independentes (Declaração dos Estados da Virgínia, 1776 e o *Bill of Rights* de 1789), na França Revolucionária (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789), ou na Revolução Gloriosa Inglesa (*Bill of Rights*, 1689). A divisão entre concepções de que surgem a partir da Magna Carta ou da tríplice iluminista permeia o debate entre autores dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, no entanto, independente disso, cumprir salientar que um discurso extremamente forte consolida-se a partir do substrato da afirmativa história dos direitos humanos em contraposição ao estado tirano, que é a leitura geracional/dimensional de sua progressão na história.

Dessa forma, enquanto a primeira geração estaria conectada com o século XVIII, e definiriam tais direitos como “*os direitos de liberdade*”, por sua vez, a segunda dimensão, etapa, fase ou geração de direitos, se revelaria no século XIX produto da Revolução Industrial, especialmente da exploração dos trabalhadores, da violência produzida nas fábricas, da

exploração da mão de obra laboral e, que a partir do contexto fabril, teriam sido organizados os primeiros movimentos coletivos de trabalhadores, a consciência coletiva espoliada e, assim, a 2ª geração de direitos teriam por característica uma afirmativa do estado na prestação de melhorias de condições àqueles explorados. Dessa maneira, conquanto a primeira geração relacionara-se a um *não fazer*, agora, clamava-se por uma prestação estatal. Os direitos sociais caracterizaram-se então pela garantia de melhores condições de trabalho e, posteriormente, foram adimplidos na história outros direitos (moradia, previdência, terra, etc.).

Aqui, ainda não estamos a analisar se tais processos foram ou não emancipatórios, se eventualmente tais normativas não traduziram-se em marcos históricos que conflagram conquistas humanas, mas sim que a narrativa dos direitos humanos conflagrada pela teoria dominante apresenta os direitos humanos a partir e exclusivamente por meio da esfera da afirmação de normas jurídicas formalizadas pelo estado, inclusive assim definindo o que são os direitos humanos (tratado, convenções, pactos, etc.).

Em uma análise integradora (e não reducionista) das teorias tradicionais, a terceira geração/dimensão de direitos usualmente é explorada, restando as demais etapas (4ª, 5ª a divergirem entre autoras e autores), seu conteúdo diverge no sentido de adimplir mais ou menos direitos (e inclusive quais seriam tais direitos), comportaria, portanto, novas temáticas oriundas do século XX (e para alguns autores, do século XXI), tais como os desafios ambientais, tecnológicos e/ou de bioética, procurando aqui integrar distintas percepções e refletir uma leitura majoritária do que seria a terceira geração de direitos humanos. Segundo tal concepção seriam construções que transcenderiam a individualidade, mas que estariam relacionados com a humanidade em um sentido difuso, meta ou transindividual.

Necessariamente, uma premissa para a leitura geracional é conceber direitos humanos a partir do processo moderno, uma vez que anteriormente a esse período histórico a concepção de estado-nação ainda era incipiente ou inexistente. A leitura de estado de direito e, conseqüentemente dos posteriores acordos e tratados internacionais era primeva (apenas a apresentar os primeiros passos de formação) e não seria diferente a concepção de universalidade, de preocupação transnacionais, todas essas questões que surgem a partir da consolidação do processo moderno, a partir do próprio antropocentrismo, racionalismo, que ressignificam (e reinterpretam) o mundo e seus fenômenos, gerando novas crises.

Por outro lado, a leitura geracional, apesar de válida, é reducionista, considerar que a história e a experiência da civilização humana possam ser reduzidas a construção a partir dos marcos normativos e, como demonstrou-se, incorporação científica típica da

modernidade e que até os tempos anteriores não era critério legitimador do justo, é limitar a capacidade criativa e a memória da civilização a um único processo formal abstracionista.

Dessa forma, a crítica à teoria geracional e a limitação dos direitos humanos aos textos normativos dos tratados é um dos pontos claves que caracteriza a teoria crítica dos direitos humanos, não poderia ser diferente, constranger o processo criativo da cultura humana, dentro da convenção e convalidação dos estados-nação, em seus acordos e interesses, expectativas e tensões, transcritas na redação de idiomas (que também refreiam a experiência humana), é potencializar o milésimo de segundo (uma partícula do tempo), como se fosse a universalidade da história.

### Direitos humanos como processos culturais

E se direitos humanos não são exclusivamente os acordos internacionais entre estados-nação, vez que esses são uma gotícula do oceano (sempre lembrando que um oceano só se forma em razão da multiplicidade de gotas, portanto, todas as gotas são igualmente importantes), o que são os direitos humanos?

Mais uma vez é importante considerar que limitar e reduzir é admitir a perda e, assim, conceituar é colocar em definição semântica algo que passa pela própria complexidade humana, com suas diferenciações históricas, sociais, linguísticas, relacionais, espirituais, políticas e, porque não, jurídicas.

Nesse ponto, Herrera Flores bem explicita que direitos humanos são processos culturais e que se desenvolvem a partir da própria dialética histórica, da práxis social, das tensões e contradições, formações e substratos da interação humana, de seu movimento a partir da busca por um melhor viver. Direitos humanos são produtos formados na tensão de uma sociedade a partir da resistência e, assim, a dinâmica da dialética (a luta por acesso aos bens – uma vida digna de ser vivida), é o que caracterizariam os direitos humanos:

[...] os direitos humanos seriam os resultados sempre provisórios das lutas sociais pela dignidade. Entenda-se por dignidade não o simples acesso aos bens, mas que tal acesso seja igualitário e não esteja hierarquizado a priori por processos de divisão do fazer que coloquem alguns, na hora de ter acesso aos bens, em posições privilegiadas, e outros em situação de opressão e subordinação. Mas, cuidado! Falar de dignidade humana não implica fazê-lo a partir de um conceito ideal ou abstrato. A dignidade é um bem material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja digna de ser vivida. (HERRERA FLORES, 2009).

Tais processos não apriorísticos e tampouco abstratos, são verdadeiras edificações sociais, formadas a partir da congregação (não necessariamente harmônica) dos sujeitos em

contraposição a processos de opressão e, portanto, tendentes à liberdade em direção à dignidade, em outros termos *os direitos humanos significariam o movimento do corpo social em busca de sua liberdade, e no âmago da liberdade estaria a dignidade*. O movimento liberdade-dignidade encontrar-se-ia estritamente relacionado (libertar para dignificar), em movimento constante e gritante, seria essa a dialética formativa dos direitos humanos.

E dessa forma, não haveria que se falar em contenção do processo humanístico dentro de tratados, isto porque os mesmos, apesar de eventualmente captarem a dialética social não podem restringir o processo cultural, o fato da normativa internacional (ou interna) eventualmente conseguir transcrever/transparecer a dialética liberdade-dignidade, de forma alguma pode significar que a norma coopta e estanca o processo dialético, pois a consolidação normativa não pode aprisionar, pelo contrário, deve assegurar, garantir e libertar, qualquer processo de contenção de direitos humanos a partir da norma, contrapõe o próprio movimento dialético liberdade-dignidade e ,assim, se torna estagnação (e consequentemente opressão).

Por esse motivo, o verdadeiro sentido dos direitos humanos é a luta social, compreendida assim em um sentido amplo, não apenas em uma expressão de maior tensão, mas sim na própria ideia de resistência, tensão, pressão, monitoramento, reivindicação, sempre a partir do processo liberdade-dignidade, isto é, a contenção da opressão, ou seja, a busca por uma vida digna de ser vivida.

Denuncia-se, portanto, a provisoriedade dos processos culturais dos direitos humanos, se direitos humanos são lutas e o movimento é dialético, naturalmente as conquistas são provisórias, perenes e necessário atentar-se para a eventual perecibilidade das conquistas humanas, não só no plano humanístico, mas no plano jurídico-formal como um todo, Herrera apresenta que, na verdade, direitos humanos são processos de constantes reivindicações e clamores, para garantias positivadas e materiais, no plano formal e da eficácia e que mesmo depois de sua aparente tranquilidade, devem ser constantemente fiscalizados e mantidos por esse mesmo processo de luta social, sob pena de retrocessos.

### Inversão ideológica dos direitos humanos e a necessária ressignificação teórica conceitual e política de direitos humanos

Procuramos aqui construir uma concepção humanística que seja contextualizada e que possibilite visibilizar a apropriação dos direitos humanos pelos países e grupos hegemônicos. Nesse sentido discutiremos a inversão ideológica dos direitos humanos e apresentaremos estratégias para ressignificar o campo humanístico eventualmente hegemônico.

O professor Boaventura de Souza Santos chama atenção para a necessidade de tomar-se cuidado com as apropriações dos discursos sobre direitos humanos por grupos hegemônicos, bem como sobre o sentido dos direitos humanos na contemporaneidade, *in verbis*:

Claro que se foi denunciando a distância entre as declarações e as práticas e a duplicidade de critérios na identificação das violações e nas reações contra elas, mas nada disso abalou a hegemonia da nova literacia da convivência humana. Cinquenta anos depois, qual é o balanço desta vitória? Vivemos hoje numa sociedade mais justa, mais pacífica? Longe disso, a polarização social entre ricos e pobres nunca foi tão grande, guerras novas, novíssimas, regulares, irregulares, civis, internacionais continuaram a ser travadas, com orçamentos militares imunes à austeridade, e a novidade é que morrem nelas cada vez menos soldados e cada vez mais populações civis inocentes: homens, mulheres e, sobretudo, crianças. Em consequência delas, do neoliberalismo global e dos desastres ambientais, nunca como hoje tanta gente foi forçada a deslocar-se das regiões ou dos países onde nasceu, nunca como hoje foi tão grave a crise humanitária. Mais trágico ainda é o facto de muitas das atrocidades cometidas e atentados contra o bem-estar das comunidades e dos povos terem sido perpetrados em nome dos direitos humanos. (SANTOS, 2018).

E acrescenta:

Não terão sido os direitos humanos uma armadilha para centrar as lutas em temas setoriais, deixando intacta (ou até agravando) a dominação capitalista, colonialista e patriarcal? Não se terá intensificado a linha abissal que separa os humanos dos sub-humanos, sejam eles negros, mulheres, indígenas, muçulmanos, refugiados, imigrantes indocumentados? Se a causa da dignidade humana, nobre em si mesma, foi armadilhada pelos direitos humanos, não será tempo de desarmar a armadilha e olhar para o futuro para além da repetição do presente? (SANTOS, 2018).

No mesmo sentido, David Sanchez Rúbio denuncia a apropriação do discurso dos direitos humanos (inversão ideológica dos direitos humanos), utilizando de sua justificativa como escopo para violar direitos de grupos espoliados, *in verbis*:

En nombre de determinadas concepciones de los derechos humanos, se establecen condiciones de muerte para quienes no están dentro del marco de protección establecido por el funcionamiento capitalista. La política que se emplea es aquella que defiende los derechos humanos, a costa de violar la dignidad y la vida de las personas que no se adaptan a la lógica del sistema de mercado a la que están supeditadas. El problema de no reconocer la capacidad de crear, desarrollar y disfrutar los derechos a determinados grupos humanos está conectado de alguna manera, con el excesivo peso que se le otorga tanto a lo que se supone fue el momento histórico en el que surgieron los derechos humanos, como al colectivo que también se piensa fue el que lo creó. (RÚBIO, 2000, p. 223-224)

Nesse caminho, o professor Franz Hinkelammert propõe discussões sobre a visão ocidental de direitos humanos, a inversão ideológica dos direitos humanos, aspectos socioeconômicos que afetam a latino-américa e também violência sofrida pelo processo de colonização:

De hecho, la historia de los derechos humanos modernos es a la vez la historia de su inversión, la cual transforma la violación de estos mismos derechos humanos en un imperativo categórico de la acción

política. La conquista española de América se basó en la denuncia de los sacrificios humanos que cometían las civilizaciones aborígenes americanas. Más tarde, la conquista de América del Norte se argumentó por las violaciones de los derechos humanos por parte de los aborígenes. La conquista de África por la denuncia de canibalismo, la conquista de India por la denuncia de la quema de las viudas, y la destrucción de China por las guerras del opio se basó igualmente en la denuncia de la violación de derechos humanos en China. El Occidente conquistó el mundo, destruyó culturas y civilizaciones, cometió genocidios nunca vistos, sin embargo todo eso lo hizo para salvar los derechos humanos. Por eso, la sangre derramada por el Occidente no deja manchas. Lo transforma más bien en el gran garante de los derechos humanos en el mundo. Así, más de trescientos años de trabajo forzado de la población negra en EE. UU. dejaron manchados a los negros, pero quienes cometieron ese crimen tienen el alma blanca como la nieve. La gigantesca limpieza étnica que exterminó a la gran mayoría de la población indígena de Norteamérica dejó a lo que queda de esta población con la mancha, y todavía hoy son ofendidos y calumniados en las películas del Viejo Oeste, donde aparecen como los culpables de su propio exterminio. Todos los países del Tercer Mundo tienen que rendir cuentas de su situación de derechos humanos a aquellos países que, durante siglos, arrasaron con los derechos humanos en este mismo mundo. Estos países, que llevaron la tormenta de la colonización al mundo entero, no aceptan ninguna responsabilidad por lo ocurrido, sino que más bien cobran una deuda externa gigantesca y fraudulentamente producida a aquellos. Es decir, las víctimas son culpables y deudores, y tienen que confesarse como malvados y pagar incluso con sangre a sus victimarios. (HINKELAMMERT, 2000, p. 80-81).

Registre-se que o momento posterior aos grandes tratados e convenções, por exemplo, o da formação do Sistema ONU ( Declaração Universal, Pacto dos Direitos Civis e Políticos, dos Direitos Sociais e Culturais), não impediu sobremaneira a invasão forçada do continente africano, com os genocídios e guerra civil (concomitantes e pouco posteriores), a tirania da globalização e o subsequente trabalho escravo, os golpes militares latino-americanos e o extermínio de milhares de estudantes, professores e militantes políticos, as guerras de petróleo, guerras étnicas, etc.

E na mesma linha de retrocesso e apropriação, em outro campo não é distinta a narrativa hermenêutica (interpretação e aplicação) de casos concreto à luz dos direitos humanos (positivados ou não), o movimento é guia, (acesso aos bens, liberdade, dignidade), orientação para o intérprete e se a interpretação restringe ela oprime, ela indignifica, ela inferioriza, ela subhumaniza e, por esse sentido, é campo de disputa e vigilância.

Por outro lado, para ressignificarmos os direitos humanos, e para desvelarmos os processos hegemônicos, compreendemos fundamental o papel de uma teoria crítica dos direitos humanos, atenta e emancipadora.

E assim, para que os direitos humanos não se resumam ao plano retórico e que denunciem, ressignificando o campo humanístico, é fundante analisar o contexto cultural que estão inseridos estes direitos e onde estão sendo aplicados. A complexidade da proposta teórico-conceitual e política sobre os direitos humanos, Antonio Escrivão Filho e José Geraldo de Sousa Junior ajuda a desvelar tal processo:

Desse modo, a análise do cenário dos direitos humanos, quando orientada para uma práxis contra-hegemônica, é construída a partir: 1) do reconhecimento dos sujeitos coletivos envolvidos na luta por direitos; 2) da tomada de consciência e posicionamento diante da agenda de direitos humanos reivindicados pelos diferentes sujeitos coletivos de direitos, segmentos e movimentos sociais; 3) da identificação e combate aos padrões institucionais, sociais, culturais de violações de direitos, e a responsabilização dos agentes violadores, públicos e privados; 4) da pressão sobre as instituições públicas responsáveis pela defesa, garantia, efetivação ou promoção de direitos humanos desde uma perspectiva de indivisibilidade e integralidade diretamente referida à sua diversidade e especificidade temática. (ESCRIVÃO FILHO; SOUSA JUNIOR, 2016, p. 107).

Ademais, perceber as vulnerabilidades e violações sociais é existencial para esclarecer as válvulas de escape do sistema, nesse sentido Hélio Gallardo:

Así, el punto epistémico-político-cultural para sentir, pensar y actuar derechos humanos resulta a) de una capacidad para experimentarse radicalmente interpelado por sectores vulnerables de la sociedad e investigar y comunicar (denunciar) las determinaciones sistémicas que producen su vulnerabilidad y exposición; b) consecuentemente, participar de las acciones orgánicas que se proponen la eliminación de vulnerabilidades específicas y su superación sistémica; c) una superación de vulnerabilidades sistémicas no puede realizarse sin transferencias y auto transferencias de poder; d) las auto transferencias (apoderamientos) y transferencias de poder (capacidades ciudadanas y sociales) para ser efectivas han de ser legitimadas culturalmente. Su expresión jurídica resulta insuficiente aunque necesaria. (GALLARDO, 2016a).

Essa teoria crítica atenta e denunciante, em uma perspectiva emancipadora, é entendida como aquela que absorve o potencial libertador e reivindicatório dos sujeitos sociais, reconhecendo a juridicidade da luta por uma vida digna, mas mais que isso, que essa teoria tem um caráter transformativo, concreto, de materialização dos direitos, denunciando violações e ressignificando hegemoneizações.

## Interculturalidade - racionalidade de resistência - hermenêutica diatópica

Construir direitos humanos a partir de uma concepção crítica remete a uma análise sensível das diferentes culturas que se espalham pelos continentes, bem como da já mencionada complexidade que envolve as tramas sociais que circundam as relações humanas. Nesse sentido, apresentaremos propostas dialogais, como a hermenêutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos, a Racionalidade de Resistência de Herrera Flores, mas principalmente reflexões sobre a necessidade de construir um projeto de humanidade que tanto o diálogo intercultural proposto por Boaventura de Sousa Santos, bem como sua hermenêutica diatópica são duas proposições demasiadamente interessantes para abranger as diferentes culturas, suas positivities, seus acréscimos e construções.

Dessa forma, romper com a construção universalista, de que os direitos humanos são construtos atemporais e deslocados de condicionantes de localidade e regionalidade, é uma premissa fundante para entender o preceito da interculturalidade. O universalismo caracteriza direitos a partir de um plano ideal, de um sujeito-mundo abstrato e, por esse motivo, no plano das ideias todos são iguais, todos tem direitos, em iguais condições, em qualquer localidade, independente de condicionantes, por essa razão são dignos e plenos.

Ocorre, pois, que no plano da existência, os diferentes sujeitos culturas compreendem distintamente o sentido da dignidade, entender a *igualdade na diferença*, de maneira que as distintas compreensões do sentido de uma vida digna sejam possibilitados, defendidos e proporcionados a todos os povos e culturas, é o sentido da interculturalidade, a oposição ao universalismo;

No mesmo ponto, ressalte-se a incompletude e/ou imperfeição do sentido de dignidade em cada cultura, compreendendo essa incompletude de uma maneira positiva, isto é, de que sempre é possível encontrar-se novas aspirações, novas formas de manifestação e expressão da liberdade e da igualdade, por conseguinte da emancipação dos seres, nesse plano é que se apresenta a *hermenêutica diatópica* proposta por Boaventura de Sousa Santos. A procura da completude de uma vida plena (isto é, do conceito de dignidade) a partir do (re)conhecimento das diversas culturas e suas diferenças, é o sentido apresentado pelo autor português e que pode ser uma das proposições a ser atingidas em uma análise crítica e plural dos direitos humanos.

Portanto, a hermenêutica diatópica compreende um intercâmbio de conhecimentos, partindo das distintas experiências e saberes das diferentes culturas, mas não só o intercâmbio mas também, a “[...] hermenêutica diatópica exige uma produção de conhecimento colectiva, interactiva, inter-subjectiva e reticular”. (SANTOS, 2006).

No que tange a compreensão intercultural da racionalidade de resistência o autor refuta efetivamente a predominância de culturas, propondo uma ideia de encruzilhadas, refutando o multiculturalismo e desenvolvendo o interculturalíssimos, a partir do conceito de racionalidade de resistência:

Nossa visão complexa dos direitos aposta por uma racionalidade de resistência. Uma racionalidade que não nega que é possível chegar a uma síntese universal das diferentes opções relativas aos direitos. E tampouco descarta a virtualidade das lutas pelo reconhecimento das diferenças étnicas ou de gênero. (HERRERA FLORES, 2004).

O conceito trata de uma resistência ao essencialismo cultural ou mesmo a predominância de uma cultura perante a outra e, por esse sentido o autor propôs uma leitura *marginal e periférica* (HERRERA FLORES, 2004) que contra radicalismos extremistas (e

essencialistas), o autor aponta a importância das encruzadas, da comunhão entre povos, da migração e da miscigenação (HERRERA FLORES 2004). É assim que propõe, por meio da descentralização, do olhar periférico, das encruzadas, do aprendizado entre culturas, o conceito de interculturalidade.

Apresentando o sentido de interculturalidade, deve se entender que a dignidade tem diferentes significados e traduções nas complexas culturas espalhadas pela humanidade. O sentido de uma vida plena pode ser traduzido de diversas *formas*, como por exemplo o Guarani *Teko Porã*, sentido do bem viver, que expressa uma ramificação de sentidos da boa vivência (também relacionado com a busca da Terra sem Males) (CASALDÁLIGA; TIERRA; COPLAS; 1980), nada mais sendo que aquilo que traduz-se por uma vida digna de ser vivida, e mesmo no sentido das culturas latino americanas, o Sumak-kawsay (bem viver) dos povos andinos, que a partir da vivência e do existir em Patchamama, também pode compreender-se naquilo que traduzimos por uma vida digna (ou plena). (ZAFFARONI, 2011).

Não seria distinto o Dharma, que em seu sentido hinduísta compreende uma série de preceitos e obrigações morais e éticas, em plano de conduta individual, na esfera privada (familiar), no espaço comunitário, abarcando ao agir não violento, o respeito, a não injúria no que toca o Dharma em sua contemplação budista, compreende-se pela “lei natural”, “caminho da verdade”, “realidade”, ou “lei verdadeira”, percebendo-se pelos ensinamentos de buda, em apertada síntese seriam as quatro nobres verdades: *a liberdade e a oportunidade* de nossa existência humana e a consequente dificuldade de obtê-la (o dom da vida), a natureza cíclica da passagem da vida corporal -, *impermanência*, o processo cármico de causa e efeito (kharma), e a lei do eterno sofrimento. (RINPONCHE, 2003). O rompimento com o eterno sofrimento, vem a partir do rompimento com o ciclo de sofrimento, através caminho ao nirvana: ponto de vista correto<sup>1</sup>, pensamento correto<sup>2</sup>, fala correta<sup>3</sup>, ação correta<sup>4</sup>, meio de

---

<sup>1</sup> Sabedoria e compreensão das Quatro Verdades Nobres e da Origem Interdependente. Alguns consideram como Fé Correta, para os de pouca experiência que ainda não adentraram o nível da sabedoria superior. (COEN, 2003).

<sup>2</sup> Idem. Pensamento ou determinação que precede ação ou fala. Para uma pessoa ordenada é a prática do pensamento correto através da mente cada vez mais gentil, compassionada e pura. Para os leigos é pensar corretamente sobre sua situação e agir determinadamente de acordo.

<sup>3</sup> Idem. Surge do pensamento correto. Não mentir, não usar linguagem pesada, não falar mal dos outros, não caluniar, não falar frivolamente e usar a fala beneficiando a todos e conduzindo à harmonia, pela ternura que nutre a todos os seres.

<sup>4</sup> Idem. Surge do pensamento correto. Não matar, não roubar, não cometer adultério. É praticar boas ações como a de proteger e cuidar de todos os seres, observando os valores éticos.

vida correto<sup>5</sup>, esforço correto<sup>6</sup>, atenção correta<sup>7</sup> e concentração correta<sup>8</sup>. Bem explica Coen:

A Verdade do Caminho (marga-satya, magga-sacca) se refere à extinção do sofrimento, ao caminho de prática e ao nirvana. Conhecido como O Caminho Nobre de Oito Aspectos ou Oito Passos (arya-astangika-marga, ariya-aatthangika-magga). Embora estudados individualmente cada aspecto faz parte de um todo orgânico e indivisível. (COEN, 2003).

Tais contemplações e sentidos ético de bem viver, preceitos e condutas para bem aspirar a melhoria das condições humanas, também poderiam ser compreendidas como um sentido intercultural de dignidade.

O filósofo sul africano Mogobe Ramose apresenta a filosofia *ubuntu* oriunda dos povos da língua bantu (RAMOSE, 2002), segundo o autor, a ética *ubuntu* não obstante sua característica de dinamicidade, rompe com a lógica da unicidade (do ser) e demonstra-se no conceito do fluir (o nós). Nesse ponto, a concepção *ubuntu* é comunitária, integral *holonística* (e não holística):

A natureza reomodal do *ubuntu* sustenta uma ampla reconhecida visão de um universo que é holístico. Aqui é preciso ser enfatizado que a correção desta visão pode ser realçada descartando holismo assim como a definição ou descrição da visão filosófica africana do universo. Em vez disto, o termo holonicidade pode ser usado. É apropriado como forma de falar diretamente contra a fragmentação do ser, especialmente através da linguagem e define a filosofia africana como um entendimento do ser como uma unicidade. Epistemologicamente, ser é concebido como um movimento perpétuo e universal de compartilhamento e intercâmbio das forças da vida. A concepção do universo é, como poderia dizer emprestado do grego, pantarreico. Nesta visão, “ordem” não pode ser estabelecida e fixa por todo o tempo. (RAMOSE, 1999).

Em virtude dessa compreensão integralista, coletivista e fluída, necessariamente implica-se um conceito de dignidade que passa por um processo comunitário e holonístico, do nós e não do uno.

---

<sup>5</sup>Idem. Conduta correta na maneira de viver, de se manter, com hábitos regulares e saudáveis de dormir, comer, trabalhar, fazer exercícios, descansar. Viver de maneira a melhorar a saúde, ser mais eficiente e criar harmonia, eficiência e saúde para todos. Ter meios de vida que considerem outros seres, outras formas de vida, o respeito e dignidade próprios e dos outros presentes e passados, as futuras gerações, a sustentabilidade e a melhor qualidade da vida.

<sup>6</sup>Idem. Dedicar-se constante e assiduamente ao caminho de obter os ideais de fé religiosa, ética, educação, política, economia e saúde produzindo e aumentando o que é bom e prevenindo e eliminando o que é mal.

<sup>7</sup>Idem. Manter-se atento garante que com a correta consciência e percepção nunca sejam esquecidos os objetivos ideais de fazer o bem a todos os seres. Na vida diária é agir com cuidado e atenção, pois qualquer momento desatento pode causar um desastre. Do ponto de vista Budista tradicional significa manter constante atenção à impermanência, sofrimento, não-eu.

<sup>8</sup>Idem. Aqui a referência é aos Dhyanas ou estados meditativos. Manter a mente calma e concentrada para permitir a manifestação da sabedoria completa e verdadeira a partir da qual surgem os pensamentos e ações corretas. Manter a mente clara e brilhante ativa em tranquilidade, tranquila em atividade.

Procuramos nesse ponto apresentar a importância da interculturalidade, a infinitude e diversidade das culturas, bem como suas riquezas e imperfeições, por suposto sabemos que a pluralidade de conhecimentos e saberes não se estancam nas experiências expostas, que foram apresentadas a partir de um carteadado, com infinitas opções de jogos, de estratégias, de curiosidades, infinitudes e possibilidades.

### Direitos humanos como práxis instituinte

Para construir uma concepção crítica dos direitos humanos faz-se necessário romper-se com o conceito abstraído, metafísico e intocável do “jurídico-formal”. Isso quer dizer que direitos humanos, mais do que tratados, teorias e debates, são compostos de boas práticas, de militância, marchas, ações coletivas, greves, manifestações, mas também de condutas individuais, respeito ao próximo, construções de laços de afetividade e reconstrução da solidariedade.

Em outras palavras, direitos humanos não podem ser concebidos como um vaso de porcelana ou um lustre de cristal para admiração e contemplação. Quando falamos de bens e lutas por uma vida digna, não falamos de um local de confrades, mas sim de sofrimentos e angústias, dores e rancores, de morte e ardor.

A visão ilustrada, maravilhada e elitizada dos direitos humanos, encastelada no plano retórico, destituída da contextualização, é amplamente distinta do plano existencial dos povos que efetivamente vivenciam as violações, que marcham, que sangram, e por isso teoria e práxis não podem estar distantes, do contrário, entre o plano da efetivação dos direitos e o plano da teorização e normatização sempre existirá um abismo. Parafraseando David Rubio, a categoria dos especialistas, dos aplicadores, dos intérpretes, estará sempre localizada na pequena ponta visível do iceberg, enquanto a imensa ilha de gelo submersa (a população), encontra-se sofrendo violações atrás de violações, negações atrás de violações, sem qualquer perspectiva de acesso a proteção dos direitos humanos concebidos aqui em sua esfera pós-violatória. (RUBIO, 2018).

O comprometimento do que se diz com o que se faz, do dizer e do agir, há que ser pleno e, dessa forma, direitos humanos não podem ser práticas abstratas, normas constituídas e, portanto, letra fria (e morta) da lei. Direitos Humanos, devem ser resultado de práticas cotidianas e, portanto são processos instituintes na práxis do *existir* e do *fazer*. *A un nivel más antropológico, podría hablarse de la cualidad instituyente y creadora de los seres humanos para transformarse a sí mismos y a los entornos en los que se desarrollan.* (SANCHEZ RÚBIO, 2018, p. 45).

## Considerações finais

Ao longo do texto fizemos um compilado de ideias que permeiam reflexões das teorias críticas dos direitos humanos, partimos de um lugar de fala situado na periferia e marginalidade, rompendo com os centrismos, a dominância, procurando romper naturalmente com acolonialidade e suas violências e, a partir da outridade propor um olhar coletivizado, holístico de luta por liberdade e dignidade e, portanto, de direitos humanos. Dessa forma, uma cultura humanística só é possível a partir de uma postura que promova o respeito pela outridade (DUSSEL 2005), compaixão e libertação. É o que explica Hélio Gallardo:

Necessitamos de um movimento social centrado em direitos humanos entendidos sócio historicamente, isto é, como transferências de poder social e pessoal que possibilitam práticas produtivas de autoestima legítima. Um movimento que tenha como eixo articulador a produção de uma cultura de direitos humanos, de uma sensibilidade de reconhecimento, acompanhamento e solidariedade humana. De uma cultura que aposte no risco de assumir o diferente que se empenha em crescer de maneira libertadora, como referência de aprendizagem e humanidade, como estímulo para crescer vital e socialmente a partir de carências próprias. Que todo o planeta seja uma aula! Que toda relação humana seja uma aula para gratificar a criatividade e a vida! Que cada cultura e cada povo sejam uma aula! Que a relação com um mesmo seja uma aula! Sonho, sem dúvida! Mas toda política libertadora demanda horizontes, sonhos, multitudinária produção do desejo de esperança. (GALLARDO, 2016, p. 109-110).

Querer o outro, conceber o nós, ser solidário, comunitário, na lógica do compartilhamento de experiências, saberes, afetos, naturalmente possibilitará o resgate do tempo em que vivemos, do local em que vivemos, da pluralidade de seres que coabitam esse espaço e, conseqüentemente de nós mesmos, que fatigamos (mas ainda não esgotamos) a própria condição de sobrevivência e possibilidade de existência pacífica, salutar e harmônica na terra (ainda há tempo!).

Por fim, desassociar as nossas práticas cotidianas (individuais e coletivas) do resultado emanado por elas é recair no processo abstracional do que se entende por humanismo. Se os direitos humanos são processos culturais, necessariamente eles surgem da própria práxis humana, que deve ser emancipatória, tendente à dignidade, ao reconhecimento do outro, à compaixão, ao amor incondicional pela humanidade, o que significa o perdão (não-violência).

A co-responsabilização por todo o processo de esgotamento da materialização de um mundo mais solidário faz-se elementar, cada segundo é o momento de prática emancipatória, de construção de tolerância, de perdão, de compaixão e, conseqüentemente, de uma cultura de direitos humanos e cada segundo que a prática não é realizada, o retrocesso acontece.

## Referências

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Editora Elefante, 2016.
- BICALHO, Nair. (Org). **Educando para Direito Humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como fazer teologia da libertação**. Editora Vozes: Belo Horizonte, 2000.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2000
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- COEN, Monja. **Quatro Nobres Verdades**. Janeiro de 2003. Disponível em [https://www.monjacoen.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=137:quatro-nobres-verdades&catid=34:textos-da-monja-coen&Itemid=53](https://www.monjacoen.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=137:quatro-nobres-verdades&catid=34:textos-da-monja-coen&Itemid=53)
- CASALDÁLIGA, D. Pedro; TIERRA, P.; COPLAS, Martin. **Missa da Terra sem Males**. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1980.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: crítica da ideologia da exclusão. São Paulo: Editora, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- ELLACÚRIA, Ignacio. Función liberadora de la filosofía. **Revisa Estudios Centro-Americanos** (ECA), El Salvador, 1985
- ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D Plácido, 2016.
- FLORES, Joaquín Herrera, La fundamentación de los derechos humanos desde la Escuela de Budapest." *En: Los Derechos Humanos*. Una reflexión interdisciplinar (Seminario de Investigación Francisco Suárez). (Directores: Vicente Theotonio y Fernando Prieto). Córdoba: Publicaciones Etea, 1995. (pp. 23-56)

\_\_\_\_\_. **El vuelo de Anteo.** Derechos humanos y crítica de la razón liberal. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2000.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. Tradução de Carol Proner. In: WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004, p. 359-385.

\_\_\_\_\_. **De habitaciones propias y otros espacios negados.** Uma teoria crítica de las opresiones patriarcales. Bilbao: Universidad de Deusto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Los derechos humanos como productos culturales.** Crítica del humanismo abstracto. Catarata, 2005a.

\_\_\_\_\_. **A re(invenção) dos direitos humanos.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre: Editora L&PM, 2010.

GALLARDO, Helio. **Teoria crítica** - Matriz e possibilidade de direitos humanos. Editora Unesp, 2016.

\_\_\_\_\_. **Teoría Crítica y Derechos Humanos.** Colectivo sobre Teoría Crítica y derechos humanos, Brasil, Septiembre 2016a.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teología de la liberación:** perspectivas. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1975.

HINKELAMMERT, Franz J. **Crítica de la Razón Utópica.** San José, Costa Rica: Editorial DEI, 1984 (Primera edición)

\_\_\_\_\_ La inversion de los derechos humanos: el caso de John Locke. In: FLORES, Joaquín Herrera. **El vuelo de Anteo.** Derechos humanos y crítica de la razón liberal. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2000

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos:** uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

QUIJANO Aníbal. **A Colonialidade do poder:** eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: Editora CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Editora Gráfica de Coimbra, 2009, p. 73-118.

LYRA FILHO, Roberto. Direito e Averso. Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira. Ano II n. 3, jan./jul., 1983.

\_\_\_\_\_. Humanismo Dialético. In: **Direito e Averso**. Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira, Brasília, a.II, n.3, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Direitos que se Ensina Errado**. Centro Acadêmico de Direito UnB: Brasília, 1980.

\_\_\_\_\_. **O que é Direito**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: Editora Obreira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em que direito?** Brasília: Edições Nair, 1984.

\_\_\_\_\_. A nova escola jurídica brasileira. In: POLETTI, Ronaldo. **Notícia do Direito Brasileiro**. Editora UnB: Brasília, 2000.

MARTÍ, José. **Nuestra America**. Universidade de Guadalajara: Ciudad de Mejico, 2002.

MARX, KARL; Engels, Friedrich. **Materiales para la historia de América Latina**. Ediciones Pasado y Presente: Cordoba, 1972.

RANGEL, Jesús Antonio de la Torre. **El derecho como arma de liberación en América Latina**. CENEJUS, Centro de Estudios Jurídicos y Sociales P. Enrique Gutiérrez, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. 2006, p. 202. ISBN968-9065-00-9. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/derecho/torre.pdf>

\_\_\_\_\_. **Tradicion Iberoamericana de Derechos Humanos**. Editora Porrúa: Ciudad de Mejico. 2014.

PÉREZ Luño, Antonio Enrique. **Derechos humanos, Estado de derecho y constitución**, 9a edición, Madrid, Tecnos, 2005.

\_\_\_\_\_. **Las Generaciones de Derechos Humanos**. REDESG / Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global v. 2, n. 1, jan.jun/2013

\_\_\_\_\_. La Fundamentacion de los Derechos Humanos. **Revista de Estudios Políticos** (Nueva Época) Núm. 35. Septiembre-October 1983.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2000

RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. The ethics of ubuntu. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 324-330;

\_\_\_\_\_. **African Philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RINPONCHE, Chagudh Tulku. **Portões da Prática Budista: Ensinamentos essenciais de um lama tibetano**. Makara, 2013.

\_\_\_\_\_. **A América Latina existe?** Editora Unb: Brasília, 2010.

RUBIO, David Sánchez. **Contra uma cultura Anestesiada de Derechos Humanos**. San Luis Potosí: Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2007.

\_\_\_\_\_. Ciencia-Ficción y Derechos Humanos. Una aproximación desde la complejidad, las tramas sociales y los condicionales contrafácticos. *In* MOURA, Marcelo Oliveira de. **Irrompendo no Real**. Escritos de Teoria Crítica dos Direitos Humanos. Pelotas: Educat, 2005.

\_\_\_\_\_. Universalismo de confluência, derechos humanos y procesos de inversión. *In*: HERRERA FLORES, Joaquín. **El vuelo de Anteo**. Derechos humanos y crítica de la razón liberal. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2000.

\_\_\_\_\_. **Derecho humano instituyentes, pensamiento crítico y praxis de Liberación**. Edicionesakal México, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. Edição. Revista e ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa. The Law of the Oppressed: The Construction and Reproduction of Legality *in* Pasargada. Source: **Law & Society Review**, v.12, n.1, autumn, 1977

\_\_\_\_\_. 1987. A crise dos paradigmas. *In*: SOUSA JUNIOR, José Geraldo (Org.). **O Direito Achado na Rua**, 1ª ed. Brasília: Unb/CEAD, 1987.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência: para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 65, maio, 2003.

\_\_\_\_\_. **Renovar a Teoria Crítica**. E Reinventar a Emancipação Social. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Para uma Revolução Democrática de Justiça**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Epistemologias do Sul**. Editora Gráfica de Coimbra: Coimbra, 2009

\_\_\_\_\_. **Os conceitos que nos faltam**. 2018. Publicado em: <https://outraspalavras.net/destaques/boaventura-os-conceitos-que-nos-faltam/>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA JUNIOR, Jose Geraldo. **O Direito Achado na Rua**, Introdução Crítica ao Direito. 1ª ed. Brasília: Unb/CEAD, 1987.

\_\_\_\_\_. **Para uma crítica da eficácia do direito**: Anomia e outros aspectos fundamentais. Porto Alegre: Fabris, 1984.

\_\_\_\_\_. **Sociologia jurídica**: condições sociais e possibilidades teóricas. Porto Alegre: S A Fabris, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Direito Achado na Rua**: Introdução Crítica ao Direito à Comunicação e à Informação, V8. Série. UnB/NEP/FAC Livros, Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. BICALHO, Nair. (Org). **Educando para Direito Humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004.

\_\_\_\_\_. **Idéias para a Cidadania e para a Justiça**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2008.

\_\_\_\_\_. **Direito como Liberdade**: O Direito Achado na Rua Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito. 338f. (Tese) Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

SOUSA JR. José Geraldo. **Direito como liberdade**: o direito achado na rua. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2011

\_\_\_\_\_. (Coord.). **O Direito Achado na Rua**. Concepção e Prática. Coleção Direito Vivo – Vol. 2. Editora Lumen Juris: Porto Alegre, 2015.

\_\_\_\_\_. ESCRIVÃO FILHO, Antonio. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D Plácido, 2016.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, Vol. I, 1997, Rio de Janeiro: Renovar, 2002;

VASAK, Karel. ‘**A 30 year struggle**’. *In*: UNESCO Courier, Novembro 1977.

WARAT, Luis Alberto. **A Rua Grita Dionísio**. Ed. Lumen Juris: Rio de Janeiro, 2010.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **El Patchamama y el Humano**. Ediciones de la Plaza de Mayo: Buenos Aires, 2011.

## 22. ESCOLA-FAMÍLIA: UMA RELAÇÃO DE INFLUÊNCIAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Débora Priscila Fernandes Pince Delfino  
*Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos –  
Universidade Federal de Goiás*

Bráulio Ramos da Silva  
*Mestre em Educação - Universidade Federal de Goiás*

### Introdução

As influências da relação família e escola têm provocado consideráveis discussões não só no campo educacional como também nas áreas da psicologia, neurociências e sociologia. Sendo assim, nunca se lutou tanto na história da educação por uma maior participação da família na escola como se tem visto nos dias atuais. Vale lembrar que essa busca não é só apenas pela participação nas atividades de tarefas de casa, mas também por compreender que essa relação é essencial na construção de uma educação transformadora, pois a parceria Escola-Família pressupõe desafios e possibilidades tão necessários para o processo de ensino-aprendizagem já que envolve as principais instituições sociais de formação humana.

Sobre isso, a Constituição Federal em seu Artigo 205 traz em seu texto que educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Dessa forma, pressupondo que a função do Estado se materializa na escola é possível caracterizar que ela e a família são as primeiras responsáveis por assistir e promover educação, compreendendo que a responsabilidade pela qualidade não é somente de uma das instituições, mas, de uma parceria entre ambas.

É importante frisar que na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases, da Educação Brasileira, é reforçada essa responsabilidade, e, está consolidado em seu Artigo 1º que, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem tanto na vida familiar quanto nas instituições de ensino. Ainda em seu Artigo 12, a LDB dispõe que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da

sociedade com a escola” (BRASIL, 2005). Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo discutir sobre os desdobramentos da relação escola-família.

Considerando o tema de relevância para a área educacional dentro de uma perspectiva que visualize as implicações no campo dos direitos humanos, este estudo tem como objetivos caracterizar o papel da família e da escola, refletindo sobre a importância de ambas no desenvolvimento da aprendizagem; bem como investigar as contribuições da parceria família-escola e, identificar as estratégias de participação da família na escola que venham contribuir para o fortalecimento de vínculos entre escola e família.

Desse modo, sendo o tema parte de uma realidade social, a qual trabalhará com as relações estabelecidas e as influências entre estas duas instituições, buscou-se fazer um estudo com uma abordagem qualitativa e para atingir os objetivos, utilizar-se-á uma pesquisa exploratória com base na revisão bibliográfica. Com isso, espera-se que este estudo contribua para uma reflexão em torno das relações possíveis entre família e escola, reafirmando a necessidade de construir e preservar as relações familiares e estas com o ambiente escolar.

## Escola e Família

A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo. Segundo Szymanski (2009, p. 22) “É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito”. Ou seja, a família é, dentre outras instituições, a principal instituição social responsável pelos processos de socialização, de transmissão de valores sociais e culturais e ainda pela construção dos laços afetivos.

São esses laços que darão sustentação emocional no desenvolvimento social e individual da criança por toda a vida, desenvolvendo os primeiros saberes e vivências tão importantes para o processo de construção da sua identidade. Nesse sentido, segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu: “a família desempenha papel fundamental no que se refere à transmissão dos valores e comportamentos nas diferentes classes sociais, uma vez que ela possibilita a incorporação do *habitus* primário (Bourdieu, 1996)”. Nessa perspectiva, a família pode ser considerada o principal modelo de grupo para a criança.

Convém ressaltar que a família é responsável ainda pelo desenvolvimento dos vínculos afetivos e oferece à criança, modelos de comportamentos sociais, morais, valores entre outros, os quais a criança se baseia para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o convívio em sociedade.

Outro detalhe importante é que os sentimentos e as emoções fazem parte da afetividade humana e são essenciais na formação do sujeito e na sua relação com os outros. Segundo as ideias de Wallon (1954, p. 42), educador francês que inovou ao destacar a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento, “a afetividade seria a primeira forma de interação, com o meio ambiente e a motivação primeira do movimento [...]”. Para ele, a afetividade desenvolve influências mútuas com o campo da cognição. Já os modelos de comportamento são práticas, geralmente aprendidas ou reconhecidas por intermédio da imitação em que a criança tende a aprender com as atitudes e as situações vividas pelos pais, que se repetem cotidianamente nos lares. (SZYMANSKI, 2004).

Vale ainda dizer que no decorrer dos tempos, a família vem passando por grandes transformações e com a chegada da modernidade, as estruturas familiares foram também se modificando em função dos novos modelos instaurados pelos meios de produção. Dessa forma, a nova mudança no sistema familiar que passou da família tradicional composta pelo sistema patriarcal à família moderna e contemporânea trouxe várias configurações e arranjos familiares, mostrando que, a família é flexível diante das mudanças históricas e sociais, podendo se adaptar, mas é indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos, sendo que independentemente da estrutura e organização familiar, ela sempre exercerá influência na vida da criança como sujeito social.

Dentro desta ótica, é inegável que a escola também vem se transformando ao longo da história. As mudanças sociais, econômicas e familiares vêm influenciando novas estruturas, técnicas e o olhar para o sujeito, tentando dessa forma acompanhar os novos modelos de sociedade. A Escola é também uma instituição voltada para a formação humana e junto com a família são as mais importantes para o ser humano. Sendo o lugar de socialização dos saberes e conhecimentos construídos historicamente, ou seja, diz respeito ao conhecimento mais elaborado; ao saber sistematizado; à cultura erudita. (SAVIANI, 1984). Portanto, tal instituição, pode ser considerada uma extensão da família, o que torna a parceria entre estes dois grupos, fundamental para o desenvolvimento da criança.

No Brasil, o início da era moderna trouxe grandes transformações na sociedade e também na Escola. Com discursos sobre a modernidade e a necessidade de instrução, a Escola foi promovida a um espaço de preparação e escolarização dos indivíduos para atender às demandas do conhecimento técnico e científico. No entanto, no Brasil, a educação escolar só ganharia notoriedade com a Constituição Federal de 1988, ampliando o acesso à escola, que ora era elitizada e discriminatória. A partir daí, a Escola se tornou uma aliada da família

no processo de formação da criança e passou a ter a responsabilidade de desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos.

Convém ressaltar que a mesma é um espaço onde são produzidos conhecimentos e habilidades construídas por meio das interações e relações firmadas neste ambiente com o papel social de educar e formar cidadãos capacitados para conviver com as diferenças e respeitá-las. Espera-se, portanto, que a escola propicie um ambiente de construção e interação no processo de ensino-aprendizagem, fazendo-o por meio de momentos significativos e representativos da sociedade. Corroborando com essa ideia, é importante salientar que a escola tem um papel preponderante na contribuição do sujeito, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto da constituição de sua identidade, além de sua inscrição futura na sociedade. (SYMANSKI, 2001, p 90).

Em contrapartida, é notório observar que ao longo do tempo, infelizmente houve um distanciamento da família no processo educacional, visto que as responsabilidades de natureza familiar foram aos poucos sendo atribuídas também à escola que, além das funções escolares passou a exercer as funções familiares primárias. Nesse sentido, recorrendo aos fatos históricos para entender o que desencadeou esse afastamento, pode-se contextualizar três momentos importantes que se estabeleceram na sociedade a partir de novas configurações da família identificadas em cada época. Dentre elas, têm-se a Família Pré-moderna do século XVI ao XVIII, a Moderna que vai do século XVIII ao XIX e a Contemporânea instituída no século XIX aos nossos dias atuais.

A família Pré-moderna, também definida como patriarcal, estabelecia o poder na figura do pai. Consequentemente, as mulheres neste período exerciam os papéis de reprodutoras, responsáveis pelos afazeres domésticos e submissas à figura masculina. Vale ressaltar que as famílias se organizavam em grupos formados a partir da necessidade de subsistência e neste momento da história a criança era vista como um adulto em miniatura. Segundo Ariès (1975), não havia ainda a ideia de uma separação entre o que seria um 'mundo do adulto' e um 'mundo da criança'. Sendo assim, as funções de educar ficavam a cargo dos mais velhos do grupo que ensinavam por meio dos afazeres domésticos e também nos momentos do cotidiano da vida dos adultos.

Já a família moderna nasceu marcada pela Revolução Francesa e com ela o espírito da igualdade que sobrepôs a hierarquia da família pré-moderna. Nesse sentido, as transformações econômicas e sociais deste período legitimaram e denominaram a família como nuclear caracterizando-a como base estrutural da sociedade. Essa caracterização trouxe funcionalidades diferentes para a mulher, que ganhou poder em seu papel de mãe, no

gerenciamento do espaço doméstico e na responsabilidade pela educação dos filhos. Este período foi marcado pela relação dos pais com os filhos e uma preocupação com a Educação. Em síntese, os filhos passaram a ser objeto de investimento e toda a família se organizava em função da criança. Em relação a educação dos filhos, Ariès (1978) diz que naquele tempo “toda energia do grupo era consumida na educação das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças mais do que a família”. Assim, os pais começaram a se preocupar com a educação dos filhos que ganharam novos olhares dentro da família e da sociedade.

É importante salientar que a família contemporânea trouxe grandes e profundas transformações e prova disso é que os modelos de família foram reconfigurados e trouxeram novas mudanças nos papéis do homem e da mulher. Esta, neste período saiu para disputar o espaço público e ganhou lugar no mercado de trabalho, configurando não mais o papel de mãe e sim de profissional, o que desencadeou novas formas de estruturas familiares. Outrora os membros dessa família participavam juntos do trabalho familiar, unidos pela sobrevivência do grupo. Agora com a chegada da modernidade ocorreu uma fragmentação da família e o individualismo dos membros.

Para Bauman (2001), a modernidade é a época em que a vida social passa a ter como centro a ideia da existência do indivíduo e do individualismo. Desse modo, o indivíduo desse tempo não tem padrões de referências e o seu objeto de investimento é a competitividade e o consumismo, já que a modernidade chegou trazendo uma “dissolução” dos valores compondo o que ele chama de uma modernidade líquida. Bauman (2001) ainda acrescenta que a modernidade entrou numa fase onde os laços afetivos e as obrigações sociais e tradicionais foram “derretidos” pelo progresso moderno.

Nessa perspectiva, observa-se que a instituição familiar também se encontra em estado de liquidez, provocando um distanciamento no processo da sociabilidade primária. Esta, por sua vez diz respeito aos primeiros contatos sociais da criança com o ambiente ao qual está inserida bem como as primeiras experiências. Vale ainda ressaltar que a família é a principal participante desse processo junto com as pessoas mais próximas à criança. Dessa forma, [...] ela é o lócus da estruturação da vida psíquica. Ou seja, é a maneira peculiar com que a família organiza a vida emocional de seus membros que lhe permite transformar a ideologia dominante em uma visão de mundo, em um código de condutas e de valores que serão assumidos mais tarde pelos indivíduos. (REIS, 1984, p.104).

Há que se considerar que essa nova configuração moderna de família trouxe mudanças na rotina familiar, com pais saindo muito cedo para trabalhar e voltando muito

tarde, consumidos pelas exigências profissionais e pela necessidade de sobrevivência. Vale dizer que essa rotina é marcada tanto pela ausência física quanto afetiva provocando o enfraquecimento dos vínculos e desencadeando um sentimento de não pertencimento ao grupo familiar. Esta ausência fez com que a família fosse substituída por outras instituições na execução de algumas funções e dentre elas está o processo escolar. É importante que se saiba que esse distanciamento provoca dificuldades de ordem subjetiva, cognitiva e comportamental. “Por falta de um contato mais próximo e afetivo, surgem condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar”. (MALDONADO, 1997, p. 11). Convém ressaltar que esse distanciamento se caracteriza não apenas no processo de socialização, proteção e segurança emocional, mas também na falta de comprometimento, envolvimento e colaboração.

Essa erosão de apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo produziu-se uma nova dissolução entre família pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. (TEDESCO, 2002, p. 36).

É importante salientar que a escola é o principal suporte da família e o primeiro espaço a sentir as consequências desse distanciamento familiar, assumindo as atribuições da família mesmo que, as suas finalidades sejam outras e por isso não esteja preparada para isso, e que exige da mesma uma força tarefa de educar em seu sentido integral. Dessa forma, a escola deveria ser o caminho entre o meio familiar e a sociedade, uma continuação da família e, não o contrário.

Compreendendo que qualquer que seja as mudanças na sociedade, é impossível substituir o papel da família nos aspectos inerentes a ela, não importa qual seja a sua estrutura ou a sua constituição, a família permanecerá indispensável para a formação humana, assim como o exercício das suas funções.

## Relação da família e escola e suas implicações no processo escolar

A priori, a família e a escola são os primeiros espaços de interação social onde ocorrem as primeiras experiências de aprendizagem, tão importantes para a formação do sujeito. Portanto, a relação entre essas duas instituições traz benefícios para todos os

envolvidos e também complete o fortalecimento de vínculos, sobretudo no desenvolvimento do aluno e na efetivação de boas práticas de parcerias.

Nesse sentido, no âmbito das interações, pode-se perceber o quanto as relações intrínsecas ao ambiente familiar são fundamentais; a afetividade, por exemplo, constitui um dos aspectos centrais do desenvolvimento. Segundo as ideias de Wallon (1954, p. 42), “A afetividade seria a primeira forma de interação, com o meio ambiente e a motivação primeira do movimento [...]”, pois ela é responsável por desencadear um estado emocional que fortalece a autonomia, a autoconfiança e a autoestima da criança, tão importantes para a aprendizagem.

Da mesma forma, o envolvimento e a participação familiar na vida dos filhos impulsionam a motivação intrínseca. Vale ressaltar que tal motivação é o sentimento que move uma pessoa a querer fazer algo, está ligada diretamente às marcas internas ou externas do indivíduo. Nesse sentido, por motivação entende-se que [...] “não é uma variável unitária, mas um composto de várias dimensões, feita de sentimentos, apreciações individuais e de resultados de experiências anteriores” (GALAND; BOURGEOIS, 2001, p. 116). Certamente, a motivação tem sido considerada fundamental na vida dos indivíduos e importante para o bom desempenho escolar dos alunos (Martinelli & Sisto, 2011). A respeito da motivação, Pietti (2013, p. 24) afirma:

A motivação é fator fundamental da aprendizagem. Pode haver aprendizagem sem professor, sem livro, sem computador, sem escola e sem porção de outros recursos. Mas, mesmo que existam todos esses recursos favoráveis, se não houver motivação, não haverá aprendizagem. (PIETTI, 2013, p. 24).

Logo, a motivação desempenha um papel essencial no campo da emoção, agindo de forma direta ao estímulo e que, integrada à dimensão cognitiva, juntas são responsáveis por promover o desenvolvimento do indivíduo.

Já no espaço escolar, as relações interpessoais constituem uma das suas principais funções, importantes na formação dos valores éticos e sociais, elas são estabelecidas na escola contribuindo para a internalização dos signos culturais, ou seja, a criança vai aprendendo com o outro e assim construindo um pouco mais de si.

Vale ressaltar que outra função tão importante quanto às relações é o papel mediador da escola e de seus agentes educacionais, responsáveis por fazer a articulação das experiências primárias e os saberes culturais trazidos pelo aluno com o conhecimento sistemático e conceitual. Nesse sentido, essa mediação é essencial para a dinâmica da aprendizagem. Sobre isso, Oliveira (1993, p. 57) define aprendizagem, sendo “o processo pelo qual o sujeito

adquire informações, habilidades, atitudes, valores a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”, sendo inato ao ser humano. De tal forma que, no processo de ensino-aprendizagem, a mediação tem grande relevância na apropriação dos signos culturais que, junto aos instrumentos psicológicos contribuem para o processo chamado por Vygotsky, de processo de internalização, pois, segundo Oliveira (1997, p. 34) as interações vividas e mediada pelos instrumentos interpessoais, transformam-se em atividades internas, as intrapsicológicas, que ao longo do processo de desenvolvimento, vão construindo suas significações e modelos internos do mundo real. Portanto, a escola é responsável por manter o processo de ensino-aprendizagem em contínuo movimento.

Assim sendo, a relação entre família e escola traz conexões benéficas ao ambiente escolar. Se por um lado a Família tem a função de preparar o indivíduo para a sua entrada na sociedade com uma identidade própria, a Escola tem o papel de torná-lo participante e atuante nesta mesma sociedade.

Nesse sentido, o que se espera então é o dialogo contínuo, uma formação eficiente do sujeito, pois ao se pensar em parceria, entende-se que é fundamental que cada espaço e seus respectivos membros saibam distinguir as funções correspondentes e que estejam dispostos a cumprir com suas atribuições. Na prática, entende-se que, a família prepara a criança com habilidades socioemocionais e a escola organiza os conhecimentos formais associando à sua realidade. Por isso, família e escola precisam estabelecer uma relação de colaboração onde os resultados sejam de ajuda mútua levando à construção de vínculos que, possibilitarão o estreitamento dessa relação.

E para diminuir a distância entre família e escola, Paro (2000, p. 15) propõe que, “a escola deve ser o ponto de partida neste processo, atentando para a realidade de seus alunos e procurando articular a participação dos pais na escolarização dos filhos para a melhoria do ensino”. Dessa forma, é fundamental que a Escola estabeleça estratégias de participação e envolvimento da família no ambiente escolar, visto que é preciso atrair a família e tê-la como pilar na educação dos filhos procurando sempre uma comunicação que seja eficaz.

Assim, o diálogo, os estímulos, uma participação ativa no processo e um ambiente familiar incentivador contribuem para o alcance de novos desafios e para o fortalecimento psicológico e atitudinal frente aos desafios que surgem ao longo da vida.

É importante salientar que algumas estratégias podem trazer bons resultados se forem planejadas com clareza e objetividade. Uma delas são as próprias reuniões de pais que podem ser momentos oportunos para se estabelecer um diálogo e o compartilhamento de

experiências, ampliando a visão do desenvolvimento do aluno, ao invés de expor o fracasso do mesmo. Vale ainda dizer que esse momento é uma oportunidade de propor estratégias para superar as dificuldades existentes. Outro momento estratégico é oferecer palestras, capacitações e bate-papos com a família cujos temas sejam específicos à formação do aluno bem como as contribuições desta parceria nesse processo.

Há que se considerar que o acompanhamento dos pais nas tarefas de casa também é um momento de construção de aprendizagens, pois se dá por uma continuação da aula em casa contribuindo no hábito de estudar e revisar os conteúdos.

Certamente, as tarefas de casa “exercem também uma função social, pois através delas os pais tomam contato com o trabalho realizado na escola, na classe dos filhos, sendo um importante meio de interação dos pais com os professores e destes com aqueles” (LIBÂNEO, 1994, p. 192), ou seja, uma construção de vínculos. Nesse sentido, a tarefa de casa é acima de tudo um instrumento de afeto, pois naquele momento a família participa e se envolve no fazer, na pesquisa, no incentivo e na motivação promovendo mais uma vez o fortalecimento das relações primárias.

No entanto, é notório verificar que as famílias modernas têm nas tarefas de casa um grande desafio, visto que em decorrência das suas complexas jornadas de trabalho, as famílias hoje têm dificuldades de acompanhar a realização das atividades de seus filhos. Porém, os pais podem favorecer este momento demonstrando interesse pelo desenvolvimento escolar, criando rotinas de estudos e estimulando a autonomia e a responsabilidade da criança. Enfim, é importante que a Escola dê o passo inicial nesta ação propondo um ambiente acolhedor, saudável e receptivo para as famílias. Dessa forma, é necessário também que se tenham objetivos claros para que a família saiba qual será a sua participação e o que precisa ser feito.

Outro momento importante é de fato a participação dos pais no planejamento das ações escolares e principalmente na construção dos documentos norteadores - o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, estabelecendo o ponto de partida, o caminho e a chegada junto aos envolvidos nesta parceria. Portanto, é de suma importância que, a interação e a corresponsabilidade entre família e escola sejam estabelecidas e desenvolvidas em um processo contínuo de atuação o que, com toda certeza, contribuirá para a construção de uma parceria sólida e eficaz.

O papel da família na perspectiva dos direitos humanos

A partir dos estudos filosóficos e sociológicos sobre a infância, a criança foi adquirindo aos poucos um novo olhar por parte da sociedade. Jean Jacques Rousseau foi um dos precursores que defendeu a valorização da criança e o seu desenvolvimento natural. Sobre isso, Rousseau dizia que “a infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias” e por isso era preciso reavaliar a relação do adulto e a criança e o uso da razão para educar. Sabe-se também que Rousseau acreditava que as sensações são os primeiros materiais do conhecimento e com isso ele criticava o uso dogmático do método tradicional no processo educativo sendo importante conhecer melhor a infância e não interferir no seu desenvolvimento (2004). Nesse sentido, as crenças de Rousseau contribuíram na defesa da valorização da infância como fase importante da vida humana e da necessidade de respeitar a criança na sua condição própria e em estabelecer um pensamento de valorização e proteção infantil.

É importante salientar que no Brasil, a história da infância foi marcada por negligências e abandonos. Convém evidenciar que nesse período, a criança era exposta a realidades cruéis como o desafeto, violências e exploração. Viviam à mercê de acordos e desacordos dos senhores de posses e mais tarde do setor público e privado.

Posteriormente, com a industrialização e as novas estruturas na sociedade, a criança passou a ser vista como um problema social e era preciso criar instrumentos de proteção para retirar das ruas àqueles que ameaçavam a paz social. (RIZZINI, 2008, p. 83). Tal contexto deu início ao assistencialismo, surgiram as instituições que atendiam crianças e adolescentes, eram as Santas Casas de Misericórdia, cujos espaços acolhiam esses menores e que de alguma forma influenciaram a criação de leis no amparo à infância, mas os mesmos, ainda não eram vistos como sujeitos de direitos.

O grande salto na perspectiva dos direitos humanos se deu com a Constituição Federal de 1988 quando foram estabelecidos os direitos fundamentais e sociais a todas as pessoas e, definiu como dever da família, da sociedade e do Estado a promoção do desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Neste documento foram fixadas garantias que priorizavam o direito à vida, à saúde, à educação, ao respeito e à convivência familiar (Brasil, 1988).

Nesse sentido, a Constituição Federal trouxe desdobramentos importantes ao colocar a educação sob a responsabilidade não só do Estado e da família, mas também da sociedade em geral. É importante destacar, mais especificamente no que se refere à família e à escola, que estas adquiriram papéis específicos no que tange ao desenvolvimento da criança, “os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores” (Art.229) e a escola

“o preparo para o exercício da cidadania” (Art. 205). É importante que se saiba, de acordo com Szymanski (2004), que o processo de socialização, acontece por meio das práticas educativas, favorecendo um melhor convívio familiar e a inserção dos filhos na sociedade, contribuindo com ações que desenvolvem a compreensão de valores, crenças e conhecimentos para a convivência com o outro, mostrando a importância de socialização. Dessa forma, com os papéis legalmente definidos, tendo em vista que cada instituição tem a sua participação no desenvolvimento integral do indivíduo, ressalta aqui a importância da parceria entre família e escola a fim de garantir que os direitos adquiridos sejam de fato efetivados.

Outra legislação que fixou uma articulação entre família e escola no desenvolvimento integral, sobretudo no processo educacional foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 que, em seu conteúdo não detalha atribuições específicas de cada instituição, mas reafirma que a educação é dever da família e do Estado. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases trata dos princípios e finalidades da Educação destacando o papel da Escola e suas incumbências, além disso, esta lei prevê que uma ação articulada seja estabelecida entre família e escola criando processos de integração e participação nos conselhos escolares.

Dessa forma, essa lei ainda atribuiu a todos os agentes educacionais no artigo 12, Inciso VI, a função de “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade”, podendo pressupor que tais atividades dizem respeito aos eventos, projetos pedagógicos, reuniões e outras atividades que permitem o contato direto com a família favorável a esta articulação considerando o diálogo como instrumento mediador.

Como expressa Szymanski, “o diálogo cumpre sua função na práxis libertadora quando é instituído como caminho para a constituição de sujeitos num processo de humanização”. (2011, p.35). Portanto, a LDB de fato trouxe um momento de reflexão no campo dos direitos sociais trazendo a articulação entre família e escola como um possível caminho para uma melhoria na qualidade do ensino.

Nesse sentido, esta articulação entre família e escola conquistou ainda mais espaço em outros documentos legais de referência no âmbito da Educação. A esse respeito, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por exemplo, instituído pelo decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, traz 28 diretrizes que em regime de colaboração da União, Estados e Municípios, das famílias e comunidade em geral busca qualificar a educação básica no país.

Outro documento mais recente com mobilização nacional trouxe a parceria da família e escola inserida no texto do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº

13.005, de 25 de junho de 2014. É importante acentuar que o documento traz outras 20 metas para a Educação básica com responsabilidades definidas que, ao serem articuladas com os entes federativos, família e comunidade em geral busca a equidade e a qualidade da educação.

Vale ressaltar que a participação da família na escola é definida na Meta 19 como um dos princípios da gestão democrática baseado na articulação e efetivação de mecanismos concretos que garantam essa participação dos pais, bem como da comunidade em geral na discussão, elaboração e implementação de planos e projetos político-pedagógicos para a garantia do direito à educação básica com qualidade.

É importante enfatizar que estes documentos são instrumentos que indicam a direção e o caminho da Educação construído com a participação de todos em favor do desenvolvimento do indivíduo e da formação do cidadão. Em conformidade Saviani salienta (1983, p. 93) que “a dimensão política se cumpre à medida que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Além destes, um dos documentos que mais enfatizou o desenvolvimento da criança sob a perspectiva dos direitos da infância foi e ainda é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse sentido, sendo considerado um marco histórico, o Estatuto foi a primeira lei criada para defender a criança e adolescente especificamente, e que trouxe em seu conteúdo, um novo olhar sobre este público e suas peculiaridades, atribuindo à família e à sociedade em geral, responsabilidades no que tange aos direitos fundamentais.

Dentro do Estatuto, a criança e o adolescente são vistos como sujeitos em construção, com especificidades próprias, necessitando que o seu desenvolvimento seja assegurado e protegido, algo novo na história dos direitos da infância. Seguindo este conceito, o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe desdobramentos importantes ao considerar a criança como sujeito de direitos civis, humanos e sociais.

É importante ressaltar ainda que o ECA consolida uma série de direitos, que ampara e possibilita o desenvolvimento integral da criança, mas acentua também os deveres das entidades responsáveis. Quanto à família, a Lei traz no Art. 4º que, “é dever da família assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]. Neste mesmo artigo, é assegurado ainda o direito à convivência familiar, ou seja, a criança e o adolescente têm o direito de ter o “contato diário”, “viver com proximidade” ou ainda “ter uma ligação afetiva” com sua família, tão importante para o seu desenvolvimento emocional.

O exposto anteriormente, encontra reforço no Art. 19 ao determinar que “toda criança ou adolescente tem direito de ser criado e educado no seio da sua família” e a ter um ponto de referência emocional também. Dessa forma, a afetividade está incluída como uma das bases importantes na formação da identidade e assim “não pode deixar de ser dito que sentimentos são ingredientes na construção de nosso modo de ver o mundo”. (SZYMANSKI, 2003, apud BRITO, 2011).

Dentro desta ótica, o Estatuto estabelece também que os pais são responsáveis pela própria educação dos filhos. Sobre isso, o Art. 22 dispõe que, “aos pais incube o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores”, pressupondo aqui em primeiro, uma educação primária que refere à transmissão dos valores culturais e sociais e das primeiras experiências e conceituações do mundo e em segundo, o próprio processo educacional que abrange participação dos pais na Escola. Assegura, ainda, no Art. 6º, com muito zelo, o respeito pelas condições peculiares da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos civis, humanos e sociais (Art.15) sem nenhuma inviolabilidade na sua integridade física, psíquica e moral (Art. 17), sustentando aqui a máxima do respeito e da proteção.

Corroborando com essa ideia, Szymanski defende que, “o ambiente familiar é propício para inúmeras atividades que envolvem a criança numa ação intencional, numa situação de trocas intersubjetivas que vão se tornando mais complexas” (2009, p.24). Dessa forma, os pais são responsáveis pelo modelo comportamental que a criança vai adquirindo ao longo do seu desenvolvimento.

Desse modo, ao estabelecer os deveres, o ECA assim como a Constituição atribuiu a corresponsabilidade ao Estado e à sociedade em geral em assegurar à criança e ao adolescente a prioridade na efetivação dos direitos, a primazia na proteção e a preferência na formulação e execução de políticas públicas (Art. 4º). Ou seja, a educação formal é de dever do Estado, com a oferta do ensino gratuito e obrigatório, garantindo o acesso e a permanência na escola e o respeito às suas peculiaridades de forma a contribuir para o seu avanço.

É importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma Lei, formulada sobre os pilares da família, do Estado e da sociedade em geral, a qual propõe uma rede de proteção e seguridade dos direitos e de um sistema de parceria entre ambos. Tais parcerias, sobretudo entre família e escola, contribuem para aperfeiçoar a formação do indivíduo resultando em um desenvolvimento com qualidade a partir do entendimento e execução das funções de cada pilar.

Mas é claro que, este conjunto de direitos estabelecidos nem sempre acontecem em sua totalidade. Se, os direitos sociais da infância foram conquistados com lutas e movimentos sociais, outra luta é para que os mesmos sejam de fato concretizados, mesmo que, na própria lei sejam estabelecidas punições para qual seja a ação ou omissão aos direitos fundamentais à criança (Art. 6º). Esta omissão quer seja nos deveres da família, do Estado ou da sociedade sinaliza uma negligência ou indiferença frente ao que já foi conquistado e coloca em alerta a eficácia desse sistema de garantias.

## Considerações Finais

Ao longo deste estudo foram analisados os papéis das duas principais instituições sociais responsáveis pela formação do indivíduo e a influência destas no processo educacional, visto que as relações vivenciadas dentro destes ambientes podem influenciar no processo de aprendizagem de forma que o acompanhamento da família e sua interação com a escola contribuam positivamente potencializando o desenvolvimento escolar.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que a família é responsável pelas primeiras experiências e pela transmissão de valores pelos quais irão construir a identidade da criança em seu processo de socialização. Dessa forma, a família, independente da sua estrutura ou composição, desempenha um papel essencial quanto aos vínculos afetivos que estão ligados às interações e vivências positivas evidenciando que este ambiente é o ponto de referência para a criança como modelo de comportamentos para interagir em sociedade.

Já a instituição escolar tem como principal função desenvolver as potencialidades e habilidades cognitiva, intelectual e social da criança no preparo para conviver em sociedade. Nesse sentido, fica evidente que a função da escola se baseia no conhecimento formal preparando o indivíduo para o exercício das suas capacidades e da sua própria cidadania, sendo este um ambiente de construção de conhecimentos que se apresenta como extensão do ambiente familiar.

É importante ressaltar que esses espaços são fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança, por isso, não se pode pensar em atuações isoladas e distantes entre família e escola. Cada uma tem funções específicas, mas juntas podem desencadear importantes desdobramentos na formação e identidade da criança, e principalmente nos processos educacionais. Assim sendo, trata-se de pensar em uma relação de colaboração, onde a família tenha uma participação ativa contribuindo, sobretudo no fortalecimento do campo emocional da criança enquanto que a escola o coloca como atuante na sociedade.

No entanto, mesmo com os enfrentamentos reais na educação atual, sendo que um deles é o distanciamento que há entre estas instituições, ainda é possível superar os desafios promovendo vínculos entre família e escola com ações que sejam relevantes ao desenvolvimento integral da criança. É importante aqui destacar que, existe uma legislação e um sistema de garantias que propõe como dever da família, da escola e da sociedade em geral, a efetivação do direito ao desenvolvimento pleno da criança e com absoluta prioridade.

Enfim, acredita-se que esta relação de parceria entre família e escola é fundamental e faz toda a diferença no processo educacional, trazendo benefícios importantes na formação e no desenvolvimento do sujeito. Logo, esta relação necessita que seja articulada e recíproca e que, não tão somente a Família e a Escola, mas a sociedade em geral, assuma a corresponsabilidade das funções de zelar pelos direitos de aprender.

## Referências

AGUENA, E. C.; MARTINELLI, S. C. Crenças e atitudes parentais e sua relação com a motivação dos alunos. **V Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica**. Bento Gonçalves - RS. V Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica, 2011.

ARIÈS, P. (1981). **História social da criança e da família**. 3.ed. Editions Du Seuil: França.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

BOURDIEU, Pierre. 1930 - **Razoes praticas**: Sobre a teoria da ação I Pierre Bourdieu: Tradução: Mariza Correa - Campinas, SP: Papyrus. 1996.

FRAGOSO, Tiago de Oliveira. **Modernidade líquida e liberdade consumidora**: o pensamento crítico de ZygmuntBauman. *Perspectivas Sociais*, n. 1, 2013.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. **Percepções Infantis**: Relações entre Motivação Escolar e Suporte Família. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 22, n. 3, p. 515-525, Campinas, 2017.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família Brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

LENTSCK, Reni Terezinha. Participação da família na escola: desafios e possibilidades. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**. PDE: Produção Didático-pedagógica, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.2. (Cadernos PDE).

LONGAREZI, Andréa Maturano, FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 92-109, jan./abr. 2013.

MARTINELLI, S. C.; AGUENA MATSUOKA, E. C.; FERNANDES, D. C. Estudo Fatorial de um Inventário de Práticas e Crenças Parentais. **Psico USF**, v. 22, n. 2, p. 249-260, 2017.

OLIVEIRA, Izabel Lúcia dos Santos; BRAGA, AndreлинаPelaes; PRADO, Cleidia Maria Nogueira. Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança. **Estação Científica** (UNIFAP). Macapá, v. 7, n. 2, p. 33-44, maio/ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar e Qualidade do Ensino**: O que os pais ou responsáveis têm a ver com isso. Rio de Janeiro, DP & A, 2000.

REIS, José R.T. Família, Emoção e Ideologia. *In*: **Psicologia Social**: o homem em movimento. Editora Brasiliense, 1984.

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. A concepção da infância ao longo da sua história no Brasil contemporâneo. **Lumiar**. Revista de Ciências Jurídicas, Ponta Grossa, v. 3(2): 137-147, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2009.

TAVARES, Camila Mendes Martins, NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, p. 113-123, jan./jun. 2012.

VIEIRA, Madalena Rodrigues; FERREIRA, Maria Bom Despacho; DE LIMA, Marilene Antônia; DE ALMEIDA, Miguelina Maria Santana. **Influência da Família no Processo de Ensino Aprendizagem**. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/influencia-da-familia-no-processo-de-ensino-aprendizag-1/> Acesso em: 06 mar. 2019.

## 23. A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR POLIVALENTE MODELO VASCO DOS REIS

Andre Luiz Gonçalves dos Santos

*Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos - Universidade Federal de Goiás*

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

*Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Goiás*

O direito de todos à educação está consignado em nossa Constituição Federal de 1988, sendo um tema amplamente debatido, suscitando diversas opiniões e caminhos para a sua concretização. Trata-se de um direito universal, tendo por base a igualdade de direitos de todos os seres humanos, expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, após a Segunda Guerra Mundial.

No presente trabalho, abordaremos uma situação específica: a inclusão de estudantes com deficiência no Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis (CPMG), administrado pela Polícia Militar de Goiás. Discutiremos como o problema das diferenças tem sido tratado no âmbito da instituição escolhida para a pesquisa.

Os Colégios Militares administrados pela Polícia Militar de Goiás têm vivido um momento de grande expansão e atualmente somam 57 unidades e atendem mais de sessenta mil alunos em todo o estado (uma parcela significativa de estudantes). Entretanto, este trabalho não tem o objetivo discutir a expansão ou a qualidade do ensino dos colégios militares, mas sim suas ações, estratégias e metas para inclusão de estudantes com deficiência. Faz-se necessário entender como as referidas escolas lidam com a perspectiva da diferença, algo aparentemente contrário à sua filosofia de ensino.

A educação inclusiva em nosso país ampara-se em uma interpretação dos preceitos constitucionais que respaldam os avanços da educação escolar das pessoas com deficiência, baseados na Constituição Federal de 1988. Nossa Carta Magna elegeu, como fundamento da República, dentre outros, a garantia da cidadania e da dignidade da pessoa humana, consignados no art. 1º, incisos II e III, e como objetivos fundamentais, dentre outros, a promoção do bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Além dos fundamentos aqui elencados, a

Constituição Federal apresenta um mandamento previsto no artigo 208, inciso III, que diz: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988).

Em cumprimento ao mandamento constitucional, a Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelece a garantia do direito à educação inclusiva a toda pessoa com deficiência. No artigo 27 está declarado que “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.” (BRASIL, 2015).

Além dos preceitos constitucionais e demais legislações pertinentes ao tema, dois grandes marcos mundiais ampliaram a discussão sobre educação inclusiva: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado na Tailândia em 1990, e a Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994. A partir destes dois eventos, a inclusão passa a ser defendida como uma proposta a ser colocada em prática nas escolas, influenciando sobremaneira a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996.

Diante do contexto apresentado, busca-se entender como tem sido desenvolvido o processo de inclusão dos estudantes com deficiência em uma escola administrada pela Polícia Militar e quais os principais desafios enfrentados, tendo em consideração as especificidades do ensino militar, que pode ou não, ser um entrave para o desenvolvimento de ações inclusivas de estudantes com deficiência. Para as escolas militares, o desenvolvimento de projetos de inclusão da pessoa deficiente deve resultar no deslocamento de uma visão educacional baseada na igualdade como referência, típico da filosofia militar, para uma visão de respeito às diferenças. Trata-se do direito à diferença perante a igualdade de direitos.

## Deficiência e pessoa com deficiência

A discussão sobre questões atinentes à deficiência vem de longa data e o conceito de pessoa com deficiência passou por transformações significativas. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), o termo deficiência é fundado em critérios médicos e foi estabelecido em 1975, durante a sua 9ª Assembleia Geral. Por esta classificação, deficiência significa perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que podem ser temporária ou permanente. Inclui-se na referida conceituação a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, incluindo-se funções mentais.

A Legislação Brasileira incorporou este conceito e por muito tempo enxergou a deficiência apenas sob o ponto de vista médico, tal qual a OMS. Verifica-se uma incompletude no conceito sobre deficiência, pois não leva em consideração a dimensão social que este conceito deve contemplar, como por exemplo, a dificuldade de inserção social do indivíduo na sociedade.

Já para a Organização das Nações Unidas (ONU), o termo deficiência é um conceito em evolução, resultado da interação entre a deficiência de uma pessoa e os obstáculos que impedem sua participação na sociedade. Tais obstáculos podem ser barreiras físicas, condutas e atitudes que impedem a integração. Trata-se de um conceito mais amplo, condizente com a evolução natural da sociedade e que influenciou altamente os educadores sobre a necessidade da implantação da educação inclusiva.

A Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, patrocinada pela ONU, aprovada pelo Brasil por intermédio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, trouxe um novo conceito de pessoa com deficiência, dessa vez com status constitucional. A referida Convenção, já em seu preâmbulo, na alínea “e”, aponta para a incompletude do conceito de deficiência, que deverá ser verificado e atualizado em consonância com o momento e o contexto histórico, apontando, ainda, para sua dimensão social, não mais a considerando como algo intrínseco à pessoa, conforme a seguir:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (ONU, 2006).

O referido conceito, do ponto de vista da dimensão social, passa então a nortear a legislação brasileira. A Lei nº. 12.435, de 06 de julho de 2011 altera a Lei nº. 8.742, de 07 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, adota a nova terminologia “pessoa com deficiência” e faz constar, em seu art. 20, §2º, I, o conceito de pessoa com deficiência trazido pela Convenção da ONU, entrando em conformidade com o sistema constitucional brasileiro. Também, o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e apresenta a definição de pessoa com deficiência nos termos da Convenção da ONU.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conceitua a pessoa com deficiência como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo, que pode ser de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Essa definição é a mesma contida na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ratificada pelo Brasil através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Nota-se que a Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência não apresentam um conceito unicamente médico de pessoa com deficiência e adotam um conceito que prioriza a dimensão social, conforme estabelecido pela ONU.

É inegável que a mudança no conceito do termo deficiência é fruto de uma construção histórica, marcada por vertentes diversas que receberam influências culturais, sociais, étnicas, religiosas, dentre outras, que permitiram o surgimento de novos paradigmas, proporcionando uma reinterpretação da realidade para a construção e estabelecimento de novas bases teóricas condizentes com as transformações ao longo da história. Aquilo que entendemos como o termo correto hoje, poderá não ser amanhã. A conceituação deve ser a mais próxima possível da realidade social, mas não pode-se perder o objetivo principal, que é, independente de conceito, proteger as pessoas com deficiência em sua plenitude.

## Educação especial e inclusão

Para se entender o caminho perpetrado pela Educação Especial até a abordagem inclusiva, faz-se necessário compreender o contexto histórico e os desafios apresentados em cada época. Durante séculos, o conceito de diferenças individuais não foi compreendido ou avaliado pela sociedade e a prática educacional, na qual estava inserida a Educação Especial, foi se constituindo um sistema educativo paralelo e marginalizado.

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, através de médicos e pedagogos que se propuseram a desafiar os conceitos vigentes na época, pois segundo a autora, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Esse primórdio da educação especial está assentado numa sociedade cuja educação formal era direito de poucos e seus precursores desenvolveram trabalhos tutoriais em que eles próprios eram os professores de seus pupilos. (MENDES, 2006, p. 387).

## Aspectos históricos de segregação

Inicialmente, o cuidado atribuído às pessoas com deficiência foi meramente custodial, realizado em asilos e manicômios, onde recebiam o atendimento clínico necessário à sua sobrevivência. O objetivo não era protegê-las, mas de torná-las “invisíveis”. Esse

procedimento demonstra a atitude de uma sociedade que, durante séculos, optou por segregar as pessoas consideradas “diferentes”, oferecendo o mínimo necessário, justificado pela crença de que seriam bem cuidadas e protegidas se estivessem confinadas em um ambiente separado dos considerados “normais”.

No Brasil, “as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada se deram seguindo a tradição europeia, transmitida por Portugal, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império”. (SANTOS, 2010, p. 3). Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período. Para a mesma autora, pode-se supor que muitas destas crianças recebidas pelas Santas Casas traziam defeitos físicos ou mentais e a própria criação da roda dos expostos facilitou a entrada de crianças com anomalias.

Esta forma de cuidado extremamente segregadora, em asilos e manicômios, perdurou por séculos e só começou a mudar com a institucionalização da escolaridade obrigatória, que no Brasil se deu a partir da Constituição de 1824, que garantia a “instrução primária e gratuita a todo brasileiro”. Apesar da garantia consignada na referida Carta Magna, a educação primária foi, durante muito tempo, relegada ao esquecimento e, segundo Jannuzzi (2012), apenas 2% da população brasileira era escolarizada em 1878. Para a autora, o desenrolar apagado da educação fundamental, mesmo após a garantia constitucional, refletiu na pouca manifestação sobre a educação de crianças com deficiência.

A primeira iniciativa oficial de atendimento às crianças com deficiência no Brasil deu-se pela criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, através do Decreto Imperial 1.428, na cidade do Rio de Janeiro. Três anos depois, em 1857, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também na capital fluminense, que “caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos, com idade de 7 a 14 anos”. (MAZZOTA, 2005, p. 29).

Apesar da relevância da criação destes dois institutos, pouca coisa mudou, “pois haviam no Brasil, em 1872, 15.848 cegos e 11.595 surdos e os Institutos dos Meninos Cegos e Surdos-Mudos, atendiam apenas 35 cegos e 17 surdos”. (MAZZOTA, 1996, p. 29). Trata-se de um número insignificante diante da realidade apresentada. No entanto, a criação dos referidos institutos abriu caminho para a discussão sobre a educação para pessoas com deficiência.

O atendimento educacional da pessoa com deficiência não foi motivo de preocupação, nem do governo nem da sociedade, por um longo período da nossa história. A situação começa a mudar somente a partir da primeira metade do século XX, com o engajamento da sociedade civil, como a Sociedade Pestalozzi, a partir de 1934 e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que surgiram a partir de 1954.

### Processo de integração

O acesso à educação para pessoas com deficiência foi uma conquista paulatina, e segundo Mendes (2006, p. 387), “aconteceu na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral”. Essa ampliação veio a acontecer a partir da primeira metade do século XX, com a criação de escolas para deficientes.

Neste momento, surge uma resposta mais contundente da sociedade para os problemas da educação de crianças e adolescentes com deficiências que contrapôs o sistema educacional baseado na segregação que, essencialmente, as impediam de acessarem escolas comuns. Isso fez com que a sociedade se conscientizasse e se sensibilizasse sobre os prejuízos causados pela segregação e marginalização de indivíduos ou grupos, tornando a segregação sistemática uma prática intolerável. (Mendes, 2006).

A premissa da prática integradora baseia-se no pressuposto dos benefícios tanto das pessoas com deficiência quanto para os colegas sem deficiências. Há ainda outros fundamentos que balizaram as práticas integradoras para crianças e jovens. Primeiramente, as pesquisas em educação produziram formas e propostas educacionais que ainda não haviam sido consideradas. As evidências produzidas culminaram em grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizadora dos ambientes de ensino especial praticados e, a partir da década de 1970, a integração torna-se uma ideologia dominante, fazendo com que os alunos com deficiência passassem a ser inseridos nas escolas comuns, com base no pressuposto de que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente.

Posteriormente, o conceito de integração escolar passou a ser alvo de críticas em virtude de não atender as necessidades prementes da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Para Mantoan (2013), na integração há uma seleção prévia dos que estão aptos a inserção daqueles que não estão, portanto, trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê práticas educacionais segregadas. Na prática, os alunos que migram das escolas comuns para os serviços de educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e dificilmente retornam às salas de aula do ensino regular; ou seja, há

evidências suficientes para afirmar que o sistema continua sendo segregador, pois as escolas não mudaram, apenas receberam os alunos com deficiência.

## Educação inclusiva

A educação inclusiva surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, contrapondo ao conceito de integração a partir de questionamentos sobre as políticas e a organização da educação especial e educação comum, vigente à época. O referido movimento partiu do pressuposto da necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender o público alvo da Educação Especial, independente das intervenções sobre eles (Mendes, 2006). No âmbito educacional, passou-se a defender a construção de um sistema único de qualidade para todos os sujeitos com e sem deficiência, através de um modo de organização que considera a necessidade de todos os alunos e que deve ser estruturado em virtude destas necessidades.

Inicialmente, constatam-se no movimento inclusivista, duas posições distintas: os inclusivistas e os inclusivistas totais. Os primeiros defendem que todos os alunos devem ser inseridos nas classes comuns das escolas comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados, admitindo a possibilidade de serviços de suporte (AEE, por exemplo), ou mesmo ambientes diferenciados como classes especiais ou escolas especiais (APAEs, Pestalozzi), além de outros. Acreditam que a capacidade de mudança da escola e da classe comum é finita e que o principal objetivo da escola é garantir aos alunos conhecimentos e habilidades para a vida dentro e fora dela.

Já os inclusivistas totais, por outro lado, acreditam que a escola é importante principalmente pela possibilidade de socialização, formação de amizades, interação social e por oportunizar mudanças no pensamento estereotipado e preconceituoso em relação às deficiências e incapacidades e apostam na possibilidade de reinventar a escola a fim de abarcar todas as dimensões da diferença humana (Mendes, 2006). Trata-se de uma configuração radical, que estabelece uma política de inclusão sem exceção, postulando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, independente da extensão de suas limitações.

A difusão sobre a filosofia da educação inclusiva sofreu forte influência de duas conferências mundiais: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, na Espanha, em 1994, que produziu a Declaração de Salamanca,

considerada um marco mundial na difusão da educação para pessoas com deficiência, pois trata de princípios, políticas e práticas para a inclusão dessas no sistema regular de ensino. A partir da Declaração de Salamanca,

O princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, [...] na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada [...]. (MENDES, 2006, p. 395).

No Brasil, várias normas com fulcro na cidadania e no reconhecimento das diferenças e da importância da participação de diversos atores no processo de construção de um ambiente democrático nas escolas, foram criadas a partir do final do século XX. A LDB determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, sinaliza que o avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. (BRASIL, 2001).

Algumas convenções sobre direitos humanos, ratificadas pelo Brasil, demonstram o esforço do Estado Brasileiro em implantar mudanças para o novo paradigma da educação inclusiva. A Convenção da Guatemala, em 1999, ratificada através do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, prevê que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação por causa da deficiência, toda diferenciação ou exclusão no sentido de impedir o exercício dos direitos humanos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e legitimada pelo Brasil com força de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 e Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, assegura um sistema de educação inclusiva à todos e em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. (ONU, 2006).

Por fim, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que é destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

## Colégio militar e a inclusão: analisando os dados

A grande expansão das escolas públicas militares em Goiás gerou muitos debates, seja na imprensa entre pedagogos e gestores educacionais, seja nas universidades. A polêmica instalada sobre o tema e os argumentos contra ou a favor ainda carecem de estudos acadêmicos mais acurados, pois se por um lado está o inquestionável bom desempenho dos estudantes em relação às demais escolas públicas, por outro, o excesso de disciplina e as consequentes sanções para o aluno podem trazer prejuízos sociais e psicológicos em virtude da linha pedagógica militarizada destas escolas. A seguir, a notória expansão dos colégios militares a partir de 2013:

QUADRO 1. Expansão dos Colégios Militares (1998 – 2018)

ANO DE CRIAÇÃO	QUANTIDADE DE ESCOLAS MILITARES CRIADAS
1998	01
2000	01
2001	04
2013	11
2014	02
2015	16
2016	03
2017	14
2018	05
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>

Fonte: Elaborado pelos autores

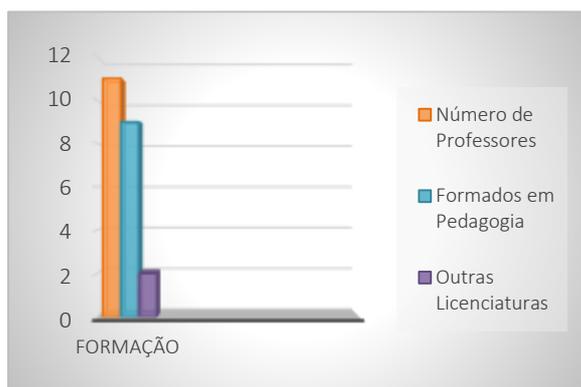
A implantação dos Colégios Militares em Goiás se deu no final da década de 1990, em momento de grande debate sobre a escola inclusiva. Sua expansão, ao longo dos últimos 20 anos, acompanhou a criação de normas que garantem o atendimento às pessoas com deficiência nas escolas públicas na perspectiva inclusiva, em que todos os alunos devem frequentar salas regulares. Nesta circunstância, entende-se que o mérito das escolas militares não deve ser focado apenas na preocupação de promover uma educação de qualidade, mas no desafio de fazer com que as práticas diárias típicas de uma escola militar, baseadas numa rígida disciplina e respeito à hierarquia, não sejam barreiras para o desenvolvimento de uma escola inclusiva que, por sua vez, deve também se adaptar à necessidade do aluno.

Aqui serão apresentados os dados aferidos por meio da pesquisa de campo realizada no mês de maio de 2019, no CPMG Polivalente Modelo Vasco dos Reis, direcionada exclusivamente aos professores da AEE daquela unidade escolar. A análise do questionário aplicado a estes professores objetiva compreender como é feita a inclusão do aluno com deficiência em uma das escolas militares mais tradicionais de Goiás, a partir da compreensão destes profissionais sobre o tema.

A AEE do CPMG Polivalente Modelo Vasco dos Reis é composta por 11 professores que são responsáveis pelo atendimento de um total de 162 alunos, sendo 88 do ensino médio e 74 do ensino fundamental. Destes, 35 são alunos com deficiência, sendo 18 alunos do ensino médio e 17 do ensino fundamental.

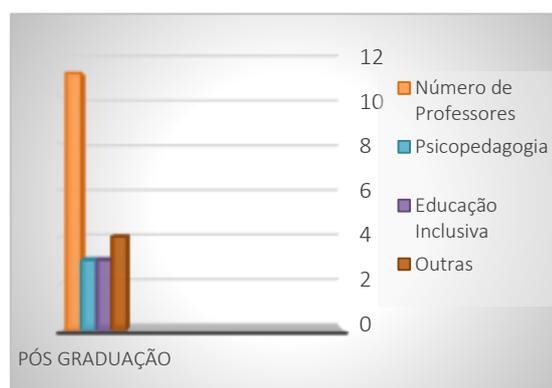
Todos os professores que compõem a AEE possuem curso de licenciatura, sendo a maioria formados em pedagogia. Dos 11 profissionais, 10 fizeram pós graduação, sendo um mestrado em educação, conforme gráficos a seguir:

GRÁFICO 1. Formação dos Professores da AEE



Fonte: Elaborado pelos autores

GRÁFICO 2. Pós Graduação professores AEE



Fonte: Elaborado pelos autores

A formação dos professores que compõem a AEE é essencial para o estabelecimento de uma escola na perspectiva inclusiva. De acordo com Mantoan (2015), para se ter uma educação verdadeiramente inclusiva, que atenda às necessidades de todos os alunos com qualidade, o professor deve estar habilitado para trabalhar e entender as especificidades de cada aluno; assim, poderão atuar de forma competente, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma significativa.

Na presente pesquisa, foi verificado que todos os professores da AEE possuem a formação necessária para atuarem junto aos alunos com deficiência. Ressalta-se que 06 destes professores, perfazendo a maioria, possuem especialização em psicopedagogia e/ou escola inclusiva, além de uma professora com especialização em neuropedagogia, o que pressupõe

estarem preparados para contribuir na formação integral do aluno com deficiência. Além desta formação em nível de especialização lato sensu, a equipe ainda possui 03 professores intérpretes de libras e 02 professores intérpretes de braile, cumprindo o que preceitua o art. 28, inciso XI, da Lei 13.146/2015, que prevê a obrigatoriedade destes profissionais, que devem ser disponibilizados pela escola para o atendimento educacional especializado.

A situação apresentada sobre a formação dos professores pesquisados demonstra ser favorável ao atendimento inclusivo, uma vez que são profissionais formados em cursos diretamente relacionados à área da educação e com especializações que, em tese, aprofundam a abordagem de práticas escolares para o atendimento do aluno com deficiência na escola regular. A tabela abaixo nos mostra a faixa etária dos professores pesquisados. Entende-se ser um importante dado sobre a formação destes profissionais quando se trata de escola inclusiva, conforme será tratado a seguir:

TABELA 1. Faixa etária dos professores da AEE

Faixa Etária	Quantidade
20-30 anos	02
31-40 anos	Não há
41-50 anos	06
+ de 50 anos	03
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaborado pelos autores

Observa-se que a maioria dos professores estão na faixa de até 50 anos de idade, sendo 02 na faixa entre 20-30 anos e 06 na faixa entre 41-50 anos, o que sugere que se graduaram a partir dos anos de 1990, quando a discussão sobre a escola inclusiva já constava na pauta das políticas educacionais. Segundo Mendes (2006, p. 391) “o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990”. Sendo assim, é provável que estes profissionais, em virtude de sua formação já na perspectiva da escola inclusiva, se mostrem mais sensíveis à questão e mais abertos e motivados para atuar no ensino de estudantes com deficiência, contribuindo para a universalização do acesso à educação de pessoas que historicamente foram excluídas.

Constatou-se, ainda, que a maioria dos professores que participaram da pesquisa possuem experiência de mais de dez anos de atuação como docente e mais de cinco anos

como docente no ensino especial. Foi verificado que a maioria deles trabalham há menos de cinco anos na escola, conforme tabela a seguir:

Tabela 2. Tempo de atuação dos professores da AEE como Docente/Docente Ensino Especial no CPMG

Tempo de Atuação do Professor	0-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	+ 20 anos
Docência	2	x	2	3	4
Docência no Ensino Especial	2	6	3	x	x
Atuação no CPMG Vasco dos Reis	9	1	1	x	x

Fonte: Elaborado pelos autores

Por meio da análise das informações cedidas pelos professores sobre à sua atuação, visando o atendimento dos alunos com deficiência matriculados no CPMG, levando-se em conta os quesitos “experiência”, “capacitação” e “especialização”, verifica-se que 10 professoras citaram mais de uma alternativa.

Além da especialização, todas possuem outro curso, alguns com mais de dois e todos voltados para o atendimento ao aluno com deficiência. No geral, responderam que os cursos e a capacitação permitem a atualização sobre as demandas, as necessidades e o conhecimento de novas técnicas de abordagem para melhor entender os alunos com deficiência. Responderam ainda que a capacitação dá a possibilidade de entender o aluno com deficiência em sua integralidade, permitindo mostrar a ele toda a sua potencialidade.

Outro importante dado apontado pela pesquisa é sobre a percepção dos professores sobre as escolas regulares estarem ou não preparadas para receber os estudantes com deficiência, inclusive a escola militar. Para 05 professores, as escolas em geral não estão preparadas, 04 responderam que sim, as escolas estão preparadas e 03 disseram que apenas algumas escolas estão preparadas.

Os professores que responderam não, ressaltaram que a estrutura das escolas é deficiente e há muito a ser feito para melhorar. Já em relação a escola militar, especificamente o CPMG Polivalente Modelo Vasco dos Reis, dos 11 professores, 08 responderam que a referida escola está preparada para receber estudantes com deficiência e 03 responderam que não. A estrutura oferecida pela escola militar é um dos aspectos relevantes e que foi salientado pelos professores, fato que pode ser corroborado através da pesquisa in loco, onde verificou-se a preocupação com o investimento na estrutura física e aquisição e manutenção de equipamentos para o atendimento dos alunos com deficiência.

A garantia da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares está prevista em vasta legislação pátria, inclusive na Constituição Federal. No entanto, a aceitação destes estudantes na escola regular passa por alguns questionamentos, dentre eles, se a escola deve ou não aceitar alunos com qualquer tipo de deficiência ou estabelecer critérios para recebê-los. Nesse diapasão, Mendes (2006), nos apresenta duas posições bem distintas: de um lado os que defendem a proposta da inclusão total com a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau de incapacidade na classe comum, e do outro, os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, no entanto, admitem a possibilidade de ambientes diferenciados, classes especiais e até mesmo escolas especiais.

Neste ponto, os professores da AEE do CPMG, responderam que a escola não deve estabelecer critérios para receber alunos com deficiência, o que, em tese, demonstra estarem alinhados com o pensamento dos inclusivistas totais. Apenas um professor, dos onze existentes, respondeu o contrário. No entanto, em conversas informais, durante a aplicação do questionário, percebe-se que na prática, eles entendem que não podem receber qualquer aluno.

Não foi possível saber, através do questionário, se os professores fazem distinção entre as duas linhas de pensamento sobre a inclusão. Entretanto, no mesmo sentido, afirmaram não existir ou desconhecer qualquer tipo de orientação da escola limitando ou contraindicando a matrícula de alunos com alguma deficiência específica. Também afirmaram que não existe dispensa de aluno em virtude do tipo de deficiência, mas que alguns já foram excluídos da escola por questões disciplinares, o que parece ser uma característica da escola militar e se estende à todos os alunos.

Ao suscitar sobre os principais desafios enfrentados pelos alunos com deficiência e pelos professores que lidam com estes estudantes, responderam que existem muitos desafios e dentre eles destacaram: a dificuldade do aluno em inserir-se no contexto do colégio, acessibilidade arquitetônica, formação do professor regente de sala de aula, dificuldade em se propor trabalho de aceitação da turma, criar estratégias de ensino com o professor de apoio, a discriminação dos colegas, adaptação às regras, a comunicação em libras, e genericamente, afirmaram que a inclusão em si é um grande desafio. Mantoan (2015) afirma que, mesmo depois de tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, ainda persiste nos professores do ensino regular, a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos. Trata-se de um processo de mudança lento, mas que aos poucos reverbera nas escolas regulares. Essa mudança de paradigma, mesmo sendo morosa,

necessariamente implica na mudança de perspectiva desses professores, estabelecendo aos poucos, as condições necessárias para o crescimento da escola inclusiva.

Na abordagem sobre a estrutura física oferecida pela escola, bem como os recursos materiais educativos para o aluno com deficiência, a avaliação dos professores foi de que são boas ou excelentes. Pelo que foi percebido, a estrutura física e os recursos oferecidos pela referida escola facilita na execução dos trabalhos realizados pela AEE.

Na avaliação sobre a equipe multiprofissional que compõe a AEE, 01 professor considerou a equipe ruim; ademais, 02 professores não responderam esta questão, não sendo possível saber se por receio ou outro fator. Ressalta-se que a avaliação da equipe pressupõe avaliar também os colegas, o que é muito subjetivo, pois avalia-se o relacionamento interpessoal, o que seguramente irá influenciar as respostas. Mesmo assim, mais da metade dos professores consideram a equipe boa ou excelente. A tabela a seguir apresenta de forma resumida os dados abordados:

TABELA 3. Avaliação da estrutura física, recursos e materiais educativos e equipe multiprofissional

<b>Avaliação</b>	<b>Excelente</b>	<b>Boa</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>
Estrutura Física	5 professores	6 professores	X	X
Recursos Materiais e Educativos	5 professores	6 professores	X	X
Equipe Multiprofissional	5 professores	2 professores	1 professor	1 professor

Fonte: Elaborado pelos autores

O diagnóstico dos alunos atendidos pela AEE é feito pela equipe com a ajuda de uma assistente social contratada pela escola. O encaminhamento do aluno inicia-se, primeiramente, através do olhar atencioso do professor, com a participação da coordenação pedagógica. Neste sentido, Mantoan (2015) ressalta que é importante que o professor seja sensível à questão e deve se preocupar em conhecer as características das deficiências e do ambiente de origem dos alunos.

A assistente social faz a orientação necessária à família do estudante com deficiência para encaminhá-lo ao atendimento especializado, com o propósito de obter o diagnóstico e laudo. Em geral, os diagnósticos são realizados por médicos, psicólogos, neuropsicólogos, psiquiatras e profissionais da educação (psicopedagogas). Alguns alunos, ao participarem do sorteio das vagas para ingressarem ao colégio, já são encaminhados com os respectivos laudos, como por exemplo, os alunos com deficiência auditiva e os deficientes visuais.

A doutrina militar adotada nas escolas militares é alvo de discussão na sociedade, em especial entre os educadores. A referida doutrina poderia ser uma barreira para a inclusão de estudantes com deficiência por não ser possível, a princípio, contemplar as diferenças numa escola militar baseada na homogeneidade. Dos Santos (2006, p. 17) afirma que “a escola de qualidade é aquela que contempla as diferenças, pois só assim será a escola de todos, sendo a inclusão uma consequência natural”.

Neste contexto, dos 11 professores da AEE do CPMG, 10 responderam que a doutrina militar não é uma barreira para a inclusão destes estudantes e consideram a escola inclusiva. Apenas um dos professores fez a ressalva de que talvez a doutrina militar seja uma barreira, mas não afirmou que fosse. Alguns professores responderam que esta doutrina até ajuda ou favorece, pois junto com a disciplina, típica das escolas militares, pode ser aplicada aos alunos com deficiência sem prejuízo para estes e que a AEE auxilia para na adaptação dos profissionais e aluno, conforme cada deficiência. Esse posicionamento coaduna com a afirmação de Batista (2013) ao reiterar que na atuação complementar do AEE não se deve reproduzir o mesmo conteúdo e nem tampouco a mesma metodologia adotada na escola comum, mas todo trabalho deve ser pautado na necessidade e particularidade do aluno.

A doutrina militar traz consigo a meritocracia, que, na visão das escolas militares é uma forma de estimular o aluno a se destacar através de boas notas. Inclusive, os alunos que obtêm as melhores notas, podem ostentar em seu uniforme o “Alamar Legião de Honra” que é composto por cinco cordões, sendo três na cor amarelo canário e dois na cor marrom, usados no ombro esquerdo. O entendimento da maioria dos professores da AEE sobre a meritocracia é de que esta não influencia no desempenho dos alunos da educação especial, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 2. A influência da meritocracia para os alunos da educação especial

Pergunta	Respostas		
	Sim	Não	Não respondeu
A meritocracia influencia no desempenho e avaliação dos alunos da educação especial?	8 professores	2 professores	1 professor

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao complementarem a resposta, os professores afirmaram que a meritocracia contribui para que o aluno se torne mais disciplinado, permitindo ao aluno com deficiência sobressair em todas as áreas, sendo uma forma de incentivo. Percebe-se que na percepção destes professores, a meritocracia é algo positivo, o que de certa forma denota o engajamento

destes profissionais com a escola militar e suas peculiaridades. Ressalta-se que mesmo os dois professores que responderam não ao questionamento, têm uma posição muito clara de que não há interferência da meritocracia no desempenho e avaliação dos alunos. Este ponto deve ser visto com cautela, pois a meritocracia também pode mascarar a incapacidade da escola em lidar com certos alunos e, neste caso, pode ser usada para transferir toda a responsabilidade do problema para o aluno.

Para Sartoretto (2011, p. 78), “a experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada”. Nesse viés, foi perguntado aos professores da AEE, se a inclusão do aluno com deficiência na escola regular é algo benéfico para ele e para os demais alunos. A maioria respondeu que sim; 02 professores ressaltaram que depende da deficiência. 01 professor respondeu que a escola regular não é algo benéfico para os alunos com deficiência, pois não tem equipe preparada. O quadro a seguir demonstra de forma resumida as respostas dos professores a esta questão:

QUADRO 3. Pergunta sobre benefício para o aluno com deficiência na escola regular

Pergunta	Respostas			
	Sim	Não	Depende da deficiência	Em branco
A inclusão do aluno com deficiência é algo benéfico para ele?	7 professores	1 professor	2 professores	1 professor

Fonte: Elaborado pelos autores

A maioria dos professores da AEE entende que a inclusão do estudante com deficiência é algo benéfico para os demais. Da mesma forma que a questão anterior, 02 professores acreditam que este benefício depende do tipo de deficiência. 01 professor respondeu que não há nenhum benefício e 02 professores deixaram a questão em branco. Neste caso específico, entende-se que o professor, especialista em atuar com estudantes com deficiência, deve construir suas atividades e traçar o processo de aprendizagem a partir de cada aluno e com cada um, de forma a oferecer todas as formas possíveis. Não há uma fórmula específica, o processo de inclusão é construído a partir da experiência e do conhecimento, que se reinventam no tempo.

## Considerações finais

Num ambiente educacional, pautado no mérito e na disciplina, que constituem os pilares do ensino militar, impõe-se um esforço redobrado para que haja mudanças que resultem em uma escola inclusiva. Não é uma tarefa fácil, contudo, é preciso rever conceitos, enfrentar velhas posturas e quebrar preconceitos seculares, ou seja, a inclusão escolar ainda é um desafio a ser enfrentado, não apenas para uma escola militar. Segundo Mendes (2006), não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas.

Ora, para o funcionamento de uma escola inclusiva pressupõe-se a mudança de conduta e de pensamento dos educadores, e do envolvimento da sociedade, não há outro caminho. Jannuzzi (2012), traz a reflexão de que a educação das pessoas com deficiência está presente na proposta da educação de todos desde a primeira Constituição do Brasil. No entanto, esta garantia explícita não se generalizou e ainda hoje carece de muitos investimentos e mudanças de atitude para que os estudantes com deficiência tenham as mesmas oportunidades de qualquer outro aluno da escola regular.

A pesquisa realizada junto aos professores da Assistência Educacional Especializada do CPMG Polivalente Modelo Vasco dos Reis permitiu conhecer a proposta de trabalho da escola, no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência. Verificou-se, precipuamente, que todos os professores da AEE possuem a formação necessária para atuarem com alunos que necessitam de atendimento especializado, somado à larga experiência da maioria. As respostas aos questionamentos demonstram que as atividades pedagógicas da escola são direcionadas para o atendimento aos alunos com deficiência, bem como aos alunos em geral, pois a premissa da inclusão pressupõe a participação de todos.

O CPMG, a partir da visão dos professores da AEE, é uma escola preparada para receber estudantes com deficiência. Obviamente, essa afirmação carece da visão dos demais professores de sala, que não foram ouvidos na pesquisa. Pelo curto tempo para a realização desta pesquisa, não foi possível aprofundar o tema, em que os dados poderiam ser cruzados com os demais professores e até mesmo ouvir os pais dos alunos. Todavia, esta lacuna pode ser tema de exploração de estudos posteriores, em virtude da sua importância e complexidade.

A educação pode ser perversa para o aluno com deficiência, se os vários desafios apresentados no dia-a-dia da escola não forem enfrentados. No entanto, percebe-se que são desafios comuns em qualquer outra escola e não apenas em escolas militares. Essa visão corrobora com a ideia de que a doutrina militar não pode ser uma barreira para a inclusão.

Neste caso específico, comprovou-se o ponto de vista dos professores da escola pesquisada que, apesar de ser uma escola com fortes bases na hierarquia e na disciplina, realiza a inclusão dos estudantes com deficiência através de uma equipe de professores especialistas, demonstrando que todas as pessoas são bem vindas, e para que isso se efetive, a escola investe em aspectos administrativos e pedagógicos com a premissa de oportunizar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência em uma escola com qualidade.

Os desafios apresentados pela equipe de professores são inerentes às dificuldades de se realizar a inclusão de pessoas com deficiência em qualquer ambiente escolar. Problemas como acessibilidade arquitetônica, falta de qualificação de professores regentes, aceitação dos demais alunos e discriminação de colegas, são situações apresentadas como desafios a serem superados. A adaptação às regras de uma escola militar também poderia ser uma barreira, entretanto, os professores pesquisados entendem que as regras inerentes à escola militar não impedem a inclusão de estudantes com deficiência e para alguns, ao contrário, as regras ajudam.

O fato de não haver critérios para o recebimento de estudantes com deficiência nem haver a dispensa de alunos pela escola, comprova que, apesar das dificuldades apresentadas para receber os estudantes, há investimentos e oferecimento de equipamentos e material humano para que a inclusão aconteça o mais do ideal.

É certo que a escola inclusiva pressupõe um desejo de mudança que refuta qualquer forma de exclusão e tal mudança, necessariamente, deve contemplar todos os alunos. Nesse sentido, para que o objetivo seja alcançado, é necessário que os professores revejam e recriem suas práticas do dia-a-dia, pois a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional que não alcança apenas alunos com deficiência, mas todos os demais alunos.

## Referências

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2017.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BODGAN, Robert C.; BITKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: jun. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2007.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Lei nº 16.152**, de 26 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEE/CP 05**, de 10 de junho de 2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. São Carlos: Revista Brasileira de Educação, v. 11, 2006.

SANTOS, A. M. A. dos. Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: mudanças na história brasileira. In: **III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais, 2013, Belo Horizonte**. III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte: CRESS MG, 2013. p. 1-13.

SANTOS, M. T. C. T. dos. **Inclusão escolar: desafios e possibilidades**. Coleção Salto para o Futuro; TV Escola - Boletim 18. Ética e cidadania, 2006.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. *In*: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

## 24. DIREITOS HUMANOS E INFÂNCIA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NA BUSCA DE UMA COMUNICAÇÃO PARA A PAZ

Adriana Hoffmann

*Pós-Doutora em Comunicação - Universidade Federal Fluminense*

Patricia Munçone

*Bacharel em Comunicação Social - Centro de Defesa da Criança e do Adolescente*

Filipe Lopes

*Bacharel em Direito - Coletivo Nacional de Juventude Negra – ENEGRECER*

Neste capítulo pretendemos desenvolver uma reflexão acerca da infância e dos Direitos Humanos. Consideramos os contextos deste ano de 2019, no Brasil e no mundo, quando surgem demandas que nos fazem pensar acerca de um novo paradigma de educação das crianças, uma nova ética e uma nova comunicação: a comunicação para a paz. O que nos leva a pensar dessa maneira são situações vividas recentemente no Brasil, em que políticas francas de extermínio/desatenção/invisibilização de minorias geram casos como o da menina Agatha, atingida por um tiro durante uma operação policial numa comunidade do Rio de Janeiro.

Também a repercussão mundial do discurso da menina Gretta na Organização das Nações Unidas (ONU). Estas duas crianças, meninas, do Brasil e da Suécia, respectivamente, ganharam destaque na mídia no mês de setembro de 2019. Enquanto a primeira, foi desrespeitada em seu direito à vida, a segunda defendeu este mesmo direito perante uma plateia de adultos transmitida mundialmente. As duas nos fazem ponderar sobre qual ideia de infância queremos quando pensamos em Educação como um direito e a pensamos a própria prática dos Direitos Humanos.

Como nos diz a letra do samba-enredo desse ano “O Brasil, um país conhecido por suas cores, que se manifestam através de sua arquitetura, natureza e corpos, ainda vê seus muros e chãos serem manchados de vermelho. Datado do período colonial, de cor vermelha-fogo, o pau-brasil tingia, com a cor de reis e nobres, os linhos, as sedas e os algodões das cortes europeias. Atrás do herói emoldurado, já se percebe a presença de sangue retinto

pisado de mulheres, tamoios e mulatos”<sup>1</sup>. O amarelo de um balão, ganha tons avermelhados, quando a criança que o carregava é atingida por uma bala. Agatha era uma dessas meninas.

IMAGEM 1. Reportagem de Ana Carla Bermúdez: Caso Ághata



**Caso Ághata: o que dizem a família e a PM sobre a morte da menina no RJ**

Ághata Félix morreu após ser atingida por um tiro nas costas  
Imagem: Voz das Comunidades

Ana Carla Bermúdez  
Do UOL, em São Paulo  
23/09/2019 13h25

Atingida por um tiro de fuzil nas costas, a menina Ághata Felix, de 8 anos, morreu na madrugada de sábado (21) no Rio de Janeiro. Ela estava dentro de uma Kombi no Complexo do Alemão, zona norte da capital fluminense, quando [foi baleada na noite de sexta-feira \(20\)](#).

Segundo a Folha, a garota voltava para casa com a mãe. Ághata chegou a ser socorrida, mas não resistiu aos ferimentos.

Fonte: Site UOL. São Paulo. 23 set. 2019

Perez Ibarra (2018, cita Vanistedal, 1994) afirma que, quando somos amados, seguramente aprendemos a sentir a existência de outros seres humanos com quem convivemos no cotidiano, e com eles desenvolvemos habilidades de compartilhar, cooperar e servir. Ao nos depararmos com essas notícias, nos questionamos sobre qual projeto de sociedade está em desenvolvimento, considerando a ausência dessas habilidades.

Paralelamente à visibilidade atrelada ao mercado, as crianças como Agatha - vulneráveis pela truculência policial - aparecem em meio a um debate sobre segurança pública. Outrossim, se afere uma ausência de imagens em que crianças protagonizam momentos de liberdade, brincadeiras e educação, mas sim, reportagens policiais, gráficos de violência e estatísticas.

<sup>1</sup> Samba-Enredo 2019 - Histórias Para Ninar Gente Grande. G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ)

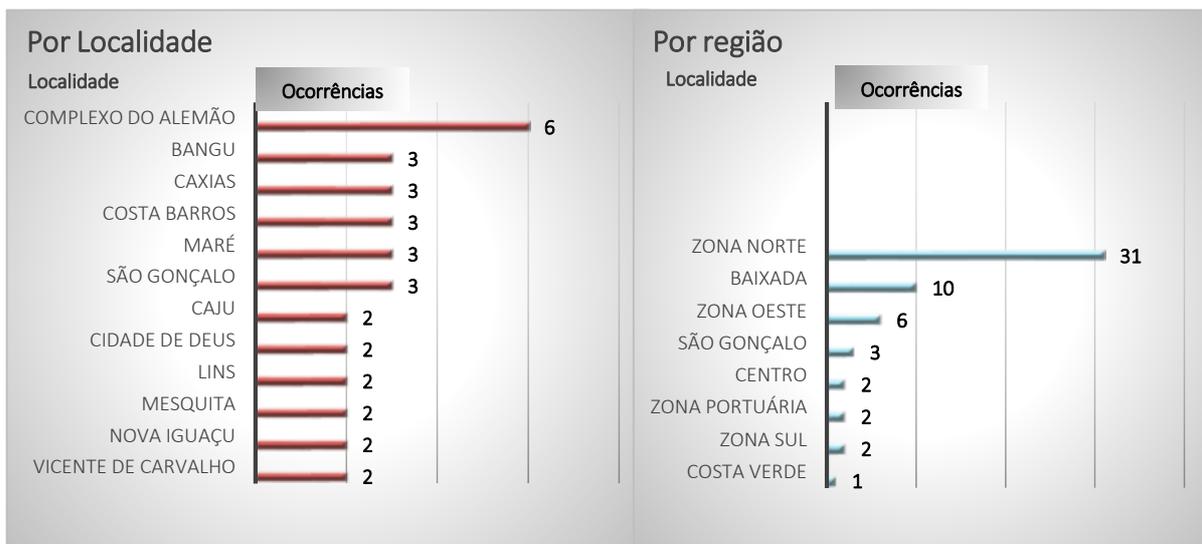


GRÁFICO 1. Levantamento Rio da Paz. Fonte: O Globo (2019)



GRÁFICO 2. Levantamento Rio da Paz. Fonte: O Globo (2019)

Os dois gráficos acima, do Levantamento do Rio de Paz, apontam que 57 crianças morreram atingidas por balas perdidas no Estado do Rio, entre 2007 e setembro de 2019<sup>2</sup>.

Não vemos a atuação das instituições - que deveriam agir para minimizar casos como

<sup>2</sup> Gráficos 1 e 2: Levantamento do Rio de Paz, 57 crianças morreram atingidas por balas perdidas no estado do Rio entre 2007 e setembro de 2019. Fonte: <https://oglobo.globo.com/rio/maioria-das-criancas-mortas-por-bala-perdida-no-rio-foi-vitima-de-trocas-de-tiros-entre-policia-bandidos-1-23976559>

o de Agatha - já que o mais básico direito à vida não está sendo respeitado ao se tratar de proteger uma vida de criança pobre. Importante considerar que o Brasil não é estrepante em casos de infanticídio, existindo casos desde o período das invasões de conquista, quando tribos indígenas foram dizimadas. Notícias como esta, abaixo, referentes a crianças indígenas, abrem a reflexão sobre qual espaço reservado à infância é esse que às atropela, retira suas vidas e às impede de ir e vir em suas atividades cotidianas<sup>3</sup>.

13/11/2018

## Crianças indígenas Kinikinau são vítimas de atropelamento na estrada que liga Miranda à Cerâmica/MS

*O motorista, que dirigia uma Camionete branca, fugiu sem prestar socorro*



IMAGEM 2. Reportagem da ONG CIMI

Desde o início dos anos dois mil, presenciamos um aumento das conquistas das classes populares. Políticas públicas de distribuição de renda, acesso à educação em seus diferentes níveis, aquisição de moradias, dentre outros, permitiram que esses, até então em situação de vulnerabilidade, alcançassem outros espaços sociais. Todavia, ainda não conseguimos enfrentar essa situação de modo a realmente garantir um espaço de respeito para nossas crianças em nossa sociedade.

<sup>3</sup><https://cimi.org.br/2018/11/criancas-indigenas-kinikinau-sao-vitimas-de-atropelamento-na-estrada-que-liga-miranda-a-ceramica-ms/>

Imagens como a da reportagem abaixo, em protesto à morte de Agatha, nos lembram de outras crianças, como o menino Kauan Peixoto, 12 anos, morto na comunidade Chatuba de Mesquita; e a menina Maria Eduarda Alves da Conceição, 13 anos, morta dentro da escola, em Acari, Zona Norte do Rio, em 30 de março de 2017.

## RIO DE JANEIRO

## Mães de crianças mortas no RJ protestam no Palácio Guanabara

Parentes estenderam uniformes manchados de vermelho e colaram um cartaz cobrando do governador: '#RespondeWitzel'.

Por Bárbara Carvalho, RJ1

26/09/2019 13h12 - Atualizado há uma semana



IMAGEM 3. Reportagem de Bárbara Carvalho, sobre manifestação de parentes que tiveram seus filhos mortos em confrontos com policiais. Fonte: SITE G1, 26 set. 2019.

Adiante, um infográfico, dos processos vividos para aprovação de legislação pelos direitos das crianças<sup>4</sup>. Tanto a reportagem quanto o gráfico anterior apontam o desafio da luta que vem sendo enfrentada para garantir a vida das crianças no Brasil. A linha do tempo feita pela EBC traça a perspectiva histórica mostrando que o direito à vida das crianças era

<sup>4</sup> Linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes desenvolvida por um dos autores com base em informações retiradas do site do Ministério Público do Paraná. Site: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-2174.html>

uma preocupação desde os idos de 1700. Aponta, ainda, que parte desse direito foi inicialmente garantido no ano de 1990, o que é considerado por muitos um marco.



IMAGEM 5: Linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes desenvolvida por um dos autores com base em informações retiradas do site do Ministério Público do Paraná. (2019).

Nesta ocasião, foi aprovado, no Congresso Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros documentos de importância mundial, elaborados durante a Convenção Internacional sobre os Direitos da Infância. No entanto, os documentos por si só não garantem os direitos.

É necessário permanecer em luta para que a aplicação efetiva evite novas tragédias como as supracitadas. Articulando as reportagens citadas, observamos a potência dos canais de mídias enquanto promotores de visibilidade para dar força ao debate de segurança pública reforçando a importância da defesa dos direitos de todas as infâncias. Seja no caso de crianças que sofrem violações (caso Agatha) ou reivindicando a garantia da sobrevivência do ecossistema do planeta aos líderes mundiais, na Organização das Nações Unidas (caso Greta Thunberg e Catarina Lorenzo).



IMAGEM 6 – Vídeo da fala de Greta na ONU e reportagem do Jornal Lavanguardia

O caso da ativista sueca Greta Thunberg discursando na sede das Nações Unidas, em 23 setembro 2019, sobre a mudança climática, *viralizou*, ou seja, repercutiu em várias mídias<sup>5</sup>. A reivindicação, além de legítima, dialoga com as sérias questões ambientais ignoradas em nome do progresso e do desenvolvimento, colocando em risco todo o ecossistema planetário, e a própria existência humana. Diante da visibilidade que tomou a

<sup>5</sup> Video do discurso de Greta pode ser visto em: <https://news.un.org/pt/story/2019/09/1688042>

fala da menina muitos desqualificaram por ser criança ou por ser autista numa tentativa de minimizar as questões trazidas pela mídia e o movimento por ela iniciado. O discurso dela retrata, de certa forma, os processos de comunicação para a paz, uma vez que, oriunda de um país com índices reduzidos de violência urbana, teve a oportunidade de desenvolver--se de forma a expandir suas preocupações para além de si mesma, sendo capaz de como indivíduo se perceber micro e macro cosmicamente. Deste modo, apresentando uma visão crítica em escala global e expressando uma preocupação planetária numa audiência mundial, teve seu nome indicado ao Prêmio Nobel da Paz para o ano de 2020. Defender o direito à vida, em geral, entendendo que a vida do ecossistema é também a sua vida, implica um outro espaço de atuação que lhe foi dado como criança, ao qual a menina Agatha sequer conheceu.

Por outro lado, a fatalidade ocorrida com Agatha – de quem o avô, num desabafo desesperado, afirma que “Foi a filha de um trabalhador, tá? Ela fala inglês, tem aula de balé, era estudiosa...”<sup>6</sup> – pode indicar, em suas várias nuances, uma infinidade de necessidades não atendidas, de direitos violados, culminando num grito de indignação e frustração diante de um futuro interrompido. As palavras dele podem revelar como as desigualdades estruturais da nossa sociedade nos atravessam e nos tornam impotentes mesmo quando acreditamos que estamos agindo corretamente. Os Direitos Humanos são a garantia mínima de existência de qualquer ser humano, e não requerem categorias mínimas de desenvolvimento, como, por exemplo, ser filhos de trabalhadores, falar inglês, ou estudar balé.

Uma reflexão acerca de como podemos considerar a relação com os Direitos Humanos - numa perspectiva da Comunicação para a Paz - é pensar uma comunicação que nos permita desenvolver espaços de conscientização e aplicação dos direitos dentro da Educação, sem perder de vista a necessidade de uma convivência pacífica fortalecedora destes mesmos direitos, tão imprescindíveis à nossa existência em coletividade. Custódio (2015), estudioso da área de comunicação e mídia, membro da Anti-Racism Media Activism Alliance (ARMA), contribui com uma reflexão sobre comunicação para o desenvolvimento e transformação social, nos ajudando a pensar como a divulgação dessas imagens e reportagens visibilizam temas que ainda não tem necessária ênfase no cotidiano dos que vivem com as crianças diariamente. Outro autor, Jares<sup>7</sup>, nos diz que o conceito de convivência em sociedade traz desafios muitas vezes não pensados: “[...] Conviver significa

---

<sup>6</sup><https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/isso-e-confronto-a-minha-neta-estava-armada-por-acaso-diz-avo-de-agatha.shtml>

<sup>7</sup> JARES, Xésus. Pedagogia da convivência. Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008 p. 25).

viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. (JARES, 2008).

Esses códigos, que nada mais são que símbolos constituintes da comunicação interna de um grupo, foram e são fundamentais para o estabelecimento das regras/códigos/leis que normatizaram as condições mínimas para subsistir uma caminhada conjunta. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela ONU, em 10 de dezembro de 1948<sup>8</sup>, e, gradualmente, foram pensados outros códigos de direitos específicos aos da infância, o ECA, mencionado anteriormente, por exemplo. Aplicados, garantem o livre e saudável desenvolvimento da vida humana, tendo como ferramenta viabilizadora a comunicação para a paz, consolidando e fortalecendo os espaços de convivência.

Diante do tempo de existência da espécie humana, em torno de 140 mil anos<sup>9</sup>, os poucos mais de 70 dos Direitos Humanos ainda são incipientes. Há, portanto, uma complexidade tal das relações humanas que, no âmbito geral, refletem processos de comunicação de massa e, no campo individual, nos colocam frente ao imenso arcabouço de possibilidades das mídias digitais - geradoras de sentido e de cultura - possibilitando novas compreensões sobre o humano. E foi dentro destes mesmos 70 anos de existência que ensaiou-se os princípios de uma Cultura de Paz<sup>10</sup>.

Rodriguez, Ferron e Shamas (Apud CUSTÓDIO, 2015), ao dizerem que a comunicação não é somente a transmissão de informação, mas processos de identificação, interação e relacionamento entre pessoas, ressaltam a necessidade de processos midiáticos desencadeadores de ações políticas. Nas palavras deles a “educação midiática faz parte de processos de mobilização política de base na América Latina bem como o que representa a possibilidade de usar os meios como instrumentos para ações de cidadania nas lutas por direitos, justiça e transformações sociais”. (Custódio, 2015; Soares, 2014),

Novamente vemos que, assim como as legislações que tematizam os direitos da infância, a temática da Cultura da Paz - com seus pressupostos, manifestos e metodologias - vem sendo construídas trazemos as contribuições norteadoras para implementações importantes dessa que constam resumidamente no quadro abaixo<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup><https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao>

<sup>9</sup>MORIN, Edgar. O paradigma perdido: a natureza humana, citado por Lia Diskin em conferência “Princípios da convivência” Pós-graduação em Pedagogia da Cooperação. Rio de Janeiro, 2014.

<sup>10</sup> [www.comitedapaz.org.br](http://www.comitedapaz.org.br)

<sup>11</sup>Retirado de <http://comitepaz.org.br/index.php/category/publicacoes/>

Contribuições significativas da Cultura de Paz:
Declaração de Sevilha sobre a Violência (1986)
Congresso Internacional sobre a Paz na Mente dos Homens, em Yamoussoukro, África(1989)
Primeiro Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz, realizado em São Salvador, El Salvador (1994)
Ano 2000 como Ano Internacional da Cultura de Paz, proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1997)
Conferência do Apelo de Haia pela Paz, que elaborou o Programa do Século XXI pela Paz e a Justiça (1999)
A criação do Manifesto 2000 para uma Cultura de Paz e Não-violência da UNESCO, que envolveu 75 milhões de pessoas no mundo todo
Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não-violência para as Crianças do Mundo (2001 – 2010)
Declaração de Luarca que vem se constituindo desde 2004 e prevê o Direito Humano à Paz como um Direito Humano imprescindível.

Diante de todo esse percurso percebemos que não é sem motivo que, à medida em que violações como as vividas por crianças como Agatha são amplamente denunciadas na mídia, o inadiável tema da Paz começa a ser mais larga e seriamente discutido e pensado. Neste contexto, o Programa de Ação para uma Cultura de Paz da ONU, apresenta oito eixos de atuação imprescindíveis:

1. Cultura de Paz através da Educação
2. Economia Sustentável e Desenvolvimento Social
3. Compromisso com todos os Direitos Humanos
4. Equidade entre Gêneros;
5. Participação Democrática
6. Compreensão - Tolerância – Solidariedade
7. Comunicação Participativa e Livre Fluxo de Informação
8. Paz e Segurança Internacional.

Corroborando com o programa acima mencionado, o Manifesto 2000 para uma Cultura de Paz e Não-violência<sup>12</sup> apresenta seus *Seis Princípios*: Respeitar a vida; Rejeitar a violência; Ser generoso; Ouvir para compreender; Preservar o planeta; Redescobrir a solidariedade. Estes princípios apontam para relações de convivência pacífica, a nível individual, social, institucional e mundial, pautando o desenvolvimento da vida, sobretudo na infância, que é o objeto deste escrito. Assim sendo, deixam claro que a infância que queremos numa sociedade é a que permite suas crianças serem Grettas e Catarinas, ao terem direito a expressarem-se de modo democrático.

### Concluindo...

"Estou aqui para exigir que todos os líderes do mundo nos ouçam e nos ajudem a parar as mudanças climáticas", disse Catarina, em inglês, diante da plateia no Unicef.

Diante do que observamos no Brasil, mesmo com a jovem brasileira, Catarina Lourenço, de 12 anos, alertando "temos direito a um futuro", a comunicação para a paz e a defesa dos direitos humanos nos parece uma realidade distante, quando vemos histórias como a de Agatha com repetida frequência. Entendemos que os principais desafios para a educação já estão sendo vividos há muitos anos e que essa demanda de pensar direitos humanos e comunicação para a paz fazem parte da construção de novas possibilidades de relações humanas. Percebemos a importância de construir cada vez mais espaços de comunicação e visibilidade que resultem na diminuição de situações violadoras de direitos e na consolidação da garantia desses mesmos direitos, para que todas as crianças possam chegar a expressarem-se e serem ouvidas.

### Referências

- Custódio, L. (2015). Political peculiarities of media education in Brazilian favelas. In S, Kotilainen, & Kupianinen (Eds.). **Reflections on media education futures in tampere finland**, 2014 (p. 135-146). Gothenburg: Nordicom
- JARES, Xésus R. **Pedagogia da convivência**. Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008
- Pérez Ibarra, A. (2018, marzo 6). Educación em resiliencia. **Revista De La Universidad De La Salle**, (74), 191-207 em <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/5257>

---

<sup>12</sup> Idem

SITE G1. **Mães de crianças mortas no RJ protestam no Palácio da Guanabara**. Reportagem de Bárbara Carvalho, publicada em 26 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/26/maes-de-criancas-mortas-no-rj-protestam-no-palacio-guanabara.ghtml>

SOARES, I.(2014). Educomunicação e educação midiática: Vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, 19(2).

## 25. OS BENEFÍCIOS DA MINDFULNESS E SUA APLICABILIDADE NO SISTEMA EDUCACIONAL COMO MÉTODO COGNITIVO

Viviane Faria Lopes

*Doutora em Linguística - Universidade Estadual de Goiás*

Gisele Garcia Homem Teixeira

*Especialista em Desenvolvimento Humano e Psicologia Positiva -  
Instituto de Pós-Graduação e Graduação*

### "Penso, logo existo"

"*Cogito, ergo sum*" (Penso, logo existo) é uma expressão criada por René Descartes (1596-1650), um filósofo e matemático francês de grande influência histórica e cultural para os pensantes ocidentais. A frase, apesar de famosa e repetida com tenacidade, mantém a extensa distância seu significado para a maior parte de seus usuários, que dela se servem para se auto-afirmarem como intelectuais ou, no mínimo, sabedores de determinadas áreas do conhecimento, ou, ainda – o que se faz danoso –, surgir como mote jocoso nas expressões comunicativas de ineptos diversos e indistintos, o que vem a torná-la, praticamente, um adágio popular. Porém, tomando-se uma tradução mais literal, ou seja, mais fiel a seu significado latino, a citação seria mais correta se dita como "Penso, portanto sou."

Diante desse esclarecimento linguístico etimológico, faz-se necessário, então, verificar a intenção primeira do criador do enunciado, a fim de interpretar com adequação a famigerada declaração. Para formular a expressão em questão, Descartes afirma que o *cogito* cria-se por meio da dúvida a respeito da verdade instituída; ainda, porém, que chegasse a descreer de tudo, não seria possível contestar de sua própria existência por ser, enfim, uma "coisa que pensa" (DESCARTES, 2013, p. 63).

Em suas ponderações filosóficas, o pensador designa dois movimentos para a afirmação "*cogito, ergo sum*", onde o primeiro vem a ser a demonstração das razões que levam à dúvida hiperbólica e, o segundo, a evidência dessa mesma natureza irresoluta de que, todavia, ele mesmo seja um ser existente (DESCARTES, 2005, p. 30). O autor, porém, esclarece em sua obra que o propósito de suas ponderações está em estabelecer que o conhecimento precisa de fundamentos sólidos e seguramente comprovados (DESCARTES,

2005, p. 33), o que, em contrapartida, somente assevera que um indivíduo vem a ser algo que pensa enquanto pensa e, se cessar o seu pensar, interrompe simultaneamente o seu existir (DESCARTES, 2005, p. 46).

As inquirições feitas por esse filósofo, que interferiu no modo de pensar do século XVII, ganhou uma remodelação na última década, quando as pesquisas sobre o poder do pensamento ganharam notoriedade nos campos científicos e foram, a cada experimento realizado, sendo comprovadas por áreas diversas do conhecimento humano. Diante dessas descobertas – recentes e, ao mesmo tempo, tão antigas –, pesquisadores têm se dedicado ao assunto, com o intento de perscrutar se o *cogito* tem poder sobre a realidade e, se o tiver, até que ponto.

### A consciência plena

O termo *mindfulness* pode ser traduzido para a Língua Portuguesa Brasileira como “atenção plena”. Vejamos, então, a especificação dessa concepção, a fim de que sua significação proporcione relevância aos interesses científicos atuais.

Observa-se, por conseguinte, que a precípua compreensão volta-se ao entendimento de a definição abarcar o estado da consciência no momento presente, ou seja, de apontar para o conhecimento, o entendimento e a noção perceptíveis pelos estímulos à volta, quando o sujeito consegue, racionalmente, identificar e interpretar o que o cerca, de modo a confirmar sua existência. Por esse motivo faz-se correto afirmar que quem está desmaiado ou em coma está inconsciente, afinal, encontra-se inabilitado a comprovar e entender o que o cerca.

Oriunda da filosofia oriental, a prática meditativa potencializa, dentre diversos outros desempenhos a isso direcionados, a capacidade de engajamento com as experiências do momento presente. Para perpetrar esse recurso, faz-se imperativo o treino de habilidades referentes à consciência, à não reatividade e à concentração (IE; NGNOUMEN; LANGER, 2014, p. 2). O Dr. John Kabat-Zinn<sup>1</sup> foi quem trouxe algumas práticas budistas para o ocidente há mais de trinta anos e, baseado em sua experiência pessoal dessa capacidade, começou o trabalho no campo das terapias cognitivo-comportamentais. Em sua visão (KABAT-ZINN, 2005, p. 10), *mindfulness* pode ser delineada como a capacidade psicológica

---

<sup>1</sup>O Dr. John Kabat-Zinn (1944) é professor na Universidade de Massachusetts, onde leciona no curso de medicina, além de ser diretor-fundador da Clínica de Redução do Stress e do Centro de Atenção Plena em Medicina.

de permanecer voluntariamente presente nas próprias experiências, com uma atitude de aceitação e de não julgamento.

Com finalidade medicinal, Kabat-Zinn pesquisou sobre o budismo e a prática de ioga, bem como sua importância medicinal para o ocidente e, dessas investigações, nasceu a prática da mente alerta, atenção plena ou, ainda, consciência plena, cujo objetivo central é orientar quanto à interação entre o corpo e a mente para um processo contínuo de cura, sem sustentação religiosa. Assim, faz-se um método que pode ser aplicado por qualquer indivíduo, independentemente de seu sistema de crenças ou origem cultural, tornando-a uma prática com meditação que promove técnicas de redução de estresse e desenvolvimento de constante bem-estar.

Na verdade, esse conceito também pode ser entendido como um processo delineador de novas distinções, o qual, por sua vez, traz inúmeros e benéficos resultados. Dentre eles, podem-se verificar: aumento de sensibilidade a um ambiente e mais abertura a novas informações; criação de categorias originais para estruturar a percepção e o aumento da consciência de múltiplas perspectivas, quando essas estão voltadas ao tratamento de problemas; promoção de maior criatividade, flexibilidade e uso de informações, bem como acréscimo de memória e retenção. Todas essas distinções mantêm o indivíduo no estado presente, além de perdurar sua consciência em relação ao contexto no qual se encontra envolvido.

Por estabelecer um estado de capacidade em que o indivíduo tende a se sentir mais no controle de sua vida (LANGER; MOLDOVEANU, 2000, p. 2), é notável a estimulação emocional que a atenção plena engendra nos que a incitam argutamente. Porém, é basilar a compreensão de que se chega a tal capacidade por meio de técnicas aprendidas, treinadas e reforçadas em repetidas práticas. A esse respeito, Willard L. Johnson afirma que

A ampla variedade de atividades que procuram expandir e ressaltar o alcance da mente e seu funcionamento possível, produzido quase sempre pelas formas de disciplina sensório-motora, entre as quais figuram o permanecer sentado em silêncio, o relaxar-se, o cerrar os olhos, o respirar de modo consciente e o adotar um objeto da consciência. (...) é antes uma técnica, um modo de desenvolver a consciência. (KOZASA, 2006, p. 64).

O pesquisador ressalta que o construto inovador necessita de ser avaliado e aceito como um artifício, uma ferramenta que traz a precisão de manejo e prática, a fim de otimizar sua aplicação e, por sua vez, seus benefícios. Então, é assaz significativo que o indivíduo que buscará por um desenvolvimento da prática em questão, tenha o discernimento adequado para considerar que se trata de uma aplicação de destreza e constância, diferentemente do

que se acredita ser um evento imaterial, baseado em crenças transcendentais e não cientificamente comprovadas.

Os métodos de meditação têm um dilatado e prestigiado histórico de utilização por diversos povos oriundos da Índia, com um préstimo milenar voltado ao cenário de treino espiritual budista. Apesar da copiosa distância a que vêm sendo praticadas, as táticas de meditação começaram a ser estudadas por clínicos ocidentais somente na década de 1950 e, apenas recentemente, foram incorporadas ao sistema clínico e psicológico em diversos países europeus e estados americanos.

Conduzindo-se, assim, a explanação dissertativa, faz-se valer o reforço de seu papel científico, ao se ater aos estudos feitos, comprovados e divulgados. Pois, segundo as análises dessa área, a consciência está no olhar atento das experiências internas (sensações, pensamentos) e do ambiente (BROWN; RYAN, 2003, p. 823), o que, também, pode acontecer na forma de *insight*. (WALACH et al., 2006, p.1544). Portanto, as avaliações racionais preponderam sobre as afirmativas e as conclusões das técnicas verificadas, subtraindo, de qualquer instigação indevida, uma valoração exotérica e, portanto, infundada.

Além disso, o Dr. Kabat-Zinn desenvolveu o primeiro programa não religioso de *mindfulness*, no hospital-escola de medicina da Universidade de Massachusetts, em 1979. O programa é chamado de *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), sendo, em seu início, direcionado somente para tratamento de pessoas com dores crônicas. Entretanto, sua eficiência foi tão notória, que se mostrou inaudita para com outros tipos de enfermidades, como, por exemplo, transtornos de ansiedade, problemas físicos e psicossomáticos e, ainda, distúrbios psiquiátricos. (KABAT-ZINN et al., 1992, p. 942).

Assim, a competência da atenção plena, por meio da meditação, tem ganhado espaço cada vez mais popular, graças à aceitação clínica conceituada de inúmeros médicos dos Estados Unidos. Apesar de trazer raiz em ramos do Budismo, os quais se respaldam em ensinamentos de concentração abstrata e cujos preceitos foram preservados por seu núcleo doutrinário, a meditação pontificada pela *mindfulness* vem despojada de seu contexto religioso. Por essa razão, a prática volta-se, decididamente, à aprendizagem de uma atitude púria de aceitação em relação às manifestações mentais, durante o tempo em que o sujeito permanecer desvelado a ela.

## Como adquirir uma mente alerta

O programa de *mindfulness* é organizado em oito encontros – uma vez por semana – , os quais têm duração de duas horas e meia, com técnicas de posturas de ioga e de meditação que devem ser praticadas em casa nos demais dias, no decorrer das oito semanas de duração. Nas primeiras atividades formais, as percepções são internas, voltadas a exercícios de respiração consciente e nos quais o indivíduo se observa, estando, todavia, de olhos fechados. O propósito consiste em verificar o que acontece dentro de si, no mesmo momento em que se percebe a respiração e aceitam-se as sensações do corpo, sejam elas boas ou ruins, sem distinção.

Em seguida, pratica-se o *bodyscan*, que é um escaneamento corporal durante o qual se permanece imóvel e se inicia uma autovarredura mental, prestando-se atenção em cada parte do próprio corpo e controlando a respiração, incessantemente. Quando um pensamento de julgamento, uma lembrança qualquer ou preocupação se estabelece, por exemplo, deve-se agradecer e permitir que vá embora, retornando-se, em seguida, à prática do exercício.

Durante toda a aplicação da dinâmica de concentração, a atenção mantém-se no momento presente, sendo as sensações manifestas avaliadas sem a tentativa de manipulação, o que o indivíduo logrará domínio por meio da prática continuada. No decorrer das atividades, de base informal, as percepções são externas e a aplicação é simples, como tomar um banho prestando atenção a todos os detalhes: sentir a água escorrer pelo rosto, perceber o cheiro do sabonete, reconhecer a textura da esponja a esfregar a pele, considerar o som do chuveiro. Além disso, deve-se comer e beber alimentos reparando-se em todos os seus aspectos, como sabor, cheiro, cor, textura e som. A percepção de tais práticas pode acontecer no momento de uma caminhada, de uma escovação dental, de uma conversa com alguém. Seja qual for a atividade, o importante está em realizá-la de forma consciente, percebendo as sensações de modo a não incorrer em julgamentos ou conceitos pré-estabelecidos (KABAT-ZINN, 2005:32).

Quando chega à sexta semana, o programa estabelece um retiro silencioso de sete horas, e a prática *mindfulness* é realizada em grupos, utilizando-se a meditação sentada, com alguns movimentos simples da ioga e execução de *bodyscan* (SEGAL, Z. V., WILLIAMS, J. M. G., AND TEASDALE, 2001, p. 617). O objetivo dos grupos está no fortalecimento prático do aprendizado, já que um indivíduo pode auxiliar o outro em sua atividade de modo a unidos, promoverem um aperfeiçoamento individual.

Como frutos dessas técnicas, outros programas surgiram, com intervenções baseadas no MBSR, como o *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT) – Terapia Cognitiva Baseada em *Mindfulness* –, que foi desenvolvido por Dr. Zindel Segal, o Dr. J. Mark G. Williams e o Dr. John D. Teasdale, e que é voltado ao auxílio de pessoas com depressão e à prevenção de recaídas (SEGAL, Z. V., WILLIAMS, J. M. G., AND TEASDALE, 2002, p. 45). O MBCT combina a ação e a aplicação clínica da *mindfulness* com as ferramentas da terapia cognitiva, com o intuito de quebrar o ciclo da depressão recorrente. Seu programa de execução é, também, de oito semanas e realiza-se por meio de uma intervenção em grupo, o que permite aos participantes tomarem consciência de como os padrões condicionados da mente e do humor podem desencadear a recaída à depressão e, assim, sustentar seus sintomas. Por meio da prática da percepção consciente, o integrante do projeto desenvolve a capacidade de se desvencilhar conscientemente dos humores angustiantes e dos pensamentos negativos (UMASS - UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS MEDICAL SCHOOL, [s.d.]).

Nesta pesquisa, o objeto central está voltado à análise bibliográfica somente das práticas de MBSR e MBCT. Entretanto, visto que este tema não é conhecido com amplitude, vemo-nos instigados a propagar o assunto, já que acarreta uma importância de proporções universais e de benefícios indistintos. Por isso, serão explanados, de um modo mais superficial, outros programas existentes, diante de seus proventos psíquicos já estudados e comprovados.

Assim, dentre outros, há o programa *Mindfulness-Based Childbirth and Parenting* (MBCP), que é um projeto de parentalidade baseado em *mindfulness* e que oferece aos futuros pais a oportunidade de aprender a habilidade da atenção plena para trabalhar com o estresse, a dor e o medo. Sabendo que tais emoções são normais nessa fase nova de suas vidas, a finalidade é treiná-los para que estejam com presença, atenção plena e consciência racional antes, durante e após o nascimento de seus filhos, o que contribui para que esses expectantes possam viver a transição de vida ordinária para a extraordinária experiência de paternidade/maternidade com maior confiança, sabedoria e alegria. Assim, a prática da atenção plena torna-se não apenas um modo de auxílio para o nascimento de seu rebento, mas, também, um recurso vitalício para os progenitores, que passam a ter uma vida com maior consciência, bondade, conexão e cuidado (CENTER FOR MINDFULNESS - UCSD, [s.d.]).

Ainda, há o programa *Mindful Eating* – Alimentação Consciente –, conduzido a levar o interveniente ao conhecimento a respeito do funcionamento da parte científica da formação dos hábitos alimentares, a fim de que tais informações gerem modificações de

hábitos. O objetivo está em integrar a atenção plena ao intento de ajudá-lo a se tornar mais consciente dos próprios sentimentos e dos comportamentos em relação à comida, para que obtenha controle sobre sua ingestão nutricional, de modo a saber usá-la em seu próprio ritmo e tempo. (UMASS - UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS MEDICAL SCHOOL, [s.d.]).

Outro, mais, que no Brasil, inclusive, tem ficado popular, é o Mindfulness Self-Compassion (MSC) – Autocompaixão Baseada em *Mindfulness*, que foi desenvolvido pelo Dr. Christopher Germer e pela Dra. Kristin Neff – investigadora pioneira em autocompaixão –, no qual utilizam habilidades da atenção plena e da autocompaixão para melhorar a capacidade de bem-estar emocional. A consciência ampla é o primeiro passo cômico para experiências difíceis (pensamentos, emoções e sensações, como tristeza, raiva, confusão e inadequação) e para a autocompaixão, que vem a ser a capacidade de responder ao sofrimento pessoal com um discernimento amoroso. Juntos, eles compõem um estado de presença calorosa e conectada durante momentos difíceis da vida. (CHRISTOPHER K. GERMER, 2009, p. 82).

O *Mindfulness-Based Relapse Prevention*(MBPR) – Prevenção de Recaída Baseada em *Mindfulness* –, é um outro exemplo de intervenção de consciência plena, é voltado a pessoas que desejam desenvolver um estilo de vida que dê base para a prevenção de recaídas à dependência química (RÖSNER; WILLUTZKI; ZGIERSKA, 2015, p. 3). E, além dos citados, há outros mais, para os mais variados problemas, afinal, conforme a necessidade se faz latente, tantos mais têm surgido, promovendo avanços nas pesquisas científicas.

### "O pensamento é o ensaio da ação"

Autor da frase acima, o médico Sigismund Schlomo Freud (1856-1939) ficou registrado na história científica como o criador da Psicanálise. Em suas pesquisas, observou a cura de pacientes acometidos de histeria e, diante disso, elaborou a hipótese científica de que a origem desse transtorno era psicológica e não orgânica, como se acreditava. Tal conjectura embasou alguns dos conceitos que veio a desenvolver, como o inconsciente, e suas teorias e seus tratamentos controversos são motivo de debate científico até os dias atuais. Todavia, algumas dessas mesmas exprobradas hipóteses são de grande influência na psicologia hodierna, apesar das discussões infundas a das recorrentes reanálises de suas obras.

A importância de Sigmund Freud para a ciência é incontestável, pois esse afamado médico afirmou que o processo de pensamento é, em prática, a ativação ou a inibição das complexas sensações que resultam no fenômeno representacional psíquico, promovendo-se

por meio da energia que flui do sistema nervoso, por meio das sinapses neurais. Então, verifica-se que Freud tinha uma visão biopsicossocial do ser humano, ou seja, constatava que o progresso das doenças se faz como consequência de fatores biológicos, sociais e psicológicos, a qual vem a ser contrária ao modelo biomédico, que atribui a doença como resposta unicamente a aspectos biológicos, como vírus, genes ou anormalidades somáticas.

Portanto, em uma perspectiva filosófica, o estudo biopsicossocial do ser humano afirma que o funcionamento e as reações do corpo afetam a mente, bem como o funcionamento e as reações da mente afetam o corpo. Verifica-se, com isso, que se a ciência ainda põe em discussão os estudos de Freud, duvidando de algumas de suas pesquisas, o mesmo não ocorre com as comprovações a respeito da interferência que as ações psíquicas exercem sobre o corpo, já que todas as investigações sobre esse assunto trazem as mesmas comprovações (LIPTON, 2007), reforçando a necessidade das práticas cognitivo-comportamentais (SERVAN-SCHREIBER, 2004), bem como o aprofundamento nas investigações a respeito da atenção plena e de seus benefícios.

### Benefícios da atenção plena

A cientista Amishi Jha<sup>2</sup>, em uma entrevista, conta a experiência do projeto *mindfulness* com os fuzileiros navais dos Estados Unidos. Verificou-se que apenas doze minutos de prática diária já era o suficiente para os ajudar a manter atenção e memória operacionais, ou seja, a capacidade adicional de prestar atenção por mais tempo. Ao contrário, as pessoas que praticavam menos de doze minutos não conseguiam alcançar a proeza e degradavam o seu funcionamento. (PAULSON et al., 2013, p. 97).

Em um outro estudo, realizado pela Dr<sup>a</sup> Larissa G. Ducane e sua equipe, aplicou-se a prática o método de atenção plena em mulheres grávidas, constatando que as que passaram pelo treinamento tiveram maior autoeficácia no parto e consciência corporal proba, além de sintomas de depressão pós-parto mais baixos e uma tendência a menor taxa de uso de analgesia opioide durante o trabalho de parto, incluindo melhorias relacionadas à concepção e importantes benefícios para a saúde mental materna. (DUNCAN et al., 2017, p. 8).

---

<sup>2</sup> A Dra Amishi Jha (1970) é professora associada de Psicologia na Universidade de Miami, cuja pesquisa sobre atenção, memória operacional e *mindfulness* faz uso de diversas técnicas de Neurociência Cognitiva, investigando as bases neurais do funcionamento executivo e do treinamento mental.

Em outro estudo, determinados pacientes, com psoríase<sup>3</sup>, receberam uma fita de áudio, baseada na MBSR, e, durante o tratamento com aplicação de luz ultravioleta, o grupo que escutou a fita teve uma recuperação quatro vezes mais rápida do que o oposto, que não teve acesso à gravação (KABAT-ZINNet al., 1998, p. 630). Além dessa melhora, houve restabelecimento de transtornos de ansiedade. Outro pesquisador, ainda, investigou um grupo de pacientes com câncer de mama em estágio inicial e com câncer de próstata, verificando-se uma acentuada melhoria na qualidade de vida das pessoas que fizeram uso das técnicas de atenção plena, além da diminuição dos sintomas de estresse. (CARLSON et al., 2004, p. 466).

Uma pesquisadora, a Dr<sup>a</sup> Melissa A. Rosenkranz e sua equipe, realizou um estudo com pessoas com níveis de estresse em condições inflamatórias crônicas. A prática da consciência plena levou à redução do estresse e a variadas mudanças benéficas no funcionamento do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HPA) (ROSENKRANZ et al., 2013, p. 182). Uma análise, ainda, foi realizada fora da clínica, a fim de avaliar a eficácia das intervenções da MBSR na redução do sofrimento psicológico em adultos que trabalham, confirmando uma grande redução das aflições mentais nos que efetuaram as técnicas ensinadas. (VIRGILI, 2015, p. 8). Está registrado, ainda, que grandes empresas, como a Google, Aetna, Apple, Mayo Clinic, Procter & Gamble, Linkedin, SAP, IBM e General Mills, afirmam usar as técnicas de atenção plena como treinamento para os funcionários.

Todavia, faz-se importante ressaltar que pesquisadores relatam que é importante a existência de uma disciplina de prática diária das técnicas, e não apenas no momento em que a ansiedade se manifesta, o que promove o entendimento do indivíduo quanto à *mindfulness* não ser tão somente um método, mas, além disso, um “jeito de ser”. (MILLER et al, 1998, p. 51). Portanto, deve-se entender que as práticas devem ser inseridas no cotidiano, para que sejam eficazes, a ponto de se tornarem hábitos.

## Respaldos neurocientíficos

Para corroborar sobre esse assunto, tomemos por referência a Dr<sup>a</sup> Suzana Herculano-Houzel<sup>4</sup>, uma cientista de renome internacional. Segundo ela, “Neurociência é o

---

<sup>3</sup> Doença epidérmica inflamatória, crônica e multigênica, porém não contagiosa, com incidência genética em cerca de 30% dos casos. Apresenta lesões avermelhadas e descamativas, geralmente no couro cabeludo, nos cotovelos e nos joelhos, normalmente em formato de placas.

<sup>4</sup> A Dra Suzana Herculano-Houzel (1972) é professora e pesquisadora na Universidade Vanderbilt. Neurocientista brasileira, possui trabalhos científicos que lhe promoveram reconhecimento internacional.

estudo do sistema nervoso: sua estrutura, seu desenvolvimento, funcionamento, evolução, relação com o comportamento e a mente e, também, suas alterações.” (HERCULANO-HOUZEL, 2002, p. 13) Podemos verificar, com isso, que estudar Neurociência é procurar entender tudo sobre o nosso chamado cérebro, ou seja, é fazer uma pesquisa apurada sobre essa parte do corpo que é quem manda e desmanda em nossa vida como um todo, que é quem faz e desfaz o que somos, o que queremos ser e o que acabamos sendo. Importa, ainda, salientar que essa área de estudo trabalha com três elementos estruturais: cérebro, medula espinhal e nervos periféricos, já que o sistema nervoso é algo complexo a quem se destina a estudá-lo.

A Neurociência, por meio do aparelho de ressonância magnética, está conseguindo demonstrar mudanças que a prática de *mindfulness* provoca. O Dr. Davidson<sup>5</sup>, em seus estudos cerebrais, demonstra que as técnicas da atenção plena interferem, de forma confiável e profunda, na estrutura e na função do cérebro, a ponto de produzir, por exemplo, um maior fluxo de sangue para um espessamento cerebral na região do córtex pré-frontal, que está diretamente relacionada aos construtos da atenção e da integração emocional. Todavia, constatou-se que as mudanças são mais intensas em praticantes de longo prazo, apesar de somente a prática das oito semanas de treinamento já haverem confirmado um aumento de matéria cinzenta voltada à densidade nas áreas do cérebro associadas à aprendizagem, à memória, à autoconsciência, à compaixão, à introspecção, bem como uma redução em áreas associadas à ansiedade e ao estresse.

O neurocientista Dr Marcus Raichle<sup>6</sup> foi um dos primeiros a realizar estudos para identificar quais áreas cerebrais eram ativadas quando a atenção era provocada. Nos testes, a descoberta foi que, ainda que não houvesse qualquer provocação, ou seja, ainda que “nada” se estivesse fazendo, o cérebro estaria ativo, como se estivesse ocupado, realizando algo, mesmo que no estado de relaxamento. (GOLEMAN, 2017, p. 127). “Em suma, nossa mente divaga principalmente para algo que diga respeito a nós mesmos – meus pensamentos, minhas emoções, meus relacionamentos, quem curtiu meu último *post* no *Facebook* –, todas as minúcias de nossa narrativa de vida”. (GOLEMAN, 2017, p. 128).

Tais apontamentos científicos, devidamente comprovados, corroboram para a importância das técnicas de *mindfulness*. Se o cérebro despenderá, para se concentrar, menos

---

<sup>5</sup> O Dr Richard J. Davidson (1951) é professor de Psicologia e Psiquiatria na Universidade de Winsconsin-Madison, além de ser o fundador e o diretor do Center for Healthy Minds.

<sup>6</sup> O Dr Marcus E. Raichle (1937) é renomado neurologista, sendo professor e pesquisador da Washington University School of Medicine.

esforço e energia, isso virá a provocar a diminuição das distrações e, portanto, contribui para a saúde mental de um modo geral.

"Não existe o bom ou o mau; é o pensamento que os faz assim"

Poeta, dramaturgo e ator do século XVI, o inglês William Shakespeare<sup>7</sup> é eleito como o maior escritor de seu idioma e o mais influente teatrólogo do mundo. Afamado e imortalizado por suas produções artísticas, essa personalidade foi, também, um pensador de sua época, trazendo declarações profundamente filosóficas e, muitas vezes, científicas, como se confirma da citação que abre esta seção.

### *Mindfulness* na educação

O matemático britânico Alfred North Whitehead<sup>8</sup> foi fundador da escola filosófica que teve, por base de conhecimento educacional, a filosofia do processo, linha teórica que identifica a realidade metafísica em meio à mudança e ao dinamismo da vida, e que, na atualidade, é aplicada a vários campos científicos, como Ecologia, Teologia, Biologia, Economia, Pedagogia, Física e Psicologia. Esse afamado filósofo advertiu que as escolas eram muito dominadas por um vício escravo na rotina e na apresentação de "ideias inertes – ideias que são meramente recebidas na mente sem ser utilizadas, testadas ou jogadas em várias combinações" (WHITEHEAD, 1929). Por sua vez, e em acordo ao pensamento de Whitehead, o jornalista norte-americano Charles Silberman<sup>9</sup> escreveu que "o que é mais errado com as escolas e faculdades [é] a falta de atenção"(RITCHHART; PERKINS, 2000, p. 28).

De acordo com os estudos já realizados, a prática *mindfulness* não está em tão somente aumentar os resultados nas provas, afinal, o potencial educacional granjeado com essa prática, acomete a outros problemas do sistema educacional, numa perspectiva de solucioná-los. Ao se utilizarem as habilidades e conhecimentos para novos contextos, promovendo no corpo estudantil o entendimento hegemônico a respeito do conhecimento científico, viabiliza-se um desenvolvimento integral e sistêmico, o qual oportuniza a compreensão aprofundada, a motivação continuada e o engajamento reflexivo dos alunos, que ainda, vem a fomentar a propensão ao pensamento de conformação crítica e criativa.

---

<sup>7</sup> 1564-1616.

<sup>8</sup> 1861-1947.

<sup>9</sup> 1925-2011.

Para se ter compreensão profunda, faz-se necessário explorar um assunto diverso, inaudito, e testar as ideias sob várias perspectivas, pois o pensamento crítico e criativo decorre de uma abertura da mente com novas ideias e formas, bem como da capacidade de sair dos padrões. De acordo com Jamie Bristow, diretor da *Mindfulness Initiative* (Iniciativa *Mindfulness*) – uma organização de pesquisa e política – as crianças precisam aprender sobre a mente e desenvolver certas qualidades de consciência – como abertura, curiosidade e cuidado (BRISTOW, 2017).

Os estudiosos Perkins e Ritchhart ressaltam que “através de nossas disposições, nos engajamos em nossas habilidades e direcionamos nossos recursos mentais. As disposições são a mola que ativa nosso comportamento” (RITCHHART; PERKINS, 2000, p. 28), e a disposição, definida como um elemento psicológico, consiste em três componentes: sensibilidade, inclinação e habilidade. A sensibilidade consiste na consciência e no alerta dos atos; a inclinação vem a ser a motivação ou o hábito de prosseguir em determinado comportamento; já a habilidade faz-se a capacidade de realizar esse comportamento. Isso significa que a prática ajuda aos estudantes, conscientizando-os quanto ao valor da atenção plena, bem como quanto às consequências da falta de atenção, apontando que os indivíduos estarão atentos e terão consciência quando se envolverem em comportamentos positivos. (RITCHHART; PERKINS, 2000, p. 29-30).

O psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi<sup>10</sup>, criador do conceito psicológico de fluxo – estado mental altamente focado – afirma que ver o exterior de novas maneiras é um dos maiores caminhos para criatividade e envolvimento pessoal com o mundo. (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 107). Pesquisador da Psicologia Positiva, esse estudioso afirmou que a repressão não beneficia em nada, pois, quando reprimidas, as pessoas são acometidas pelo medo e sentem suas vidas diminuídas. Para ele, portanto, a disciplina escolhida de forma livre e consciente é o modo adequado de se aproveitar a existência e, mesmo assim, permanecer nos limites da razão.

### Benefícios nas práticas educacionais

Segundo Amy Fotman, diretora da escola primária de Stanley Grove, no Reino Unido, o maior impacto da prática da *mindfulness* está na autoconsciência. Uma criança que antes tinha acesso explosivo de raiva e, muitas das vezes, seria encaminhada para a diretoria, torna-se capaz de se autorregular muito melhor, por adquirir a consciência racional de suas

---

<sup>10</sup> O Dr Mihaly Csikszentmihalyi (1934) é professor de Psicologia e Gestão da Claremont Graduate University.

emoções reativas e de seus atos incivis. Fotman ressalta, ainda, que a prática não deixará a criança ser acometida pela raiva, pela zanga ou pela tristeza, afinal, terá criado a percepção antecipada do evento, o que lhe viabilizará enxergá-lo racionalmente e ponderar a tempo de fazer a escolha de uma reação em adequação social e benefício próprio.

Entender os transtornos mentais que acometem a juventude na atualidade é uma forma inteligente que os gestores educacionais têm para se prevenir e, quando necessário, lidar com eles. “Toda escola tem uma frota de socorristas, e o que eu espero fazer na minha escola é preparar o pessoal para lidar com os primeiros socorros mentais” (BEL, 2016), afirmou a diretora Fotman.

O Dr. Richard Burnett<sup>11</sup> e a sua equipe desenvolveram o programa **b** (leia-se “dot b”), que significa: “Pare, respire e seja!”. Com técnicas MBSR<sup>12</sup>, reformuladas para as escolas, eles trabalham cuidadosamente com todos os alunos, até os mais céticos (ALICE PEACOCK, 2015). Como resultado, muitos deles têm experimentado ilações imediatas e impressionantes, como o sentimento de felicidade, a sensação de calma e de realização, a melhora na concentração e no foco durante as aulas, o controle emocional ao realizar provas, o aumento das habilidades nas práticas esportivas, além da diminuição considerável de comportamentos impulsivos. Ainda que jovens, já conseguem lidar de modo apropriado com o estresse e a ansiedade, ouvindo com mais respeito as pessoas, além de haverem se tornado mais criativos, por conseguirem trabalhar com estados mentais mais difíceis, como a depressão, a ansiedade e os pensamentos negativos.

As principais escolas particulares do Reino Unido aderiram a esse programa: Hampton School, Winchester College, Wellington College, Eton College, Tonbridge School, St Johns College School. Na Nova Zelândia, as instituições foram: Kings School e Diocesan School for Girls, bem como as escolas particulares de Hong Kong, Cingapura, Bangkok e Sudeste da Ásia. Importa ressaltar que todos os professores passam por um treinamento de em torno de seis meses, para vivenciar e estar preparados para aplicar as técnicas de modo eficaz nos alunos (MISP, [s.d.]).

Já no Brasil, Rigatti (2013) concluiu, em seu estudo feito com estudantes entre dez e quatorze anos, pertencentes ao 5º ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas de Porto Alegre-RS, que houve um impacto positivo na melhoria da saúde mental, com a diminuição da reatividade e o progresso das relações interpessoais (RIGATTI, 2013:16:26).

---

<sup>11</sup> O Dr Richard Burnett é o criador do MBSR.

<sup>12</sup> Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) ou Programa de Redução do Estresse, baseado em mindfulness, e que une budismo e ciência.

O colégio Mary Ward, por exemplo, que fica no bairro de Tatuapé, na cidade de São Paulo, utilizou as atividades de atenção plena com os alunos de período integral. A professora Alexandra Grassini ressaltou os benefícios, declarando que a “exercitação da concentração “permite que crianças e adolescentes lidem com as mudanças, o estresse, as desilusões e emoções fortes de uma forma eficiente e construtiva, promovendo a capacidade para refletir e tomar decisões mais conscientes, como alternativa ao impulso” (ESCOLAS, 2018).

Em uma outra pesquisa, realizada na Europa, estudantes universitários demonstraram uma diminuição considerável do esgotamento e do cansaço emocional após praticarem dez sessões de *mindfulness*. (MANUEL DE LA FUENTE ARIAS et al. 2010, p. 374). Foi realizado um estudo com estudantes dos cursos superiores de música – Licenciatura ou Mestrado em Música (1º e 2º ciclos), da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco (ESART), na cidade de Castelo Branco/Portugal – cujos resultados mostraram-se positivos, pois as técnicas contribuíram para uma evolução das variáveis psicológicas, especialmente no período das provas, quando ocorria maior estresse entre o grupo de controle que não estava participando da prática. (MARIA JACINTA DA SILVA FERNANDES, 2010, p. 47).

O professor Willem Kuyken, da Universidade de Exeter, e sua equipe, em parceria com a Universidade de Oxford, a Universidade de Cambridge e o Projeto *Mindfulness in Schools Project's* (MiSP) – *Mindfulness nas Escolas* –, que é uma instituição sem fins lucrativos e conduzida pelo Dr. Richard Burnett, recrutou 522 alunos, com idades entre os doze e os dezesseis anos, de uma dúzia de escolas secundárias, para participar da pesquisa em questão. 256 alunos, em seis das escolas, foram acompanhados por um período de três meses, durante o qual aplicaram o programa **b**. Propositamente, o experimento foi programado para coincidir com o período de provas, que é um momento, em potencial, de alto estresse estudantil. Todavia, os pesquisadores averiguaram que os jovens participantes do programa relataram menos sintomas depressivos, menor exaustão mental e maior bem-estar, em comparação àqueles que faziam parte do grupo controle. A respeito desse tentame, o pesquisador-chefe Kuyken relatou:

Nossas descobertas fornecem evidências promissoras da eficácia do currículo do MiSP. Descobrimos que os jovens que participaram do programa apresentaram menos sintomas depressivos de baixo grau, tanto imediatamente após o término do programa quanto aos três meses. Isso é potencialmente um achado muito importante, uma vez que sintomas depressivos de baixo grau podem prejudicar o desempenho de uma criança na escola e são um fator de risco para o desenvolvimento de depressão em adolescentes e adultos. (MEDICAL NEWS TODAY, [s.d.]).

Os resultados apontados pelo professor e pesquisador comprovam a preponderância das técnicas de consciência plena sobre sua inatividade, confirmando, em experimentos vivos e críticos, a eficiência quanto ao equilíbrio e ao aumento da qualidade mental dos praticantes, independentemente de sua faixa etária, de sua cultura ou de suas crenças individuais. Afinal, apesar de estarem em um mesmo país, os jovens estudantes de uma mesma instituição são, em si, oriundo de valores espirituais e, muitas vezes, culturais, particularizados a suas famílias, a suas tradições e heranças.

De acordo com o projeto MiSP que acontece no Reino Unido, existem mais de 4.000 professores qualificados nessas técnicas, com a procura das instituições estaduais crescendo mais do que em comparação às escolas particulares. (ROB WALKER, 2016). Alguns professores, ainda, têm estimulado atividades para aguçar a sensibilidade e a criatividade dos estudantes, tendo, por referência, a MBSR.

Ritchhart e Perkins (2000) apontam outros exemplos em suas publicações científicas, afirmando que os professores têm, realmente, utilizado o programa *The Private Eye* (O olho privado), que foi desenvolvido pela Kerry Rueff e no qual há o incentivo à criança a olhar atentamente para o mundo. Foi criada, para tanto, uma lente de vidro chamada de joalheria, onde os alunos exploram vários objetos do dia a dia e respondem a algumas perguntas que lhes são dadas, como, por exemplo, "O que mais isso me faz lembrar?". A esse respeito, Susan McCray, uma professora de humanidades do ensino médio, pede a seus alunos que olhem ao redor da sala e apreciem a vista de seus assentos e, depois, em pé em suas cadeiras, observem o que mudou, trazendo discussões na sala sobre outras perspectivas de sentimentos, temperamento, idade e como a cultura afeta a maneira como as pessoas veem o mundo.

Em uma escola do Reino Unido, a leitura do livro *The Light in the Forest* (A Luz na Floresta), romance publicado pelo autor americano Conrad Richter, é concitada aos alunos, que se sentem instigados a considerar a perspectiva de cada um dos personagens do livro, promovendo-lhes a atenção, a criatividade e a curiosidade. Em outra instituição, um projeto chamado *Art Works for Schools* (A arte nas escolas) trata de obras de arte visual dramática, e os professores incentivam as crianças a examinarem as pinturas e a imaginarem como seria estar dentro dela, como participante, e fora, como espectador. Em consonância, os docentes ainda buscam ocasiões para estimular a aplicação dessas mesmas ideias em outras disciplinas, como, por exemplo, avaliar as perspectivas diferentes a serem consideradas em um evento histórico ou o modo como as diferentes formas de visão podem diferir sistematicamente em vários grupos ou indivíduos de uma dada época. Instigados, os estudantes consideram quais

possibilidades – novas ou negligenciadas – podem ser sugeridas como explicação ou solução para situações diversas e críticas.

O professor de aritmética, John, é um dos vários educadores norte-americanos que ajuda seus estudantes a serem mais conscientes, apresentando-lhes um problema e, ao mesmo tempo, uma solução, para, depois, envolver-lhes em questões, como: "Quais são as possibilidades para a resolução da situação? Quais são os dados verificados? Quais as restrições em que estamos trabalhando? Para quê? Até onde podemos usar a lógica para nos guiar e em que ponto ela falhará? Como poderia ser diferente?" (RITCHHART; PERKINS, 2000, p. 28-31, 44).

Portanto, diante de tantos relatos e de inúmeras pesquisas educacionais cientificamente registradas, faz-se urgente o olhar racional sobre a necessidade da criação, no sistema educacional, de um método cognitivo que traga a *mindfulness* como pilar. Negar a necessidade de uma atitude de consciência plena como prática diária para jovens equivale a ignorar as transformações, bem como as necessidades que as acompanham, trazidas pelos avanços sociais.

"A mente que se abre a uma nova ideia, jamais voltará a seu tamanho original"

O enunciado que intitula esta seção pertence ao afamado físico alemão, Albert Einstein<sup>13</sup>, cujas grandes conquistas intelectuais originais lhe renderam o título de "gênio", tornando-o o mais memorável físico de todos os tempos, até o momento, e a pessoa mais influente do século XX, de acordo com a revista estadunidense *Time*. Apesar de um teórico, Einstein verificava e testava as capacidades mentais e, por isso, foi proclamador de expressões diversas a respeito da capacidade humana, do poder das emoções sobre o cérebro e dos resultados indevidos de uma mente não direcionada.

Apesar das conceituações registrarem-se tão recentes e os estudos científicos serem direcionados a esse campo do conhecimento somente há poucos anos, as abordagens apresentadas pela *mindfulness* remontam a humanidade em seu início, em sua formação original, afinal, o ser humano é uma mente em um corpo. Verifica-se, já com quase nula resistência de percepção científica, que a consciência sobre a capacidade mental sobre a matéria gera criatividade, atenção, pensamentos críticos, exploração de ideias e problemas. Por isso, promover um ambiente em que as técnicas da atenção plena sejam ensinadas e

---

<sup>13</sup> 1879-1955.

estimuladas enquanto práticas corriqueiras e precípuas, imprescindíveis em sala de aula, é enxergar perspectivas diferentes e futurísticas, verdadeiramente promotoras do desenvolvimento estudantil e geradoras do aprendizado em seu sentido literal, diferentemente de ser apenas um ponto de vista ou, ainda, padrões impostos sobre determinados assuntos e comportamentos. Afinal, além de desenvolver a sensibilidade, a motivação e a habilidade, a *mindfulness* alimenta a disposição da atenção plena, fazendo com que o mundo comece a se abrir, verdadeiramente, para os jovens aprendizes.

Para tanto, Ron e David, trazem um alerta para os professores:

É importante que os professores desenvolvam nos alunos uma consciência das situações em que é importante estar atento e uma sensibilidade às armadilhas da ausência de consciência. Por necessidade, isso significa que as escolas devem se concentrar mais no desenvolvimento da compreensão do que transmitir conhecimento e habilidades através da mera prática e repetição. Os professores também devem orientar seus alunos na compreensão do valor da conscientização e dos custos da falta de atenção, de modo que eles tenham a inclinação de serem conscientes. A mente tem uma tendência a cair de volta no familiar e na rotina, para se manter dentro de seus sulcos bem desgastados. *Mindfulness* significa pisar fora dos padrões para explorar novos territórios, e isso pode ser difícil de fazer às vezes. (RITCHHART; PERKINS, 2000, p. 45)

Para os autores, é imperativo apontar a responsabilidade do professor quanto ao ensino adequado, levando em conta que a intenção é a aprendizagem integrativa. Segundo estudos nas áreas educativas, o papel do professor está intimamente relacionado ao adequado ensino e esse se vincula a facilitar o funcionamento dos sistemas de aprendizagem, os quais levam em conta a particularidade de cada discente. Como o professor, na maioria das vezes, não consegue saber se a forma de um determinado aluno de lidar com o mundo externo é auditiva, visual ou tátil, o adequado é que ele busque conhecimentos sobre o funcionamento cerebral e os utilize em sua prática docente, adotando um modo de ensino que tenha por base a forma sensório-motora e caminhe para o funcionamento operatório formal.

Katharine Weare, professora emérita das universidades de Exeter e Southampton, em seu relatório, *Developing Mindfulness in Children and Young People* (Desenvolvendo Mindfulness em Crianças e Jovens), diz:

Eles vêm que os pensamentos são eventos mentais, ao invés de fatos e pode ser permitido deixar ir e vir, ao invés de se transformar em distrações que preocupam a atenção. Isso modifica gradualmente os padrões mentais e comportamentais habituais que, de outra forma, criam e mantêm estados mentais negativos, como ruminação, estresse, ansiedade e depressão, e propiciam maior estabilidade mental, calma, aceitação, apreciação do que é mais do que anseio e, portanto, níveis mais altos de felicidade e bem-estar. (WEARE, 2013, p. 6).

Weare ressalta que a consciência plena traz a verificação racional sobre os eventos, quer sejam esses físicos, quer sejam esses mentais, demonstrando que os resultados reacionais são frutos das escolhas psíquicas que, por sua vez, são frutos emocionais arquivados no decorrer da vida. Todavia, ao usar as técnicas da atenção irrestrita e consciente, o indivíduo torna-se capaz de fazer escolhas que se agigantam sobre as emoções inconvenientes e impróprias, e as quais promovem um bem-estar sustentador de domínio próprio e equilíbrio mental. Aliada às afirmações dessa autora, Alexandra Grassini, professora do Colégio Mary Ward, pondera que avalila “a prática *mindfulness* como peça de um quebra-cabeça dentro da complexidade da escola, e que contribui, de forma efetiva, no desenvolvimento emocional das crianças” (ESCOLAS, 2018).

Portanto, talvez a mudança mais marcante no mundo da prática *mindfulness* seja como ela está rapidamente se tornando uma prática importante para as escolas que colocam o bem-estar mental dos alunos em prioridade. Suas técnicas, então, bem como suas práticas meditativas, não devem ser taxadas como a solução dos problemas da escola, mas sim, como ferramentas auxiliares. A verdade incontestável no presente histórico é que, a cada dia, seus mecanismos vêm crescendo pelo mundo, fazendo-nos acreditar na possibilidade próxima de termos crianças mais fortalecidas emocionalmente e, conseqüentemente, adultos mais maduros, gerindo suas próprias vidas com confiança e bem-estar.

Desejamos, ainda, reiterar o desejo exposto no início desse registro dissertativo, que vem a ser o de incitar o aprofundamento em pesquisas que levem em conta práticas educacionais aliadas ao conhecimento da Psicologia Positiva e da Neurociência, a fim de que a educação caminhe de braços dados com as descobertas científicas, num casamento sem perspectiva de divórcio. Afinal, é para isso que a ciência se faz existir: promover a humanidade para o engrandecimento de si mesma, intrínseca e extrinsecamente; e, após esta pesquisa, por que não, também, com atenção plena?

## Referências

ALICE PEACOCK. **Time & Place: Students meditate their way to success | Education | STUFF.**

Disponível em: <https://www.stuff.co.nz/national/education/73474094/time--place-students-meditate-their-way-to-success>. Acesso em: 9 jun. 2018.

BEL, P. **Mindfulness In Schools Is Giving Children The Vital Tools To Protect Their Mental Wellbeing.** Disponível em: [https://www.huffingtonpost.co.uk/2016/02/17/mindfulness-schools-good-mental-health-children-\\_n\\_9184916.html?guccounter=1](https://www.huffingtonpost.co.uk/2016/02/17/mindfulness-schools-good-mental-health-children-_n_9184916.html?guccounter=1). Acesso em: 9 jun. 2018.

BRISTOW, J. **How to Avoid A Poorly Designed School Mindfulness Program**. Disponível em: [https://www.mindful.org/4-signs-poorly-designed-school-mindfulness-programs/?utm\\_content=buffer5f946&utm\\_medium=social&utm\\_source=facebook.com&utm\\_campaign=buffer](https://www.mindful.org/4-signs-poorly-designed-school-mindfulness-programs/?utm_content=buffer5f946&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer). Acesso em: 9 jun. 2018.

BROWN, K. W.; RYAN, R. M. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 84, n. 4, p. 822–848, 2003.

CARLSON, L. E. et al. Mindfulness-based stress reduction in relation to quality of life, mood, symptoms of stress and levels of cortisol, dehydroepiandrosterone sulfate (DHEAS) and melatonin in breast and prostate cancer outpatients. **Psychoneuroendocrinology**, v. 29, n. 4, p. 448–474, maio 2004.

CENTER FOR MINDFULNESS - UCSD. **MBCP: Mindfulness-Based Childbirth and Parenting**. Disponível em: <http://mbpti.org/programs/mbcp/mbcp-mindfulness-based-childbirth-and-parenting/>

CHRISTOPHER K. GERMER. **The Mindful Path to Self-Compassion: Freeing Yourself from Destructive Thoughts and Emotions**. [s.l.] Guilford Publications, 2009. v. 30

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention**. New York, NY: Harper/Collins, 1996.

DESCARTES, R. *Meditações Metafísicas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

DUNCAN, L. G. et al. Benefits of preparing for childbirth with mindfulness training: a randomized controlled trial with active comparison. **BMC Pregnancy and Childbirth**, v. 17, n. 1, p. 140, 12 dez. 2017.

ESCOLAS, R. D. **Colégio Mary Ward utiliza técnica mindfulness para diminuir a ansiedade e melhorar a atenção dos alunos do período integral**. Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/colégio-mary-ward-utiliza-tecnica-mindfulness-para-diminuir-ansiedade-e-melhorar-atencao-dos-alunos-do-periodo-integral/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GOLEMAN, D. **A ciência da meditação: Como transformar o cérebro, a mente e o corpo**. [s.l.: s.n.].

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro nosso de cada dia**. São Paulo: Vieira Lent, 2002.

IE, A.; NGNOUMEN, C. T.; LANGER, E. J. (EDS.). **The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness**. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd, 21 mar. 2014.

JOHN L. MILLER, M.D., KEN FLETCHER, P. D.; AND FON KABAT-ZINN, P. D. ThreeYear Follow-up and Clinical Implications of a Mindfulness Meditation-Based Stress Reduction Intervention in the Treatment of Anxiety Disorders. **International journal of yoga therapy**, v. 8, p. 45–53, 1998.

KABAT-ZINN, J., WHEELER, E., LIGHT, T., SKILLINGS, A., SCHARF, M.J., CROPLEY, T.G., HOSMER, D., BERNHARD, J. D. Influence of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention on rates of skin clearing in patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). **Psychosom. Med.**, v. 60, p. 625–632, 1998.

KABAT-ZINN, J. et al. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. **The American Journal of Psychiatry**, v. 149, n. 7, p. 936–943, 1992.

KABAT-ZINN, J. **Wherever You Go, There You Are**. 10. ed. New York, NY: HYPERION, 2005.

KOZASA, E. H. A prática de meditação aplicada ao contexto da saúde. **Saúde Coletiva**, v. 10, n. 3, p. 63, 2006.

LANGER, E. J.; MOLDOVEANU, M. The Construct of Mindfulness. **Journal of Social Issues**, v. 56, n. 1, p. 1–9, jan. 2000.

LIPTON, B. H. **A biologia da crença**. São Paulo: Butterfly, 2007.

MANUEL DE LA FUENTE ARIAS; CLEMENTE FRANCO JUSTO; MARGARITA SALVADOR GRANADOS. Efectos de un programa de meditación (mindfulness) en la medidade la alexitimia y las habilidades sociales. **Psicothema**, v. 22, p. 369–375, 2010.

MARIA JACINTA DA SILVA FERNANDES. Atenção Plena e Ansiedade do Desempenho em Músicos. **Universidade do Algarve**, p. 75, 2010.

MEDICAL NEWS TODAY. **School Children Taught Mindfulness Suffer Reduced Stress**. Disponível em: <<https://www.medicalnewstoday.com/releases/262251.php>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

MISP. **MiSP - Mindfulness in Schools Project**. Disponível em: <https://mindfulnessinschools.org/bring-mindfulness-to-your-school/train-teach-pupils/>. Acesso em: 9 jun. 2018.

PAULSON, S. et al. Becoming conscious: the science of mindfulness. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1303, n. 1, p. 87–104, nov. 2013.

RIGATTI, R. **Educação Sócio-Emocional: Impacto da Prática de Mindfulness na Saúde Mental e na Qualidade de Vida de Escolares** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS: [s.n.], 2013.

RITCHHART, R.; PERKINS, D. N. Life in the Mindful Classroom: Nurturing the Disposition of Mindfulness. **Journal of Social Issues**, v. 56, n. 1, p. 27–47, jan. 2000.

ROB WALKER. **Close your eyes and breathe: schools sign up to mindfulness** | Education | **The Guardian**. Disponível em:

[https://www.theguardian.com/education/2016/oct/23/mindfulness-school-lessons-pupil-stress?CMP=share\\_btn\\_tw](https://www.theguardian.com/education/2016/oct/23/mindfulness-school-lessons-pupil-stress?CMP=share_btn_tw)<https://www.theguardian.com/education/2016/oct/23/mindfulness-school-lessons-pupil-stress>. Acesso em: 9 jun. 2018.

ROSENKRANZ, M. A. et al. A comparison of mindfulness-based stress reduction and an active control in modulation of neurogenic inflammation. **Brain, Behavior, and Immunity**, v. 27, p. 174–184, jan. 2013.

RÖSNER, S.; WILLUTZKI, R.; ZGIERSKA, A. Mindfulness-based interventions for substance use disorders. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, 1 jun. 2015.

SEGAL, Z. V., WILLIAMS, J. M. G., AND TEASDALE, J. D. **Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse**. New York, NY: The Guilford Press, 2001.

SEGAL, Z. V., WILLIAMS, J. M. G., AND TEASDALE, J. D. **Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression**. New York, NY: The Guilford Press, 2002.

SERVAN-SCHREIBER, D. **Curar** - o stress, a ansiedade e a depressão sem medicamentos nem psicanálise. São Paulo: Sá Editora, 2004.

UMASS - UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS MEDICAL SCHOOL. **Finding Your Way Through Depression with Mindfulness: About Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)**. Disponível em: <https://www.umassmed.edu/cfm/mindfulness-based-programs/mbct-courses/about-mbct/>. Acesso em: 2 jun. 2018a.

UMASS - UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS MEDICAL SCHOOL. **Mindful Eating**.

Disponível em: <https://www.umassmed.edu/cfm/mindfulness-based-programs/mindfulness-based-special-programs/mindful-eating/>. Acesso em: 2 jun. 2018b.

VIRGILI, M. Mindfulness-Based Interventions Reduce Psychological Distress in Working Adults: a Meta-Analysis of Intervention Studies. **Mindfulness**, v. 6, n. 2, p. 326–337, 13 abr. 2015.

WALACH, H. et al. Measuring mindfulness—the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). **Personality and Individual Differences**, v. 40, n. 8, p. 1543–1555, jun. 2006.

WEARE, K. Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. **Journal of Children’s Services**, p. 30, 2013.

## 26. ARQUITETURA DO MEDO E NOVO URBANISMO MILITAR- REFLEXÕES ACERCA DA CIDADE DE EXCEÇÃO E A NATUREZA DO URBANO BRASILEIRO

Raul Castro Brandão  
*Mestrando em geografia Universidade Federal de Goiás*

Estevane Paula Pontes Mendes  
*Doutora em Geografia Universidade Federal de Goiás*

### Introdução

Este artigo é produto do acúmulo das discussões e reflexões ocorrido no curso optativo concentrado: “Território e existências no mundo contemporâneo: questões teóricas e metodológicas”, ministrado pelo Prof. Dr. Everaldo Batista Costa. A proposta se assenta no estabelecimento de diálogo entre o objeto e a pesquisa em andamento no programa de pós-graduação e o referido curso.

Embora tenhamos submetido a proposta de pesquisa intitulada “Escolas Sitiadas e Novo Urbanismo Militar: um olhar sobre militarização das escolas no Sudeste Goiano”, optamos, nesse ensaio, pela discussão acerca de um elemento desse processo, à guisa da reflexão, a arquitetura do medo e suas significâncias na nova forma de urbanismo militar. Sustentam nossa discussão Baumam (2007), Costa e Scarlato (2017), Graham (2012), Harvey (2014), Lipovetski, (2011), Moraes (2014), Safatle (2015), Souza (2006) e Wainer (2010).

No tópico “Conceituação Teórica – aportes”, empreenderemos uma caracterização do cenário e do ideário político e ideológico circundante das cidades, bem como dos processos subjacentes, as tendências de securitização da vida urbana e a economia da segurança na nova cartografia urbana das cidades.

Em um segundo momento, em “Violência e hipermodernidade- raízes do individualismo à cultura da segurança urbana”, buscaremos estabelecer conexões e intercalar fenômenos que alicerçam e corroboram com comportamentos e formadores das sociedades e das consciências dos sujeitos, entendendo a violência como elemento fundante e estruturante de processos civilizatórios, que corroboram no que trataremos no tópico

seguinte: “Psicosfera do medo – do subjetivo à materialidade”, em que analisaremos a influência do medo e a gestão desse sentimento coletivo, capaz de influenciar substancialmente o ordenamento territorial e a produção do espaço urbano nas cidades, via seu quadro social e político as formas espaciais, os territórios e as imagens espaciais.

Esse percurso se mostra reflexivo no sentido de desvelar as relações materiais e existências presentes e ativas no processo de urbanismo militar, entendendo a cidade como organização e forma espacial, que expressa relações do modo de produção em voga, e que sua edificação/transformação é imprescindível à perpetuação do capital, mas, também, entender que no seio desses processos, são moldadas, construídas, transformadas e territorializadas as consciências, um universo de simbologias que compõe e elucidam o universo do urbano.

### Conceituação teórica - aportes

Na contemporaneidade, a cidade, enquanto materialização geográfica do público, é um espaço privilegiado de manifestação da pluralidade e, ao mesmo tempo, de defesa da alteridade, ou seja, da ocorrência de igualdade na diversidade, próprias do que se prima por espaço urbano. Categorias e conceitos como cidadania, participação direta, diferença, justiça social, liberdade e autonomia apresentam-se imprescindíveis e centrais nos estudos sobre as cidades que enfatizam as lutas pela emancipação social, alocando para a discussão o conceito de direito à cidade. Harvey (2014) enxerga esse direito como:

[...] muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos. Além disso, é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização. (HARVEY, 2014, p.28).

A literatura, no campo das ciências humanas (em especial no campo da Geografia), é vasta nas discussões sobre urbanização, cidades, processos de produção da cidade no capitalismo, e estudos que vão de encontro à ideia de coletividade, apropriação e, por que não, da reinvenção do espaço urbano, vem tomando força, tendo como pilar a questionável e, ao mesmo tempo, importante democracia participativa, voltada aos clamores de diferentes setores sociais, em destaque os movimentos sociais de direito à moradia, à mobilidade urbana, ao direito à cidade, entre outras bandeiras. Para Souza (2013), esses são importantes agentes escultores do espaço no Brasil, tanto nas cidades como no campo, já que pensar o futuro e o passado das cidades passa pela consideração das resistências e mobilizações populares, em que se destacam os movimentos sociais.

Num sentido contrário às políticas de promoção de justiça social e de experiências de vivência coletiva, bem como do fazer político nas cidades, o ressurgimento das políticas neoliberais, junto com o discurso da segurança pública, da gestão do medo, da criminalização da questão urbana, num cenário de ascensão de ideias conservadoras, autoritárias e anti democráticas, tem rumado em direção a impossibilitar o ser e fazer público e político, numa economia da segurança, da criminalização e judicialização das questões sociais, em que a política possível é a repressão, a vigilância e o controle, tomado pela exceção como regra instituinte. Como destaca Wainer (2010.p.10),

A cidade de exceção se afirmar, pois, como uma forma nova de regime urbano. Não obstante o funcionamento (formal) dos mecanismos e instituições típicas da república democrática representativa, os aparatos institucionais formais progressivamente abdicam de parcela de suas atribuições e poderes. A lei torna-se passível de desrespeito legal e parcelas crescentes de funções públicas do estado são transferidas a agências “livres de burocracia e controle político”. (WAINER, 2010 p.10).

A cidade aparece, então, não só como palco onde se desenrolam os processos políticos, econômicos e sociais, mas como reflexo e produto da sociedade, modelo espacial, condição necessária ao modelo de civilização impresso, e como, também, insurgências de rupturas e quebras da ordem estabelecida. Ocorre que um discurso policialesco, munido do argumento da justiça, da impunidade e da segurança pública, na busca de identificar o “inimigo público” a ser combatido, tem dado a tônica do funcionamento da ordem política, ordem da militarização e, assim, tem-se a criminalidade televisionada e a subsequente produção de imagem da vida cotidiana como estratégia para a militarização.

Nesse sentido, a securitização da vida urbana, a transferência de tecnologias de guerra, testadas em campos de batalha e na guerra de combate ao “terror” por parte do governo do Estados Unidos, bem como todo um pacote do complexo industrial militar, tem se configurado e territorializado na arquitetura e funcionalidade da cidade, com seus drones de vigilância e check-ins, alimentando a economia da segurança, num ordenamento territorial de exceção das ordens jurídicas, das políticas públicas e sociais. À guisa de menção, têm-se as políticas da lei antiterrorismo, a suspensão de direitos de manifestação, limite de acesso às dadas regiões estratégicas da cidade e, além disso, o avanço das políticas bélicas, hierárquicas e militarizantes aos espaços públicos, como assinala Souza:

A (re)produção ampliada dos sentimentos de medo e insegurança da população é indescolável, do tripé constituído pelo mercado da segurança (que fabrica armas, vende carros com blindagem especial e oferece uma legião de vigilantes particulares, mas também constrói “condomínios fechados”, shopping centers e outros símbolos da autossegregação da elite e da classe média alta), pelo sistema político-eleitoral (que cada vez mais explora o medo do eleitorado, seja em relação ao terrorismo –

como nos Estados Unidos -, seja em relação à criminalidade violenta ordinária – como no Brasil) e pelo mercado da informação. (SOUZA, 2010, n.p.).

Cidade é, portanto, paisagem, e forma síntese das contradições da modernidade –é forma – produto – e produção: essas cidades moduladas expressam a nova cartografia urbana, cartografia mundial, caótica e bélica, que constituem, a mais fantástica obra de arte do mundo e transpõe a escala de grandeza cósmica e universal e imprime na paisagem a sombra da configuração do homem, conforme assinala Graham (2012):

Enquanto ideias difusas e abrangentes sobre “segurança” se infiltram e influenciam virtualmente todos os aspetos da política pública e da vida social, estes complexos industriais securitários emergentes trabalham em conjunto nos desafios altamente lucrativos de perpetuamente alvejar atividades, espaços e comportamentos quotidianos nas cidades e nas circulações que os ligam entre eles. A proliferação de guerras que sustentam uma permanente mobilização e prevenção, uma ubíqua vigilância dentro e fora das fronteiras terrestres, a qual significa que, como refere Giorgio Agamben, o imperativo da “segurança” agora “impõe-se ele próprio como princípio básico da atividade estatal”. (GRAHAM, 2012, p.06).

Assim, operam, simultaneamente, as estratégias no capitalismo e a centralidade do mercado, edificada no consumo e circulação de mercadorias em que se esculpem nas cidades a vigilância panóptica coexistente com formas espaciais securitárias, em que o poder e o controle aparecem como membrana sobre o espaço urbano e a paisagem das cidades brasileiras, ora tecida pela legalidade e ação do Estado, ora pela iniciativa privada e sociedade civil, no afã das suas proteções. Essa forma síntese da cidade conecta a investigação sobre a natureza do urbano –a securitização, elemento constitutivo do novo urbanismo militar, alicerçado a partir da transição para a modernidade sob a psicofera e diferentes usos do medo.

### Violência e hipermodernidade – raízes do individualismo à cultura da segurança urbana.

Costa e Scarlato (2017) destacam que a essência do urbano é aprendida em um mundo de representação material e simbólica da economia a religiosidade, essência esta de num cenário e imaginário de mundo mantenedor da coexistência e da coesão da sociedade, além da coerção de aparelhos repressivos. Para os autores, “a complexidade social, se constitui na diversidade das relações provenientes das técnicas e tecnologias”, constituem a dialética aproximação – distanciamento dos sujeitos enquanto natureza do urbano na história.

A violência, enquanto prática e fenômeno, aparece como elemento basilar nas formas com que se organiza a sociedade moderna, manifestando-se como parte importante

da cultura política com a qual se ordena, modifica ou transforma as relações entre os donos do poder e os setores sociais, os governos e população, os governantes e as massas (IANNI, 2004, p.169).

Neste contexto, o mercantilismo, o colonialismo e o imperialismo, são processos econômicos e sociais que revelam o caráter predatório do *ethos* civilizatório e modernizante, edificado a partir do emprego de formas de técnicas de violência, das formas mais brutais às mais prosaicas, submetendo tribos, povos, culturas e indivíduos, história que se estende ao longo dos tempos, em diferentes escalas, desde a barbárie do “saque” às Américas, o horror do holocausto, até a gritante violência urbana nas cidades brasileiras, não somente enquanto técnica, mas enquanto fenômeno civilizatório, que forja a modernidade.

Nos cabe nessa reflexão: elencar processos e fenômenos históricos (suas raízes), entre elas a violência e a hipermodernidade, que elucidam a nova natureza do urbano – que se apresenta na dialética da materialidade (econômica via a indústria da segurança e a produção de subjetividade). Estas, coadunam em formas espaciais presentes nas cidades, desde equipamentos de segurança à arquitetura do medo e fortificação das unidades habitacionais. Como observa Ianni (2004), no curso da modernidade as formas e as técnicas de violência assumem não só outros alcances e características, como novas manifestações e modulações, individuais e coletivas, materiais e espirituais.

Nesse ideário processual e constitutivo do que se pretere a modernidade, suas simultaneidades e raízes materiais e “espirituais”, manifestam-se o que Lipovetsk (2011) compreende como o mundo hipermoderno: dentre as características, o hiperindividualismo, modo de relação e estabelecimento de práticas de sociabilidades focados no eu, em detrimento e desprendimento das coesões comunitárias presentes nas tradições das culturas antigas.

Sob essa égide, para Lipovetsk (2011) emerge uma nova cultura do indivíduo, hiperindividualista, que coincide com a desconfiança contra o político e com a consagração ideológica dos direitos humanos erigidos com fundamento último e universal da vida em sociedade. Ademais, o autor ainda aponta um generalizado processo de desinstitucionalização e desterritorialização dos novos quadros da vida social, individual e coletiva.

Implodida a tradição comunitária, e permeado pelo ideário individualista hipermoderno, o existir do sujeito nas cidades, bem como suas construções sociais, materiais e espaciais, tendem a sofrer alterações, valores internalizados que desembocam em

profundas mudanças culturais influenciadas pela ascensão do modo de produção capitalista no fazer, existir e consumir a cidade. Quanto à natureza e consciência social, Lipovetsky (2011) afirma que um pouco, em toda parte, aumenta o sentimento de que o novo mundo dá as costas ao ideal democrático de justiça social – concepção de onde deriva inclinação e a busca pela segurança individual.

Diante da espetacularização da violência nos tabloides e veículos de comunicação, as ideias de insegurança e da violência eminente, seja integridade física, dano emocional ou psíquico, lesa ao patrimônio, já que há uma psicofera de influência comportamental e existencial dos cidadãos e refletem na arquitetura urbana contemporânea, quando da tentativa da proteção destas ameaças e do próprio subjugar e enquadramento de determinados sujeitos em certos espaços, conformando uma radiografia social dos corpos e das espacialidades, em uma atmosfera de vigilância, de proteção patrimonial e de defesa da propriedade contínua.

### Psicofera do medo – do subjetivo à materialidade

O pensamento e o subjetivo, no sentido das identidades e constituição de um *ethos* cidadão, são diretamente modelados em um cenário das cidades prisões:

A cidade prisão, os muros, as cercas eletrificadas e os aparelhos de vigilância, o medo, a segregação, a auto segregação e suas “bolhas de proteção”: tudo isso colabora para gerar um tipo de criança, depois de adolescente e finalmente de cidadão, muito diferente daquele socializado em um espaço onde as formas espaciais, os territórios e as imagens espaciais e símbolos inscritos na paisagem traduzem liberdade e estimulem a solidariedade. (SOUZA, 2006, p.263).

Assim, o *ethos* cidadão está distante da materialização nas cidades brasileiras, nessa relação existencial, material e dialética entre o sujeito e a cidade, ou cidade-sujeito, em que através da simbologia e das formas, as estruturas inter-relacionadas num mosaico de imagens espaciais compõem o que Souza (2006) chama de pedagogia urbana. Em síntese, o que o sujeito aprende sobre o existir e o (ser) cidade. Circunscrito entre a miscelânea midiática e a propaganda do pavor coletivo,

O medo como afeto político, tende a construir a imagem da sociedade como corpo tendencialmente paranoico, preso à lógica securitária do que se deve imunizar contra toda violência que coloca em risco o princípio unitário da vida social. Imunidade que precisa da perpetuação funcional de um estado potencial de insegurança absoluta vinda não apenas do risco exterior, mas da violência imanente da relação entre indivíduos. (SAFATLE, 2015, p.07).

Nesse sentido, a psicofera social na cidade perpassa e é ordenada a partir do que Safatle denomina “gestão e produção social do medo”: assim, o medo, como afeto social, é

indissociável à compreensão do indivíduo e de seus interesses, suas individualidades e relações coletivas. Um panorama que manifesta a cultura emergencial da segurança sempre latente, cultura do risco e contínuo de ser violentado no ambiente urbano. (SAFATLE, 2015).

A catatonia latente no imaginário social das grandes cidades e, recentemente, nas médias e pequenas, confluí na criação de demandas e necessidades de garantia da segurança, o que acarreta numa limitação no campo das ações nos espaços coletivos urbanos, destituídos de liberdade e direito de usufruir da mobilidade e experiência da vida pública e coletiva na cidade. Dessa forma, a disseminação dos sistemas de vigilância e monitoramento dos espaços, controlados e vigiados frequentemente, remetem à estética e design interno das prisões, acompanhados da reformulação arquitetônica estruturante de lugares ditos seguros.

Nesses “lugares seguros”, territorializa-se a guerra à insegurança em curso na cidade; nela, os campos de batalha são nitidamente delimitados, e as linhas de frente são demarcadas, em que o estado de vigilância no qual os moradores, viciados em segurança, vivem o dia a dia (em trincheiras fortificadas), traços mais visíveis da cidade contemporânea (BAUMAM, 2009). De acordo com Baumam, que nomeia arquitetura do medo e da intimidação, o:

[...] espectro da degradação social contra a qual o Estado social jurou garantir seus cidadãos está sendo substituído na fórmula política do “Estado da proteção pessoal” pelas ameaças de um pedófilo à solta, de um *serial killer*, de um mendigo atrevido, de um assaltante, de um molestatador, envenenador, terrorista ou, melhor ainda, por todas essas ameaças combinadas em uma só figura: o imigrante ilegal, contra quem o Estado moderno, em sua mais recente representação promete defender os seus cidadãos. (BAUMAM, 2007, p. 21).

Ou seja, ao se furtar do convívio na busca pela proteção, o cidadão se priva do relacionamento com o mundo, ou com a comunidade rela, para além das virtualidades circundantes da modernidade líquida. Assumida a forma e materialidade desse fazer militar na cidade, a indústria da segurança traz, antes da virada para o século XIX, um horizonte estético da paisagem urbana, conformado pela securitização, que compõe essa aquarela do medo e proteção cotidianos: muros, grades, canteiros, cercas eletrificadas, câmeras, concertinas, bem como a vigilância por câmera e até mesmo a vigilância particular, remota ou ambulante, como ilustram as fotografias a seguir. Em ambas, se encontram objetos característicos da arquitetura do medo: as concertinas e cercas elétricas.

FOTOGRAFIA 1. Concertinas eletrificadas. Fortaleza, CE



Fonte: Saulo Roberto (2018).

FOTOGRAFIA 2. Unidade penitenciária de segurança máxima, Papuda. Brasília, DF



Fonte: Isaac Amorim (2018).

Na primeira fotografia, logradouro da capital do Estado do Ceará e, na segunda, uma penitenciária na capital federal. A paisagem revela a intuição do autoenclausuramento, das cidades-prisões erguidas sob influência do urbanismo militar como síntese dos processos de territorialização e urbanismo militar manifestos. Souza (2006) ilustra esses processos:

Fascismos societais, especialmente, se materializam sob a forma de auto-enclausuramento das elites e da classe média em condomínios exclusivos, que são as prisões que as elites que os privilegiados constroem para si mesmos, e também de proliferação das prisões que as elites constroem para os pobres, justificadas no bojo de um discurso dominante cada vez mais elitista e repressivo. (SOUZA, 2006, p.165).

A forma-prisão preexiste à sua utilização nas leis penais. Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formando, em torno deles, um aparelho completo de observação, registro e notações, constituindo sobre eles um saber que acumula e centraliza.

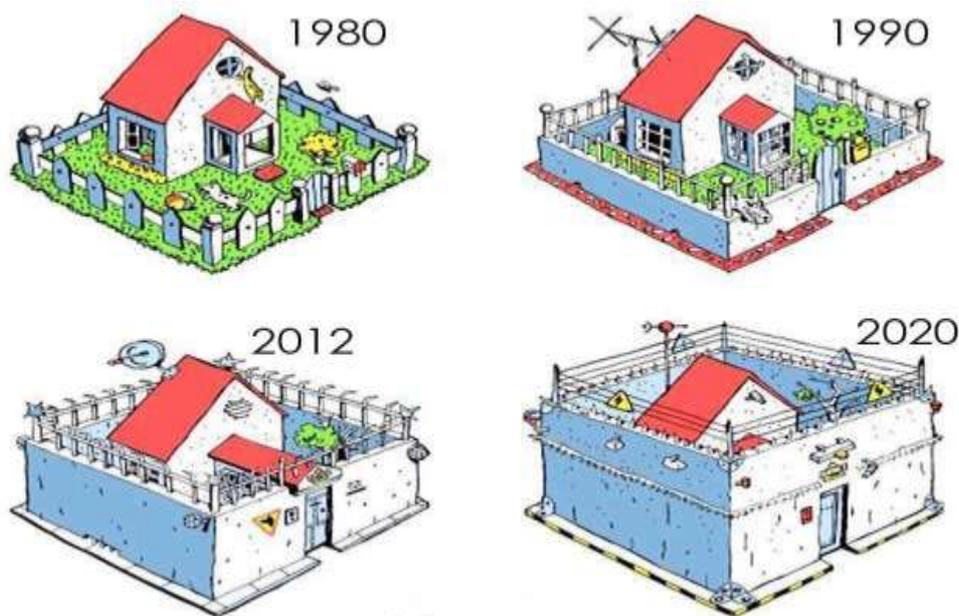
Balizado por entre os fascismos societários do urbanismo militar, o território é, assim, um resultado do exercício de poder, cujo modo de funcionamento pode ser lido em sua paisagem e em suas estruturas materiais (MORAES, 2014). Este território é visível na paisagem, onde interpretação e a subjetivação da produção espacial requerem a interescalaridade conceitual. Assim, não existe produção material desconexa de produção simbólica. Neste sentido, Costa e Scarlato citam Bourdieu (1989) quando afirmam que “Os sistemas de representações simbólicas são instrumentos de conhecimento e de comunicação só podem escrever um poder estruturante, por que são por ele estruturados.

A vida nas cidades está se convertendo em um estado de natureza caracterizado pela regra do terror e pelo medo onipresente que o acompanha. Baumam (2009) ainda é taxativo quando destaca que a arquitetura fornece um testemunho exaustivo do progresso da barbárie para a civilização.

Entendidas à luz da interpretação material, via fenômenos econômicos influentes na produção do espaço, em simultaneidade à formação e influência existenciais, a captura imagética assumida e impressa no design e na arquitetura das cidades sob influência e manifestação do novo urbanismo militar, expressa as fissuras da segregação social, a privação do direito à cidade e a reconfiguração do existir e ser (cidade) na contemporaneidade,

fenômeno que, observado, não se esgota, tendo em vista seu caráter complexo e multimensional.

FIGURA 1. “Involução” arquitetônica da segurança



Fonte: Aroldo Medina (2013).

Configuram-se, portanto, territorialidades circundantes: a cidade é multivetorial enquanto símbolo de poder (econômico, militar e religioso). Nesse horizonte, gestam e multiplicam-se os conflitos; a sociedade passa a vivenciar, cada vez mais, a angústia da existência humana. Conforme afirmam Costa e Scarlato (2017, p. 06), “[...] A essência do urbano carrega esta angústia vivida no ser urbano. [...] Tecnologias como novos entes entre as pessoas, que impessoalizam as relações”. Sociabilidade essa do medo, da angústia e do controle incisivo.

Erguem-se, assim, as paisagens securitárias, retroalimentadas pelo neoliberalismo das indústrias da segurança, com oferta de pacotes de segurança públicos e privados, equipamentos, coletes, drones, câmeras de monitoramento, cercas elétricas, softwares computacionais, escolta armada, além das paisagens imateriais e da psicofera do medo; retroalimentada pela investida midiática de catarse coletiva e disseminação do medo no cidadão contemporâneo. Sendo assim, medo é mercadoria, é afeto e capital (espacial) e psíquico aos agentes produtores de espaço, tanto para economia securitária como o Estado, via planejamento urbano estratégico.

Contrariando o sentido da sua estruturação, as cidades outrora estruturadas para proteger o cidadão das fontes e formas de medo externos, hoje passam a ser vistas como principal fonte deles. (BAUMAM, 2007, p. 78).

Destarte, na configuração dessas paisagens securitárias erguidas sob a psicosfera do medo, percebe-se que a construção e dimensão excludente, fragmentária e promotora de segregação socioespacial, em âmbito estrutural em formas e imagética cidadina, bem como na dimensão da psicosfera e imaginário social coletivo, reverbera nas diversas classes sociais, conformando na dialética medo-segurança, economia, existência, violência e proteção, os espaços sociais urbanos são palco da territorialização do poder, em específico da militarização, do controle característicos do território de exceção.

## Conclusão

Considerando os postulados da análise geográfica no intuito de localizar o objeto elencados por Moraes (2014), tem –se a Geografia com visão angular da história, em sua análise da dimensão espacial dos fenômenos. Assim como balizam Costa e Scarlato (2007, p. 7-08), “[...] a cidade e o urbano ou a aparência do fenômeno constituem um todo dialético fundado no ser social construtivo e emocional. A essência do urbano guarda a singularidade contraditória do fenômeno”.

Em contraditoriedade, aparece a cidade e o urbano como paisagem e síntese das contradições da modernidade, constituindo-se enquanto forma, produto e produção: essas cidades expressam a nova cartografia urbana, estruturada através do discurso da segurança pública, da gestão do medo, da criminalização da questão urbana e de uma constante valorização e culto ao imperativo da segurança.

Esse novo urbanismo é alicerçado via territorialização de estruturas de dominação e controle, na qual a violência aparece enquanto elemento social preponderante, associada à hipermodernidade e suas manifestações e modulações individuais e coletivas, materiais e espirituais. Na arquitetura contemporânea das cidades-prisões, equipamentos da economia da segurança, como câmeras, concertinas, cercas elétricas similares às tecnologias bélicas, são visíveis no espaço social, em suas formas, territórios e imagens espaciais.

Associados ao processo de espetacularização da violência em que se elenca o inimigo público a ser combatido, o sujeito capaz de pregar a intocável propriedade privada, a indústria e mercado da segurança utilizam desse medo e se expande. De acordo com Graham,

São esses os mecanismos que trabalham em conjunto para a fomentação do ideário de “normalidade” da vida urbana que esse Estado securitário almeja. “Isso baseia-se em vigilância preventiva, criminalização do dissenso, evisceração de direitos civis e securitização obsessiva da vida cotidiana a fim de escorar sociedades crescentemente desiguais” (GRAHAM, 2015, p. 07).

Portanto, entendida não somente enquanto termo categórico conceitual, a cidade é movimento, é história, mosaico de experiências, forma, funções e existências, onde o sujeito edifica, constrói, altera a cidade e a si próprio em uma dialética existencial. Assim, entendemos que a cidadania e o *ethos* cidadão não harmonizam num panorama de repressão, militarização, medo e crescente sentimento de vigilância e exceção, territorializado nos últimos tempos nas cidades brasileiras. Então, é preciso ir além e ressignificar e reexistir nos e os espaços urbanos, além de a nós mesmos.

## Referências

AROLDO Medina. **Ninguém pode ser feliz com medo**. Postado em: 29 nov. 2013. Disponível em:

<http://aroldomedina.blogspot.com/2013/> Acesso em: 04 jun. 2018.

BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

GRAHAM, S.O **boomerang de Foucault: o novo urbanismo militar**. 2012. Disponível em:

<http://bookblocrda.wordpress.com>. Acesso em: 04 jun. 2018.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. Tradução: Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Moderna, 2004.

ISAAC Amorim. **Fotografia: Imagem aérea da penitenciária federal de Brasília, construída na região da Papuda**. Disponível em:

<https://leandroleandro2018.blogspot.com/2017/10/brasil-obra-de-penitenciaria-federal-de.html>.

Acesso em: 04 jun. 2018.

MORAES, A. C. R: **Geografia, interdisciplinaridade e metodologia**. GEOUSP-Espaço e Tempo (Online), São Paulo, v.18, n.1,p.9-39,2014.

SOUZA, M. L. **Cidades brasileiras, junho de 2013**: o(s) sentido(s) da revolta. 2013. Disponível em: <http://passapalavra.info/2013/07/80798>. Acesso em: 22 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. **A prisão e a ágora**: reflexões sobre a democratização do planejamento e da gestão das cidades. Rio de Janeiro: Bertrand,2006.

\_\_\_\_\_. **Mudar a cidade**: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. **Fobópole**: o medo generalizado e a militarização da questão urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SAFATLE, V. **O Circuito dos afetos**. São Paulo: CosacNaify, 2015.

SAULO Roberto. **Fotografia**: Concertinas eletrificadas e com pontas, na tentativa de proteger o patrimônio de moradores e coibir a realização de atos criminosos. Fortaleza, CE. (2018). Disponível em: <http://imprensativredoceara.com.br/noticia/policial/2018/05/07/arquitetura-do-medo-como-a-capital-se-refugia-nos-muros/884.html>. Acessado em 04 jun. 2018.

VAINER, C. Pátria, Empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do planejamento urbano. In: ARANTES, et al. **A cidade do pensamento único**: desmanchando consensos. Petrópolis: Vozes, 2000.

---

BIODATAS

---

## BIODATA - VOLUME 1

### **Adriana Hoffmann**

É Pós-Doc em Comunicação na UFF em 2017, com doutorado e mestrado em Educação e Mídia em 2003 e 2009 na PUC-Rio e UERJ respectivamente. Professora associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) atuando desde 2010 na graduação e pós-graduação. Líder do grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação) registrado no CNPq. E-mail: profadrihoff@gmail.com

### **Aldenora Conceição de Macedo**

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Mestra em Direitos Humanos e Cidadania pela UnB, na linha de “Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz.” Especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente - UFG, Especialista em Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos - UFG, Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - UnB, Especialista em Gestão Escolar – UnB. Licenciada em Pedagogia. Professora no Governo do Distrito Federal. E-mail: aldenora.acm@gmail.com

### **Aline da Silva Sousa**

Doutora em Educação Brasileira, Mestre em Educação e Pedagoga, pela Universidade Federal do Ceará, Coordenadora e professora do curso de Pedagogia na Faculdade Paiva Andrade – FPA. E-mail: alinepestalozzi@gmail.com

### **Altina Abadia da Silva**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1991), graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2011), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás (1996), Mestrado em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2008). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDUC da Unidade Acadêmica Especial de Educação. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação - NEPIE - Regional Catalão/UFG. E-mail: tina@wgo.com.br

### **André Luiz Gonçalves dos Santos**

Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás – UFG/Catalão, Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida – UVA/Rio de Janeiro, Bacharel em Direito pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, Licenciado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física – ESEFEGO, Graduação em Comunicação Social/Rádio e TV pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/2195795303603669> E-mail: tenbmgoncalves@gmail.com

**Bráulio Ramos da Silva**

Mestre em Educação pela UFG, psicólogo especialista em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado e Práticas Educacionais Inclusivas com ênfase em Deficiência Intelectual; Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação (NEPIE – UFG) e docente da Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos. E-mail: brauliokaue@yahoo.com.br

**Cynthia Ramos do Amaral Saad**

Analista em Serviço Social no Ministério Público do Estado da Bahia. Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL). MBA em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Salvador (UNIFACS). Bacharela em Direito pela Faculdade Baiana de Direito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0837442027735828>. E-mail: cynthia.amaral@mpba.mp.br

**Daniel Alves Boeira**

Doutor em História (UDESC), Mestre em História (UDESC), Especialista em Gestão em Segurança Pública (FACVEST) e Historiador (UFSC). Servidor público estadual (SAP/SC) e Professor (ACAPS/SC). Pesquisador Associado (LabGeF/FAED/UDESC). Secretário Nacional do GT História da Infância e da Juventude (ANPUH/BR). Membro da Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina. E-mail: dboeira@yahoo.com.br

**Daniela da Costa Britto Pereira Lima**

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás no PPGE/UFG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2005). Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013). Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2019). Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação a Distância – GEaD/CNPq. E-mail: professoradanielalima@gmail.com

**Daniela Kedna Ferreira Lima**

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFG. Residência multiprofissional em área da saúde/especialista em Hematologia Hemoterapia no Hospital das Clínicas de Goiânia HC-UFG/EBSERH. Especialista em Ensino interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos UFG. Atualmente, Assistente Social residente em urgência e emergência no Hospital das Clínicas de Goiânia HC -UFG/EBSERH (2019-2021). E-mail: danylima\_@hotmail.com

**Daniela Lemos Pantoja Coelho de Oliveira Costa**

Daniela Lemos Pantoja Coelho de Oliveira Costa Professora da Secretaria de Educação do DF, atua com escolarização na Socioeducação desde 2003. Doutoranda e Mestre pelo PPG - Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da UnB. Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa, pela Universidade Gama Filho do, R.J. Graduada Licenciada em Letras - Inglês e Português, pelo UNICEUB. Atua nos temas: socioeducação, psicanálise, desenvolvimento humano e educação em direitos humanos. E-mail: danim23@uol.com.br

**Daniele Silva da Silva Gonzalez**

Bacharel em Direito pela Anhanguera Educacional (2017). Conciliadora do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios- TJDF. Professora colaboradora na Universidade de Brasília e Pesquisadora do Núcleo de Estudos para a Paz - NEP/CEAM. E-mail: danielesilva.direito@gmail.com

**Débora Priscila Fernandes Pince Delfino**

Professora Licenciada em Letras e Pedagogia, Pós-graduada em Neuropedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faespe, Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente, coordenadora pedagógica do Colégio Decisão – Goiás.

**Edinara Kunz e Silva**

Especialista da Carreira Pública em Assistência Social, especialidade Pedagogia, da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social do Distrito Federal - SEDES/DF. Atuou como Professora no Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação Superior do Brasil - FAESB. Também atuou como Professora Tutora no Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás - UFG. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico, com ampliação em Orientação Educacional, pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente pela Universidade Federal de Goiás - UFG, Licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás - UEG e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1148371138349580> E-mail: edinara.kunz@gmail.com

**Eduardo Xavier Lemos**

Doutorando em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília - UnB em regime de co-tutela com a Universidade de Sevilla-ESP, Mestre em Direito Estado e Constituição pela Universidade de Brasília - UnB, Especialista em Ciências Penais pela PUC-RS; Advogado, Professor Universitário e Pesquisador CNPq do Grupo de Pesquisa - O Direito Achado na Rua. E-mail: xavierlemos.adv@gmail.com

**Eliza Maria Barbosa**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora Assistente Doutor II do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de 0 a 6 anos, desenvolvimento e aprendizagem infantil e práticas pedagógicas. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação, ambos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ. E-mail: eliza.barbosa@unesp.br

**Elka Cândida de Oliveira Machado**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Goiás na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação com Licenciatura em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás e Bacharelado em Direito pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é servidora pública estadual do Tribunal de Justiça de Goiás. E-mail: elkamachado2015@gmail.com

**Ercília Maria Braga de Olinda**

Doutora em Educação. Pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Vice líder do Diretório de Pesquisa do CNPQ – Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas. E-mail: bragadeolinda@yahoo.com.br

**Estevane Paula Pontes Mendes**

Doutorada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente (SP) (2005). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (2001 Possui graduação em Geografia - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Goiás (1993), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (2001) Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão no Instituto de Geografia. É Subcoordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioambientais (Nepsa/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5897723147049284>E-mail: estevaneufg@gmail.com

**Filipe Lopes**

É formado em Direito pela Universidade Gama Filho (2013), com larga experiência na área. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO participação no grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação) como bolsista IC/CNPQ e é Membro do Coletivo Nacional de Juventude Negra – ENEGRECER. E-mail: flopes.silva@gmail.com

**Flávia Roldan Viana**

Doutora em Educação Brasileira. É Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e no Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) (IMD/UFRN) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) (CE/UFRN). E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com

**Gilvan Charles Cerqueira de Araújo**

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília - UnB. Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Pesquisa GECIPA, gcc99@gmail.com

**Gisele Garcia Homem Teixeira**

Especialista em Psicologia Positiva e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação (IPOG); pós-graduanda em Gestão de Pessoas, Indicadores e Coaching; Graduada em

Administração e Marketing. Palestrante e criadora do Método *MindUp* (O seu cérebro em alta performance), treinamento voltado a adolescentes que estão se preparando para o vestibular e o ENEM. *Master Trainer* em Analista de Perfil Comportamental DISC, Engenharia de Equipes e Vocação de Carreira. Consultora em organizações empresariais com inteligência relacional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3882476435414403>. E-mail: [gika.teixeira@gmail.com](mailto:gika.teixeira@gmail.com)

#### **Isaack Saymon Alves Feitoza Silva**

Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2015). Professor Literário para usuário de LIBRAS da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [isaacksaymon@hotmail.com](mailto:isaacksaymon@hotmail.com)

#### **Janaina Cassiano Silva**

Doutora em Educação (UFSCar). Mestre em Educação Escolar (Unesp/Araraquara). Graduada em Psicologia (Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo) pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta, DE, no curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC - UFG/ Regional Catalão. Membro da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Educação Infantil (UFSCar), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural (UNESP/Araraquara) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação- NEPIE (UFG/Regional Catalão). Os principais temas de atuação são: psicologia da educação, psicologia escolar e educacional, educação infantil, psicologia histórico-cultural e formação de professores. E-mail: [janacassianos@gmail.com](mailto:janacassianos@gmail.com)

#### **Jaqueline Aparecida Barbosa**

Doutoranda em Educação pela FE/UFG, na linha de pesquisa "Cultura e Processos Educacionais", mestra em Educação pela FE/UFG, na linha de pesquisa "Educação, Trabalho e Movimentos Sociais", Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela FE/UnB (2014), Pedagoga pela FEUSP (2010) e Professora da Educação Básica pelo Governo do Distrito Federal desde 2011. E-mail: [jaq.usp@gmail.com](mailto:jaq.usp@gmail.com)

#### **Josiene Camelo Ferreira Antunes**

Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (2013); Possui graduação em Administração - UNIFAJ (2004) ; Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura -FABEC (2015); Cursando Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos -UFG (2017); Especialista em Políticas Públicas e Elaboração Projetos Sociais-FALBE (2017); Especialista em Urgência e Emergência pelo INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ATENEU - ISEAT. Cursou a disciplina Psicologia em Docência Universitária (aluna especial Mestrado UFG -Curso Psicologia 1/2016); Cursou a disciplina Movimentos Sociais (aluna especial de Mestrado UFG- Curso Sociologia 2/2016). Assistente Social - Secretaria Municipal de Saúde de Aparecida de Goiânia-GO.Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social. Militante em defesa dos Direitos Humanos. E-mail: [josieneantunes@hotmail.com](mailto:josieneantunes@hotmail.com)

**Juliana Martins de Souza**

Enfermeira. Doutora em Ciências da Saúde e Mestre em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da USP (EEUSP). Professora Adjunta no Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação (NEPIE/ UFG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Cuidado em Saúde e Promoção do Desenvolvimento Infantil (EEUSP). Temas de atuação: Saúde da criança; Saúde do Adolescente; Brincar. Email: jmartins@ufg.br.

**Laila Maria de Sousa Naves**

Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: laila.snaves@gmail.com

**Leonor Paniago Rocha**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1995), especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás (2001), mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO (2014) - Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições de Ensino. Pós doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, linguagem e Tecnologias, PPG- IELT da Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é professora de Psicologia da Educação na Universidade Federal de Goiás - Campus Jataí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação, diversidade, políticas públicas, deficiência e inclusão escolar. E-mail: leonorpaniago.ufg@hotmail.com

**Liana Correia Roquete de Albuquerque**

Possui graduação em Pedagogia, especialização em Sociologia e Direito Educacional. Mestre em Educação. Atuou como professora na rede privada de ensino e na Secretaria de Estado de Educação do DF - educação infantil, primeiras séries do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos. É Especialista Socioeducativo na Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania do DF, atuando na execução das medidas socioeducativas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em docência e atendimento socioeducativo. Atualmente cursa o Doutorado Na Universidade de Brasília - Faculdade de Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas da Educação. E-mail: ens.lianaalbuquerque@gmail.com

**Mákio Patrício Casseiro de Souza**

Mestrando em Inovações em Tecnologias Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Ensino de Musica Para a Educação Fundamental pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil (2010), 2º Sgt PM da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: makiopm@gmail.com

**Márcia Helena Amâncio**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas. Mestrado em Magistério Superior pelo Centro Universitário do Triângulo. Doutorado pela Universidade de

Brasília - UnB. Atualmente é Supervisor Educacional no Sistema Municipal de Ensino de Patos de Minas. Atuou como professor, em curso de Licenciatura, do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Professora da Escola Municipal Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues. E-mail: lelenaproinfo@gmail.com

**Márcia Regina Ribeiro Teixeira**

Promotora de Justiça do Ministério Público do Estado da Bahia. Especialista em Direitos Humanos pela Universidade do Estado da Bahia. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Doutoranda em Família na Cidade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador. Designada para coordenar o Centro de Apoio Operacional dos Direitos Humanos do MP-BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5084201283763256>. E-mail: [mteixeira@mpba.mp.br](mailto:mteixeira@mpba.mp.br)

**Marlene Barbosa de Freitas Reis**

Graduada em Pedagogia (1989), Mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana - Cuba (2003), Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ (2013), e pós-doutorado em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto/Portugal (2015). Atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Regime de Tempo Integral de Dedicção à Docência e à Pesquisa (RTIDP); docente no curso de Pedagogia do Câmpus Inhumas da Universidade Estadual de Goiás e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Coordena o GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão e a pesquisa As Políticas de Diversidade e Inclusão no ensino Superior na UEG. Membro do grupo de pesquisa "Formação de professores e saberes pedagógicos " cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Atua principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores, Diversidade, Inclusão, Educação Especial, práticas pedagógicas. E-mail: [marlenebfreis@hotmail.com](mailto:marlenebfreis@hotmail.com)

**Marta Raquel de Figueiredo Martins Freire**

Graduada em Psicologia pela Universidade de Coimbra, Portugal. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco, RJ. Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação pela Universidade de Brasília (UNB) e a Escola Nacional de Socioeducação (ENS). Servidora pública estadual do Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [cpp.marta.psicologa@gmail.com](mailto:cpp.marta.psicologa@gmail.com)

**Monica Arcanjo Magalhães**

Graduanda em Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail: [arcanjo.m@aluno.ifsp.edu.br](mailto:arcanjo.m@aluno.ifsp.edu.br)

**Nayara Ruben Calaça Di Menezes**

Graduada em psicologia (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás. Possui Especialização em Atenção Multiprofissional em Hematologia e Hemoterapia pelo Programa de Residência Multiprofissional em Saúde do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás (HC - UFG/EBSERH) e Especialização em Psicologia da Saúde e Hospitalar pela Associação de

Combate ao Câncer em Goiás (ACCG - PUC). Atualmente é mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás.

**Neusa Sousa Rêgo Ferreira**

Possui graduação em Pedagogia (FE/UFG), Especialização em Diversidade e Inclusão social (UFG), Especialização em Psicopedagogia (FABEC) e Mestrado em educação (UFG). Atualmente é professora estatutária na Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia (GO) e na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. E-mail: neusass2012@hotmail.com

**Paula Fernandes de Assis Crivello Neves**

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE - UnB), na linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEDUC - UFG - Regional Catalão), na linha de pesquisa: práticas educativas, formação de professores e inclusão. Graduada em Pedagogia pela UFG - Goiânia. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (UnB) certificado pelo CNPq. Membro do projeto de extensão Reativar. Coordenadora pedagógica do Grupo NarrAtividade. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação (NEPIE - UFG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (NEPEEIN - UFG). Tem experiência na área da educação, com ênfase em grupos minoritários, decolonialidade, interculturalidade, inclusão, educação especial, transtorno do espectro autista. Currículo Lattes:<http://lattes.cnpq.br/1384411845133635>

Email: paulacrivelloneves@gmail.com

**Patrícia Munçone** É professora de Educação para a Paz e Justiça Restaurativa/ ESGSE Escola de Gestão Socioeducativa Paulo Freire. Ministra palestras e oficinas em Universidades, Escolas, ONGs e Instituições ligada à Rede de Proteção da Criança e do Adolescente. Bacharel em Comunicação Social/FAMECOS – PUC/RS, Facilitadora de Processos Circulares de Construção de Paz/CECIP Centro de Criação de Imagem Popular/RJ, Mediadora em Justiça Restaurativa/CEDECA – Centro de Defesa da Criança e do Adolescente/RJ. E-mail: ticamuncone@gmail.com

**Priscilla de Andrade Silva Ximenes**

Doutoranda em Educação pela UFU. Mestra em Educação pela UFG, Regional Catalão. Graduada em Pedagogia pela UFG. Professora assistente na UFG, Regional Catalão. Professora pesquisadora e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação (NEPIE/ UFG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS/UFU). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em estudos e pesquisas sobre didática e formação de professores, infância, aprendizagem, desenvolvimento, atuando nos temas: formação de professores, estágio, educação infantil e práticas pedagógicas. E-mail: priteducadora@hotmail.com

**Rafael Fabricio de Oliveira**

Docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre, Bacharel e Licenciado em Geografia pela UNESP (2012). Especialista pela UCM (Espanha) em Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (2011). É membro dos Grupos de

Pesquisas [CNPq]: Cidades e Patrimonialização (GECIPA); Grupo Patrimônio, Memória e Território; Grupo de Pesquisa em Educação Profissional. Tem interesse por diversos eixos e temas da Geografia e ciências afins, atuando nos últimos anos com pesquisas em Geografia Urbana, Patrimônio Cultural e Ensino de Geografia. E-mail: rafael.oliveira@ifsp.edu.br

#### **Raul Castro Brandão**

Mestrando em geografia pela Universidade Federal De Goiás, Campus, possui graduação e, Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2016). Atua como professor e membro da coordenação do cursinho de educação popular Paulo Freire.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3607136299563501>E-mail: castro.b.raul@gmail.com

#### **Renan de Oliveira**

Graduando em Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). E-mail: renan.oliveira@aluno.ifsp.edu.br

#### **Regina Lucia Sucupira Pedroza**

Professora Associada da Universidade de Brasília, no Instituto de Psicologia. Orientadora de Doutorado e Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde/UnB, orientadora de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania/UnB. Graduada, Mestre e Doutora em psicologia pela Universidade de Brasília. Possui pós-doutorado em Sciences de l'Éducation pela Universidade de Paris 5, René Descartes. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em psicologia escolar e do esporte, formação de professores, psicanálise, socioeducação e o brincar no desenvolvimento humano. E-mail: rpedroza@unb.br

#### **Renata Ramos da Silva Carvalho**

Professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás com pesquisas em políticas educacionais, gestão, financiamento e educação superior no Brasil, com ênfase no estudo das universidades estaduais brasileiras. Integrante da rede Universitas'Br e do projeto Observatório da Educação (Obeduc): Políticas e Expansão da Educação Superior. E-mail: renatamosprof@yahoo.com.br

#### **Roberto Bassan Peixoto**

Doutor em Serviço Social Pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/RJ), Sociólogo pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR) e Mestre em Organizações e Desenvolvimento. Doutorado Sanduíche junto ao Departamento de Sociologia da Universidade Autônoma de Barcelona - UaB, na Espanha. Atualmente é Coordenador de Gestão e Comunicação da Superintendência Estadual de Atendimento Socioeducativo (SEAS) do Governo do Ceará e Professor da área de Direitos Humanos da FAECE/FAFOR em Fortaleza-Ceará. E-mail: ens.peixoto@gmail.com

#### **Sidelmar Alves da Silva Kunz**

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília - UnB, Especialista em Ontologia e Epistemologia pela

Faculdade Unyleya, Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais - FINOM, Licenciado Pleno em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG e Licenciando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Contribuições de Anísio Teixeira para a Educação Brasileira (GEPAT/UnB) e Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2599412050029994> E-mail: [sidel.gea@gmail.com](mailto:sidel.gea@gmail.com)

**Viviane Faria Lopes**

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora em ensino superior na Universidade Estadual do Goiás (UEG), atuando na graduação e na pós-graduação, e na Universidade Federal de Goiás (UFG), onde orienta, na pós-graduação, pesquisas voltadas aos Direitos Humanos. Ministra cursos diversos na área de Linguagem e Cognição e é palestrante sobre temas que envolvem a neurolinguagem e a saúde mental. Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade (Nelis), da UnB, e coordenadora do grupo de pesquisa em Saúde Mental da UEG, cuja investigação central é avaliar a interferência da linguagem na mente, tendo, por linhas temáticas, a depressão e a psicopatia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2373124294060117>. E-mail: [viviane.lobes@ueg.br](mailto:viviane.lobes@ueg.br)

#### Sobre o E-book

Formato	PDF
Tipologia	Crimson Text Fontin Sans Rg Calibre Light
Margens	4 x 3 cm

“Direitos Humanos e Emancipação” é a terceira obra de uma tríade que se origina em “Direitos Humanos e Interdisciplinaridade” (2016, CRV), seguida por “Direitos Humanos e Educação” (2018, Culturatrix), ambas organizadas pelos professores Altina Abadia da Silva (UFG) e Sidelmar Alves da Silva Kunz (UnB). Neste terceiro trabalho os organizadores somam esforços com mais duas pesquisadoras: Josiene Camelo Ferreira Antunes (PUC-GO) e Daniela Kedna Ferreira Lima (UFG) para responder ao desafio de publicar uma parcela substancial da erupção de ideias que eclodem em torno da temática dos Direitos Humanos. A partir do Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, viabilizado pela parceria com a UAB, sob a tutela da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, os organizadores buscaram alcançar pesquisadores/autores da área de Direitos Humanos em outras unidades federativas do Brasil, em todas as suas cinco regiões. Além disso, por objetivo, a obra procurou contemplar em uma parcela significativa de seus capítulos, reflexões de pesquisadores vinculados, em qualquer tempo, à universidades de outras partes do mundo; abordar os principais temas em curso nos círculos centrais do debate acerca dos Direitos Humanos e contar com autores, em mais de dois terços dos capítulos com formação em Doutorado. Os resultados destes esforços expressam em dois volumes um monumental trabalho reflexivo, reunido sob a chancela da “Coleção Direitos Humanos” coordenada por Sidelmar Alves da Silva Kunz.

