

Vinicius Seabra
(ORGANIZADOR)

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA



**REFLEXÕES SOBRE
EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA**

Vinicius Seabra
[ORGANIZADOR]

**REFLEXÕES SOBRE
EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Vinicius Seabra [Org.]

Reflexões sobre educação, sociedade e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 297p.

ISBN: 978-65-5869-191-4 [Impresso]
978-65-5869-193-8 [Digital]

1. Educação. 2. Cultura. 3. Sociedade. 4. Reflexões. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
NOTAS REFLEXIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM CONTEXTO NEOLIBERAL Marliane Dias Silva Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida	11
O DISCURSO DA OPORTUNIDADE E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA Arleth Barbosa Ferreira Pereira	27
O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM OTAÍZA DE OLIVEIRA ROMANELLI Milton Pereira de Ávila Eloisa Aparecida da Silva Ávila Duelci Aparecido de Freitas Vaz	39
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOMINICANA-ANASTASIANA EM PAUTA: OS COLÉGIOS SANTA ROSA DE LIMA E SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS NO NORTE DO BRASIL César Evangelista Fernandes Bressanin Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida	53
ADORNO E HORKHEIMER: CONTRIBUIÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CORPO NA MODERNIDADE Marco Antônio Oliveira Lima	69
A BNCC E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL PROPOSTO AO ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA Diane Ângela Cunha Custódio Ana Lúcia Nery Sabath Edmilson Cardoso da Silva	83

ALUNOS INDÍGENAS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA ESCOLA MUNICIPAL DR. PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA, EM ARUANÃ/GO: COMO OS PROFESSORES VEEM OS EDUCANDOS INDÍGENAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	103
Nunes Xavier da Silva Francisco Edvigés Albuquerque	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E ALTERNATIVAS NECESSÁRIAS	115
Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos Ivone Rodrigues dos Santos Eleny Macedo de Oliveira Andréa Soares de Oliveira	
1EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE	131
Euzilene Ferreira de Rezende Selma Regina Gomes	
SÍNDROME DE WILLIAMS-BEUREN: ALGUNS ASPECTOS NA VERTENTE PSICOPEDAGÓGICA	147
Isabelle Damacena Cavalcanti Marivalda Oliveira Paiva Rodrigues Fernanda Galdino da Silva	
A ARTE COMO ARTICULADORA EDUCACIONAL DE DIÁLOGOS SOBRE INTERSECÇÕES ENTRE RELAÇÕES DE GÊNERO, ALTERIDADE E DIREITOS HUMANOS: “MEDUSA ENREDADA: COMO LEMBRAR?... MAS... COMO ESQUECER?”	161
Camila Durães Zerbinatti Renata Orlandi Vantuir Dionísio Júnior	

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA Adélia Paula Mendes Soares Gomes Kélita Geane da Silva Souza Fernanda Galdino da Silva	179
INTERSECÇÕES POSSÍVEIS ENTRE DIREITOS HUMANOS, PSICOLOGIA E MATEMÁTICA: DESCRIPTOGRAFANDO AÇÕES INCLUSIVAS DE PREVENÇÃO DO SUICÍDIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL Renata Orlandi Tarliz Liao Vera Márcia Marques Santos Ricardo Schers de Goes	195
VIOLÊNCIA INFANTOJUVENIL, EDUCAÇÃO E PANDEMIA: NÃO HÁ MAIS ESPAÇO PARA AMEAÇA E VIOLAÇÃO DE DIREITOS Aparecido Renan Vicente Maduca Lopes	209
DO DIREITO À CIDADE AO DIREITO À MORADIA COMO CONSTRUCTO HISTÓRICO SOCIAL NA FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO DE MULHERES Edilamar Rodrigues de Jesus e Faria Aldimar Jacinto Duarte	225
A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ÂMBITO DA TEORIA DA DOMINAÇÃO MASCULINA DE PIERRE BOURDIEU Diane Ângela Cunha Custódio Edmilson Cardoso da Silva Ana Lúcia Nery Sabath	241
A DIGNIDADE HUMANA: UMA REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER Tiago Junqueira de Almeida Glenda Souza Barbosa Junqueira	257

CORPO, MULHER E A SOCIEDADE: APONTAMENTOS
SOBRE A GRAVIDEZ APÓS OS 35 ANOS 271

Edmilson Cardoso da Silva

Diane Ângela Cunha Custódio

SALA “HISTÓRIA E MEMÓRIA” DOS CIDADÃOS DE
PIRACANJUBA-GOIÁS 287

Daniele Lopes Oliveira

APRESENTAÇÃO

A tríade ‘Educação, Sociedade e Cultura’ se constitui no tripé de análise proposto nesse livro. Ao longo dos textos, o espaço formativo da ‘educação’ formal ocupou lugar de destaque nas análises, mas também ultrapassou as fronteiras da escola e se ressignificou a partir das práticas e finalidades educativas postas nas instituições mediadoras da sociedade brasileira no tempo presente. A noção de ‘sociedade’ como um conjunto de grupo social que se articula em torno das realidades locais se evidenciou nos capítulos, demonstrando que não há um único Brasil a ser compreendido, mas sim *Brasís*, no plural. Nesse emaranhado de realidades sociais e contextuais a categoria ‘cultura’ emergiu como uma possibilidade de compreensão das estruturas sociais e das teias que sustentam a cotidianização da vida coletiva. Esses distintivos reforçam a importância da temática escolhida como título da obra.

Há alguns eixos temáticos que se evidenciaram no todo da obra, como a discussões em torno das violências, das questões de gênero, da inclusão social, dos direitos humanos e da função social do corpo, apontando para temas emergentes que necessitam de respostas mais contundentes para essa geração. Os autores e autoras apresentam estudos e pesquisas científicas que recorrem a história, a arte, a prática educativa e a memória coletiva como caminhos possíveis de investigação, compreensão e conscientização. O papel social de cada sujeito evidenciado em cada capítulo se esbarra na formulação de um conjunto de ações reflexivas específicas que necessitam de um olhar mais sensível à condição humana no século XXI.

A educação, a sociedade e a cultura, portanto, não são tratadas como algo distante do leitor(a), pelo contrário, ao ler esse livro é possível se encontrar e se representar socialmente em cada texto, quer seja pela presença, quer seja pela ausência. Os percursos teóricos-metodológicos como foram propostos nos capítulos nos permitem compreender os elementos sociais que se integram a esses contextos e conjunturas no cenário brasileiro. Todavia, mais do que entender como meros observadores do mundo social, os autores e autoras propõem uma aproximação junto aos personagens sociais que ocupam lugar nas páginas deste livro. Portanto, compreender as dimensões propostas em cada capítulo contribui para o aprofundamento acadêmico e ao mesmo tempo nos convida a uma conscientização social do mundo em que vivemos.

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães
Goiânia/GO, 15 de Janeiro de 2021.

NOTAS REFLEXIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM CONTEXTO NEOLIBERAL

Marliane Dias Silva¹

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida²

Introdução

A educação brasileira é reflexo do contexto político-econômico global e nacional. O neoliberalismo vem sendo implantado no Brasil de forma enérgica desde os anos 1990, com isto, organismos internacionais têm influenciado os rumos da educação nacional.

Estes organismos têm orientado os governantes a ofertar o mínimo para a educação, isto envolve: currículo, qualidade do ensino, controle do trabalho dos professores, diminuição dos gastos públicos, prioridade do ensino fundamental, infraestrutura etc.

Todas essas orientações são entendidas como necessárias para estimular o processo de privatização do ensino público, concretizar a ideologia neoliberal na educação, e principalmente, permitir que a massa populacional tenha acesso à educação somente com o mínimo para atender o mercado de trabalho.

Vale ressaltar que como pretendem a diminuição do gasto público no setor social, o neoliberalismo evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso do sistema educacional público, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira do Estado gerir o bem comum, propondo conseqüentemente, sua transferência para a iniciativa privada, que, naturalmente, busca eficiência e “qualidade”, uma vez que o termo qualidade pode ser questionado.

O Neoliberalismo, em sua gênese, caracteriza-se por ser uma corrente contrária ao Estado de bem-estar e a política educacional brasileira vem sendo construída a partir dos princípios neoliberais. Por isto, este artigo tem como objetivo discutir os rumos da educação tecendo uma reflexão sobre o

¹ Discente do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

² Professora Adjunta da PUC Goiás - PPGE/EFPH - Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura; Ex-professora da FE/UFG; Doutora em História Cultural/UNB. Mestre em Educação/UNICAMP-FE. Pedagoga/UCG (PUC Goiás). Líder do Diretório CNPq/PROPE/Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória, Culturas em Diferentes Espaços Sociais. E-mail: zeneide.cma@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/5736362178244406> / <https://orcid.org/0000-0003-2220-9932>

contexto neoliberal no Brasil, assim pretende-se abordar a na primeira sessão a educação no Brasil em contexto neoliberal; a segunda discutiremos sobre o neoliberalismo, política e educação a partir dos anos 1990 no Brasil, para tecermos uma breve análise, na próxima sessão, sobre os rumos da educação atual no Brasil, questionando se estamos vivendo o conservadorismo ou retrocesso para encerrarmos com as considerações finais.

A educação no Brasil em contexto neoliberal

O termo educação, segundo Libâneo (2002), em seu sentido etimológico vem do latim *educare* e significa alimentar, cuidar, criar, referindo tanto às plantas, aos animais e as crianças; e também, *educere* que significa tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado. A educação tem uma função adaptadora, pois “há vínculos reais entre o ser humano que se educa e o meio natural e social, há um certo grau de adaptação às exigências desse meio” (LIBÂNEO, 2002, p. 75). Libâneo (2002), traz algumas concepções de educação, tais como:

as concepções naturalistas ou inatistas (influência externa); concepções pragmáticas (educação como um processo imanente ao desenvolvimento humano); concepções espiritualistas (processo interior, o qual cada indivíduo aí se aperfeiçoando); concepções culturais (transmissão de bens culturais que se transformam em forças espirituais internas no educando); concepções ambientalistas (imposição ao educando de maneiras de ver, de sentir e de agir de acordo com os valores sociais); concepções interacionistas (educando em interação com o meio, numa inter-relação entre fatores internos e externos) e a concepção histórico-social (a educação é um produto do desenvolvimento) (LIBÂNEO, 2002, p. 74).

Dessa forma, o autor ressalta que a educação é uma prática ligada à reprodução da vida social do sujeito e é por meio destas ideias que “vão se construindo teorias da educação, nas quais filósofos e educadores explicitam a natureza, os fins, as modalidades e os métodos da educação” (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

De acordo com Libâneo (2002) a educação pode ser classificada como não-intencional (informal) que são os valores, princípios e conhecimentos passados de geração em geração; e intencional (formal) conhecida também como a sistemática, ofertada pelo sistema educacional por meio de conteúdos programáticos.

O sistema educacional como conhecemos, foi configurado a partir da segunda metade do século XIX, na Europa, e logo no século XX foi implantado no Brasil, vale salientar que o fenômeno da escolarização em

massa, apresentou aspectos comuns de abrangência global. De acordo com Pereira (2012):

a obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, a educação popular concebida como um projeto de consolidação de uma nova ordem social (PEREIRA, 2012, p. 244).

Hilsdorf (2005) advoga que apesar da educação pública, no Brasil, ser apresentada à sociedade como um projeto de educação para a massa, não se tratava em fornecer todo o ensino aos cidadãos, visto que esta escola era oferecida em escolas nos moldes das elites cafeeicultoras da época que visavam normatizar simplesmente os movimentos populares que reivindicavam instrução pública.

Desta forma, aos olhos da classe dominante, a educação sistemática, em especial, a ofertada pela escola pública, deve preparar os alunos para o trabalho, porém para conforme Libâneo (2005):

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos (LIBÂNEO, 2005, p. 117).

Conforme o discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado, assim os pais e os alunos passam ser vistos como consumidores.

No Brasil, a partir da década de 1960, na contramão do discurso neoliberal, Florestan Fernandes surge carregando a bandeira de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Fernandes (1996) era marxista, foi professor universitário, perseguido durante a ditadura militar, porém seus estudos e luta tiveram ênfase nas minorias, como os negros e indígenas e seu trabalho influenciou fortemente a educação. Além de educador, Fernandes (1996) militou pela defesa do ensino democrático e em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade em todos os níveis escolares.

De acordo com Fernandes (1996) acreditava que a educação poderia possibilitar o desenvolvimento industrial e tecnológico, a redução da desigualdade social, a formação do cidadão, o qual estaria apto a pensar e refletir, resolver problemas racionalmente e adquirir um espírito democrático.

No Brasil, nos anos 60, havia muitos conflitos por causa de interesses peculiares vindos das duas classes, ou seja, os trabalhadores e a burguesia

brasileira que, claramente, estava articulada; ou melhor, dependente dos países imperialistas, sobretudo, dos Estados Unidos, o que não é muito diferente hoje.

Os países imperialistas, capitalistas, tidos como os donos do capital, têm influenciado as políticas públicas sobre a educação. Se nos anos 60, havia luta pela melhoria da educação em todos os sentidos, hoje o contexto mudou, porém, a luta ainda é a mesma.

O capitalismo, a globalização e o neoliberalismo têm adentrado os muros das escolas, influenciado o funcionamento educacional. Segundo Libâneo (2018, p. 45):

No atual contexto econômico, político e cultural, as políticas educacionais devem ser analisadas como estratégias de planejamento e de gestão estabelecidas no plano da economia política global, para além das demandas internas dos países.

Assim, essas políticas atingem os professores em suas condições de trabalho, pois afetam, justamente, por causa da precarização e intensificação do seu trabalho, da pressão para acatarem conteúdos pré-definidos externamente, há também perda de autonomia e desvalorização do trabalho que fica reduzido ao treinamento dos alunos para avaliações determinadas por órgãos superiores, como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) dentre outras.

Nessa mesma perspectiva, pode-se ver que nem as universidades escapam da lógica do capital, sendo que a universidade se tornou operacional, consonante ao que ocorre dentro de seus muros, muito semelhante a uma corporação capitalista.

Hoje, ela é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional, também há um substancial aumento da carga-horária dos professores, avaliação pela quantidade de publicações, diminuição do tempo de programas de pós-graduação stricto sensu, como: mestrados e doutorados.

Para Frigoto (1996) a subordinação da educação ao interesse do capital é exposta desde o século XVIII até a terceira fase do capitalismo, justamente com o nascimento do neoliberalismo.

O neoliberalismo, política e educação a partir dos anos 90 no Brasil

Perry Anderson (1995) advoga que o neoliberalismo nasceu logo após a II Guerra Mundial na Europa e América do Norte como um fenômeno distinto do liberalismo proposto no século XVIII.

Começemos com as origens do que se pode definir como neoliberalismo enquanto fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar (ANDERSON, 1995, p. 09).

A clareza dos termos liberalismo e neoliberalismo se distinguem segundo Anderson (1995) em 1947, após reunião liderada por Hayek, na Suíça, para discutirem e propor medidas de combate ao keynesianismo³, o auxílio do Estado, e, contudo, visavam preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras. Suas ideias, mesmo que adormecidas por mais de 20 anos, eram que as políticas do Estado de bem-social destruíram a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, era necessário haver desigualdade social nas sociedades ocidentais.

Em 1973, o mundo estava passando por uma grande crise, profunda recessão, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação e como solução para este cenário, as ideias neoliberais ganharam terreno. o primeiro país no mundo, que serviu como laboratório para implantação do neoliberalismo, foi o Chile no mesmo ano; na época com o governo Pinochet, o qual promoveu privatizações, cortes de benefícios sociais, incluindo mudanças no sistema de previdência; redução do poder dos sindicatos; as universidades públicas foram privatizadas e tudo foi concretizado por meio de um regime ditatorial (ANDERSON, 1995).

De 1979 a 1990, Margareth Thatcher, que ficou conhecida como a “Dama de Ferro”, também aderiu ao neoliberalismo na Inglaterra, as principais medidas adotadas durante este período foram: baixar drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, abolir cortes sobre os fluxos financeiros, intensificar as privatizações, aumentar os juros, cortar gastos sociais, reprimir as greves, sancionar leis anti-sindicais, a consequência foi a elevação do desemprego (ANDERSON, 1995).

³ Teoria que defende a intervenção do Estado, falando de mercados livres capitalistas, para garantir o controle da inflação e a redução do desemprego. Reunião das teorias e dos ensinamentos criados pelo economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), que propunham a intervenção do Estado na economia.

Todas as medidas neoliberais adotadas por países como Chile e Inglaterra foram implantadas a partir de duras medidas autoritárias e uma das áreas às quais foi vítima deste sistema foi a educação.

Adorno (2006) advoga que regimes autoritários e ditatoriais permitem a barbárie, fazendo analogia à barbárie ocorrida na Alemanha. Pode-se afirmar que do ponto de vista de bem-estar-social o neoliberalismo foi e tem sido uma barbárie mundial e somente por meio da educação crítica pode-se combatê-la.

Nos Estados Unidos, o neoliberalismo tem seu início com Ronald Reagan, em 1981, com semelhanças às medidas adotadas na Inglaterra, o governo americano também investiu intensamente na corrida armamentista, devido a Guerra Fria e isto levou o país a um grande déficit público (ANDERSON, 1995).

À medida que, as experiências neoliberais iam dando certo, mais países começaram a aderir ao sistema, como: Alemanha em 1982; Europa Ocidental a partir de 1983; México, em 1988; Venezuela, Peru, Brasil e Argentina, a partir de 1989 e o Leste Europeu, a partir de 1990 (ANDERSON; PERRY, 1995).

O reflexo das políticas neoliberais incide diretamente na educação. Assim, a educação tendo vistas à ideologia neoliberal visa atender as expectativas do mercado. Frigoto (1996) expõe os organismos internacionais como: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI), Grupo Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) vêm interferindo na implementação da política educacional na América Latina a partir de 1990.

Estes organismos internacionais citados anteriormente, apregoam que o mercado deve ser a solução para os problemas relacionados à educação, que o Estado não consegue resolver e advogam sobre mudanças as quais devem ser realizadas, não levando em conta que a escola é o local da multiplicidade, diversidade, de todos, porém os interesses do capital, da classe dominante se contrapõem aos interesses pedagógicos. O Estado deve ser responsável em oferecer o mínimo, tanto em conteúdos quanto em formação, ou seja, o ensino fundamental torna-se suficiente para a formação de mão-de-obra, pois na perspectiva da classe dominante, “historicamente, a educação dos diferentes grupos de trabalhadores, deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTO, 1996, p. 26).

Vale salientar que iremos abordar a relação do Banco Mundial (doravante BM) e a educação brasileira como princípio para compreensão do atual quadro educacional que temos visto no Brasil. O BM foi criado em 1944, com o objetivo de possibilitar empréstimos aos países atingidos pela segunda guerra mundial, proporcionando a reconstrução destas nações.

A preocupação com a desigualdade social, em 1980, fez o BM condicionar créditos aos países tomadores à algumas reformas educacionais sugeridas. Para Fonseca (1997) a orientação era reduzir o investimento do Estado na área da educação, priorizando o ensino básico, em consonância com as políticas de ajuste, recomendando privatizações do ensino superior, garantindo o acesso e a universalização desta etapa da educação.

O BM, representante do capital mundial, influenciou as políticas educacionais adotadas no Brasil, a partir de 1990. A mercantilização da Educação Superior proposta pelo BM, reflete, de acordo com Adorno (2006) o processo de degradação cultural, que o capitalismo impõe, permitindo a formação de cidadãos para atuarem exclusivamente no mercado e não formar cidadãos emancipados e críticos, como defendia Paulo Freire, os quais conseguem enxergar além da realidade política-capitalista.

De acordo com Silva (2003, p. 287) “a presença e a atuação dos diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial (BM) nas decisões educacionais pode ser constatada nas pressões sobre o governo brasileiro e pela afirmação de um pensamento com as seguintes características”:

- Apreçoam que existe um distanciamento entre suas estruturas capitalistas internas e as virtudes proclamadas pela modernidade, sendo necessária a ajuda externa e a cooperação técnica.
- Que os países subdesenvolvidos estão marcados pelo monopólio das forças oligárquicas e conservadoras na estrutura de poder, de forma que são entraves à aceitação de nova mentalidade.
- As dificuldades do governo federal de planejar a educação, percebendo-a como fator de produção de recursos humanos necessários ao crescimento econômico desejado, assim como, por meio dela, preparar mão-de-obra qualificada.
- O próprio empresariado industrial nacional vê a possibilidade de auferir maiores lucros com a presença das multinacionais e de explorar o mercado do ensino.
- Que a abertura de mercados para as empresas multinacionais e os bancos estrangeiros se tornou necessária e a globalização inexorável. Em alguns casos, as exigências de licitações internacionais para compra de livros didáticos são reveladoras desta pressão para expansão de mercados para a venda de produtos e de serviços de empresas de outros países.
- Aconselham a mudança de rumos aos investimentos na educação. Propõem redução de custos e induzem o pensamento de que a educação básica (1ª a 8ª série) seja prioridade de investimentos e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privadas.
- Pressionam os ministros e técnicos para que a tomada de decisões favoreça a entrada de capitais por meio de empresas de construção civil, transporte, telefonia, alimentos e equipamentos, abrindo mercado para o capital.

- A indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular (por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA).
- Tratamento da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas.
- Induzem atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas, sinalizando uma relação de eficácia entre os recursos públicos e a produtividade do sistema escolar (SILVA, 2003, p. 287-288).

Todas as normas ditadas e influenciadas pelos órgãos internacionais, em especial, o BM são reflexos do capitalismo. Harvey (2006) afirma que na fase atual do capitalismo, a educação assume o status de mercadoria e requisito para o desenvolvimento da competitividade das grandes empresas, levando o sistema educacional a assumir o papel de produtor subordinado do conhecimento.

Em meio a esse contexto, a educação brasileira encontra-se a cada ano e governo mais submissa à lógica do capital. No Brasil, durante o governo Collor (1990-1992), houve uma estagnação referente às vagas para o ensino superior. Itamar Franco (1992-1995) alterou as políticas de educação superior, adequando-o ao mercado, visando inserir o país no processo econômico de globalização.

Segundo Michelotto (2009, p. 13) “das políticas governamentais para as universidades brasileiras do governo Fernando Henrique Cardoso, constata-se que elas se apoiaram na contenção de gastos do poder público e no conseqüente incentivo à participação de recursos privados”. FHC (1995-2003) aderiu às exigências propostas pelos organismos internacionais, reduziu os investimentos das universidades públicas federais, docentes com baixos salários tiveram que recorrer às instituições privadas para complementar a renda, as universidades tiveram problemas estruturais, e frente a todo este caos, a mercantilização do ensino superior se fortalece possibilitando o aumento de novas instituições privadas chamadas de universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, instituições de pesquisa e ensino.

O ponto de partida para a difusão do ensino superior privado no governo FHC (1995-2003) foi a Educação à Distância, a qual foi garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n° 9394/96). A expansão deste modelo de ensino “abre novos campos de investimentos ao capital financeiro, nem sempre redundando em melhoria do sistema educacional” (CASTRO, 2010, p. 210). O Estado nesta modalidade de ensino, de certa forma, assume a lógica mercantilista de redução de custos e aplicando também nas instituições públicas de ensino superior, porém os grandes

beneficiados foram os empresários das instituições privadas, como Lima (2011) advoga:

A análise da política de educação à distância só pode ser realizada, portanto, nos marcos da crescente desresponsabilização do Estado no que diz respeito ao financiamento da educação superior pública; do estímulo a medidas que acentuam a privatização interna das instituições de ensino superior (IES) públicas; do aprofundamento do processo de empresariamento da educação superior, por meio da ampliação do número de cursos privados e/ou da imposição de uma lógica empresarial à formação profissional; e da política de redução do tempo de duração dos cursos e de precarização do trabalho docente (LIMA, 2011, p. 86).

No que confere a educação básica, no governo FHC houve mudanças significativas, mesmo que a política governamental estivesse aliada à lógica mercadológica, como: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9394/96; implantação de avaliações para medir o nível de proficiência do educando brasileiro, implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), como Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), com as Diretrizes Curriculares para o ensino no 3º grau, com a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior, com os programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação (o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; o Programa de Aceleração da Aprendizagem; o Fundo de Fortalecimento da Escola, dentre outros), além de outras tantas leis, decretos, portarias, medidas provisórias, protocolos, pareceres e emendas constitucionais.

Para Michelotto (2009), o governo Lula (2003-2011) apresentou propostas durante sua campanha presidencial alguns sinais de ruptura no que diz respeito à Educação. No entanto, na prática o Governo de Lula fomentou e mercantilizou o ensino público e privado (Coutinho 2010). Em algumas propostas o Estado procurou ter mais controle do processo educacional no modelo de contrarreforma, tipo do neoliberalismo. Essa ruptura foi vista por meio de um conjunto de leis, decretos, medidas provisórias, a exemplo, segundo Lima (2011): 1) o Decreto n. 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; 2) o Projeto de Parceria Público Privada (PPP), Lei n. 11.079/2004.

Portanto, embora Lula (2003-2011) tenha possibilitado a melhoria da universalização do ensino, também adotou medidas para incentivar o desenvolvimento, aparecimento e aumento de instituições de ensino privadas no Brasil, em todos os níveis de educação, principalmente a superior.

O governo Lula (2003-2011) criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), estimulou a criação de creches, possibilitou a melhoria da infraestrutura de escolas pelo país, destinou uma porcentagem dos royalties do petróleo à educação, ampliou a rede federal de ensino possibilitando a interiorização do ensino médio profissionalizante e superior do país, criou programas como SISU (Sistema de Seleção Unificada) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), PROUNI (Programa Universidade Para Todos) o qual promove o acesso às universidades particulares brasileiras para estudantes de baixa renda que tenham estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública, ou como bolsista integral em escola particular. Todos estes programas visavam possibilitar que os alunos do ensino médio pudessem ingressar no ensino superior, programas como o Ciências sem Fronteiras e ampliação dos programas de pós-graduação lato e stricto-sensu pelo país.

Com o lema “Brasil: pátria educadora”, o governo Dilma (2011-2016) inicia seu governo dando prosseguimento ao de Lula, porém cortando verbas para a educação, ao longo do seu mandato, atendendo aos interesses do mercado. Embora o artigo 6º da Constituição Federal de 1988 apresenta que a educação é direito a todos, ou seja, um direito social e responsabiliza o Estado a ofertá-la; no contexto político neoliberal é tida como uma mercadoria e não como política social, para Murrach (1996) a educação dentro deste contexto passa a ter os seguintes papéis:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante.
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Em 2016, com o Temer no poder (2016-2019), implantou a PEC 241/2016 que tinha como objetivo cortar gastos com a saúde, educação e assistência social, por 20 anos. Além disso, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 20, de outubro de 2016, determinou regulamentação para as Instituições de Ensino Superior reduzirem o quantitativo da oferta de vagas e

possibilitou a Reforma do Ensino Médio. Todas essas medidas influenciaram positivamente, a expansão da educação superior privada no país.

O aprofundamento neoliberal na educação tornou-se evidente e mais profundo com Bolsonaro (2019), durante o período eleitoral, Bolsonaro dizia abertamente que o programa de pesquisas deveria ser direcionado a atender as demandas do mercado e da iniciativa privada, reforçando o plano de parceria público-privado; iriam retirar verbas do ensino superior e aplicar na Educação Básica, defesa pela implantação de vouchers para a educação básica, beneficiando assim, os donos das escolas privadas; e escolheu como Ministro da Economia Paulo Guedes, o qual possui empresas ligadas a Educação à Distância (EaD) e sua irmã Elizabeth Guedes é vice-presidente da Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup).

Ao observarmos a composição da equipe do presidente Bolsonaro, vivenciamos inúmeras trocas do primeiro escalão, bem como de outros cargos no executivo. Após trocas, nomeou para ocupar a pasta do MEC Abraham Weintraub, formado em economia e professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Durante sua gestão sinalizou apoiar medidas polêmicas e pontos de impasse na relação com o Congresso, como: 1) Revogação da portaria sobre políticas de inclusão na pós-graduação, como o acesso a negros, indígenas e pessoas com deficiência; 2) Implantação do projeto Future-se (projeto de lei PL 3076/2020), o qual objetiva mudar o financiamento das universidades, apostando no apoio da iniciativa privada; 3)Contingenciamento de verbas para as universidades, Institutos Federais; 4) Corte de bolsas da Capes; 5) Erros no Enem referentes a correção dos gabaritos; 6) Proposta de aplicação do Enem Digital; 7) Críticas aos cursos de humanas; 8) Perda dos recursos de R\$ 1,6 bilhão do fundo da Petrobras, o qual não foi utilizado pelo Ministério da Educação. 9) Descompromisso com o Plano Nacional de Educação, ao mesmo tempo, que o Orçamento do governo federal foi elaborado prevendo cortes para educação básica em 2020, mesmo tendo o ex-ministro ameaçando retirar recursos futuros das universidades e repassar a educação infantil.

Todas as medidas polêmicas adotadas por Weintraub estavam em consonância à ideologia neoliberal, a lógica do capital. Após Weintraub, Bolsonaro escolheu o professor Carlos Alberto Decotelli, que devido a inconsistências apresentadas em seu curriculum lattes, deixou o governo, porém o mesmo seguia a mesma linha ideológica do ex-ministro.

A ideologia neoliberal defende um Estado opressor, autoritário e conservador. Vale lembrar que há em percurso no Brasil, uma forte tentativa de ampliar o discurso conservador nas escolas e universidades do país. Embora o neoliberalismo tenha sido muito criticado por intelectuais, porque ele beneficia as grandes potências econômicas e as empresas multinacionais,

os países pobres ou em processo de desenvolvimento sofrem com o desemprego, baixos salários, aumento das diferenças sociais e dependência do capital internacional. Uma das estratégias destes governos aliados às políticas neoliberais é investir em publicidade para convencer a população, que este modelo econômico é “bom”.

A crise do sistema capitalista de produção é uma realidade patente aos olhos daqueles que pensam de forma crítica e não se subordinam a receber o conhecimento indevidamente, manipulado, reestruturado e muito bem elaborado pelas elites dominantes, detentoras do poder político, econômico e cultural da sociedade atual.

Os rumos da educação no Brasil atual: conservadorismo?

Freire (2003) defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, também o autor defendia que é por meio do diálogo que seria possível construir uma escola democrática, onde a voz dos professores, alunos e comunidade teriam seu espaço, possibilitando assim a formação de um aluno pensante, crítico e preparado para desenvolver a cidadania.

Esse legado de Freire (2003), poucas décadas depois, tem sido ameaçado. Após a eleição do presidente Jair Bolsonaro (2019-atual), o Brasil tem vivido o auge da onda de conservadorismo e esta ideologia tem adentrado às instituições educacionais no país em seus variados níveis.

Antes de iniciarmos a discussão com maiores detalhes sobre esta onda conservadora do país, apresentaremos a gênese deste tipo de pensamento para melhor compreensão do contexto nacional, em reação à Revolução Francesa e à sua Declaração de Direitos, nasceu o movimento conservador na França e acabou sendo disseminado pelo mundo. Segundo Correa (2013, p. 80):

Segundo Rohmann, o conservadorismo é um termo criado em 1820 pelo escritor francês Chateaubriand, em meio à proposta de restauração política defendida em seu jornal. Na Grã-Bretanha, a palavra conservadorismo apareceu em 1830, escrita em um jornal, o *Quarterly Review*. Anos à frente, o vocábulo passou a nomear o partido tóric inglês, o Partido Conservador. Assim, a postura conservadora, que já estava presente nos debates e movimentos em meio aos quais se deu a Revolução Francesa, foi ganhando projeção cada vez mais pronunciada.

O conservadorismo, reativamente, despreza a concepção linear de história, privilegiando a noção de coexistência em detrimento da de sucessão (MANNHEIM, 1982, p. 128). A ideologia conservadora chegou ao Brasil, e suas bases estão desde a chegada dos colonos no território nacional, porém no início do século XX, adentrou a educação de forma mais clara. Libâneo

(1990) classifica as teorias-metodológicas da educação brasileira e descreve as seguintes relacionadas ao conservadorismo: pedagogia tradicional e a pedagogia tecnicista (vigente no Brasil durante o regime militar).

Na pedagogia tradicional o professor é o detentor do ensino, somente ele tem voz dentro de sala de aula, enquanto que o ensino tecnicista os alunos são preparados para serem inseridos no mercado de trabalho e a função da educação torna-se ser um instrumento de auxílio ao mercado.

Segundo Gawryszewski (2017), hoje, o país está mergulhado em uma ofensiva liberal-conservadora, apoiada em uma aliança entre o empresariado da educação e os setores mais reacionários, que põe em disputa a concepção de educação, reavivando uma visão neotecnicista do ensino. Estas ofensivas são expressas por meio das reformas educacionais, as quais visam apenas atender ao capital, Coelho (1996) afirma que elas sofreram as influências do neoliberalismo.

[...] as operações reformistas centralizaram a habilidade e a competência como finalidades a serem alcançadas na educação do homem e da mulher. Isso para atender aos interesses econômicos das empresas, para as quais o que conta em termos educacionais é a existência de uma escola semelhante à fábrica, à indústria. A educação é boa apenas na instituição privada de ensino. Na escola pública ela é completamente ruim (CORREA, 2013, p. 87).

Contudo, estas reformas se materializam, como exemplo, na reforma do Ensino Médio, por meio da lei nº 13. 415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Porém foi aprovada de forma autoritária, sem possibilitar uma ampla análise entre os professores, levando em consideração apenas as aspirações do mercado.

Vale ressaltar que a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta alterações na educação básica, ou seja, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, as quais foram aprovadas em 2017, também após o golpe e durante o governo Temer (2016-2019) abriu-se caminho para a implantação por meio da extrema-direita de projetos como a Escola sem Partido.

Criado em 2004, o “Escola sem Partido” segundo Algebaile (2017, p. 64) é um movimento, “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológico das escolas brasileiras, em todos os níveis: ensino básico ao superior”. Os organizadores deste movimento se

manifestam por meio de um site com o mesmo nome “Escola sem Partido” e o principal objetivo tem sido a luta contra a “doutrinação ideológica” nas instituições educacionais, por isso lutam pela coibição da abordagem de determinados temas no processo formativo escolar, dentre eles estão assuntos relacionados a: orientação sexual, políticos e religião.

Para Frigoto (2017) o Escola sem Partido:

[...] tenta inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educacionais propostas que abordem temas de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e a LGBTfobia. Também há uma ofensiva destrutiva em relação aos livros didáticos, em tons de denúncia e alarmismo (FRIGOTO, 2017, p. 13).

Este movimento resultou no Projeto de Lei (PL) nº 856/2015 e em 2019, alguns municípios dos estados como São Paulo, Goiás acabaram implantando este PL, porém graças à atuação do STF, as pretensões das ações políticas referentes ao PL contra a educação foram embargadas. Na contramão desse entendimento o presidente Jair Bolsonaro (2019-atual) chegou a estimular os estudantes e os pais dos alunos a denunciar professores que estivessem “doutrinando”, assim “a pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores” (FRIGOTO, 2017, p. 31).

Os rumos da educação no país indicam um cenário obscuro, com perigo à democracia e autoritário. As realizações de reformas, a difusão da ideia que a escola pública é ruim sendo que a “boa” é a privada tem sido uma das justificativas para governos liberais defenderem a privatização do sistema educacional, essa defesa tem sido feita por alguns parlamentares em relação ao ensino superior.

Além disso, a educação pública tem sido alvo de constantes avaliações, no intuito de revelar a qualidade, estabelecendo assim, a competitividade entre as próprias escolas; o trabalho docente tem sido alvo de constantes exigências. Acredita-se que o neoliberalismo para existir precisa de políticas educacionais autoritárias, centradas em atender ao mercado, então, enquanto for este o viés político nacional e mundial, a educação nacional tende a seguir o ideário conservador.

Considerações finais

Este capítulo discutiu os rumos da educação tecendo reflexões sobre o contexto neoliberal no Brasil e os estudos realizados nos permitem dizer que há forte influência dos organismos internacionais na educação brasileira. Tais organismos citados neste artigo como o BM, apregoam que a educação deve

ser entendida como uma mercadoria e os pais e alunos devem ser vistos como consumidores.

Ademais, o BM defende que o Estado não consegue resolver os problemas existentes e defendem mudanças na estrutura educacional, não levando em conta que a escola é o local da multiplicidade, diversidade, de todos; porém os interesses do capital, da classe dominante se contrapõem aos interesses pedagógicos, e toda essa ótica tem posto em risco o lema que a grande massa populacional aspirou por anos: uma escola pública, gratuita e de qualidade.

Além disso, o Estado torna-se responsável em oferecer o mínimo, tanto em conteúdos quanto em formação, ou seja, o ensino fundamental torna-se suficiente para a formação de mão-de-obra. Assim, a política econômica neoliberal, o autoritarismo e o conservadorismo têm adentrado o sistema educacional do Brasil.

O que se percebe na atualidade é um grande retrocesso e a instauração do neotecnicismo na educação. Por meio de grandes intelectuais como Paulo Freire, Florestan Fernandes e outros, a luta pela educação democrática, laica, tendo vistas ao diálogo e criticidade não pode parar, dependerá do trabalho e conscientização dos agentes internos das instituições de ensino do país. A escola é o local de formação, de conscientização, afinal a educação não pode ser vista como um gasto e sim, como um investimento independente do governo que estiver liderando o país.

Referências

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CASTRO, A. T. Política educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* (orgs.) *Capitalismo em crise: política social e direitos*. São Paulo: Cortez, 2010.
- CORREA, Wilson Francisco. O que é conservadorismo em educação? *Revista Conjectura: Filosofia e educação*. Universidade Caxias do Sul/RS, Educs: v. 18, n° 2, maio-ago./2013. Acesso em: 10/07/2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/767>
- COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. In: F. OLIVEIRA; R. BRAGA; C. RIZEK (orgs.). *Hegemonia às avessas*. São Paulo, Boitempo, 2010.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e educação. In: FRIGOTTO, G. (orgs). *Escola "sem" Partido*. Rio de Janeiro, LPP/UERJ, 2017.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Thompson, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas estrutura e organização. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; (orgs). *Coleção Docência em Formação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, Raquel A. M. M. (orgs). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.
- LIMA, K. R. S. O banco mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, Jan. /Jun. 2011.
- MANNHEIM, K. O significado do conservantismo. In: FORACCHI, M. (org.). Karl Mannheim: *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.
- MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MICHELOTTO, R. M. *Políticas para a Educação Superior no Brasil, em fase de transição*. (s.d). Disponível em <<http://www.nupe.ufpr.br/politicasregina.pdf>>. Acesso em 10/09/2009.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.
- NISBET, R. *O Conservadorismo*. Lisboa: Estampa, 1987.
- PEREIRA, Lilian Alves. Origem da Escola Pública Brasileira: A formação do Novo Homem. *Revista Histedbr On-line*. São Paulo: Campinas, 2012. Acesso em 03/07/2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120>
- SILVA, Maria Abádia. Do Projeto do Banco Mundial ao projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro, 2003.

O DISCURSO DA OPORTUNIDADE E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Arleth Barbosa Ferreira Pereira¹

Introdução

A violência simbólica foi um conceito criado por Pierre Bourdieu para nomear o mecanismo pelo qual os indivíduos “dominados” reproduzem inconscientemente estruturas impostas pela classe dominante para legitimar e assegurar que dominantes continuem a exercer este domínio sobre os dominados que, por sua vez, acabam por se tornar cúmplices de uma violência suave, insensível e invisível, que está em toda parte e que parece ser inevitável ou mesmo natural.

Nascido em *Denguin*² em 1930 de uma família de origem humilde, Pierre Bourdieu destacou-se desde os primeiros anos de sua carreira estudantil até sua graduação como filósofo pela *École Normale Supérieure* no ano de 1955³. Mas, foram os anos de serviço militar, na Argélia, que serviram de gatilho para uma intensa jornada de estudos que fizeram de Bourdieu um dos mais importantes sociólogos de todos os tempos. Bourdieu cumpriu o serviço militar na Argélia, de 1955 a 1958 e, sequencialmente, ocupou o posto de professor na Faculdade de Letras da Argélia (de 1958 a 1960). Naquele país, o então filósofo Pierre Bourdieu teve a oportunidade de entregar-se a um estudo histórico, etnológico, antropológico e sociológico daquele país de “Terceiro Mundo” que se via sob uma missão de “pacificação”, na qual seu dominador (a França) imprimia todos os seus esforços para manter seu poderio enquanto colonizador. Este estudo acadêmico, convertido no livro *Sociologie de l'Algérie*, foi o primeiro de uma série de estudos que culminaram em livros e ensaios de grande impacto. As pesquisas de Bourdieu sobre a Argélia caminharam entre as contradições do colonialismo e as desilusões do nacionalismo, entre a extinção da sociedade e da agricultura tradicionais e a formação do proletariado urbano, entre a descrição de fatos e a denúncia das tragédias sociais resultantes do capitalismo colonial e da luta pela libertação nacional (WACQUANT, 2002).

¹ Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). E-mail: arlethbfp@hotmail.com.

² ‘Denguin’ é uma comuna francesa da região de Nova Aquitânia, no departamento dos Pireneus Atlânticos.

³ WACQUANT, Loïc. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

De volta à França, sob ataques de um golpe pró-colônia na Argélia, Bourdieu lecionou em Sorbonne e posteriormente em Lille. Neste mesmo período, assumiu o posto de Diretor de Estudos da *Écoles Hautes Études em Sciences Sociales* e dirigiu ainda o *Centre Européen de Sociologie*. Na França, expandiu o trabalho desenvolvido na Argélia uma vez que, como ele explicou, o olhar de etnólogo compreensivo que teve em relação à Argélia, pode aplicá-lo a si mesmo, às pessoas de sua terra, a seus pais, ao sotaque de seu pai, de minha mãe; e recuperar tudo isto sem drama (BOURDIEU, 2003, p. 24).

A partir de 1964, Bourdieu atuou como editor de uma série intitulada “*Le Sens Commun*”, *Éditions de Minuit*, por meio da qual “publicou obras clássicas, [...] traduções de importantes autores contemporâneos, [...] e pesquisas originais de alguns jovens sociólogos e historiadores franceses” (WACQUANT, 2002, p. 99).

Em 1975, lançou o periódico interdisciplinar “*Actes de la recherche en sciences sociales*” e, em 1989, dirigiu a revista europeia “*Liber*”, voltada para a publicação de resenhas de livros, que circulou em nove línguas diferentes em diversos países europeus. Em 1984, durante o governo de *François Mitterrand*, o sociólogo presidiu um *Comité do Collège de France*, recebendo do presidente francês a incumbência de preparar um relatório que tratava de assuntos relacionados ao futuro do sistema educacional francês⁴. Três anos depois, presidiu com François Gros uma comissão que elaborou um relatório voltado para a transformação progressiva de conteúdos de ensino, durante o governo de Michel Rocard. Além de ter recebido o título de *Doutor Honoris Causa* em diversas universidades estrangeiras, foi o primeiro sociólogo a receber a medalha de ouro do *Centre National de la Recherche Scientifique*, em 1993. Em 1996, fundou a editora *Raisons d’agir Éditions*, de caráter acadêmico e militante, que publicou trabalhos de jovens pesquisadores e que foi considerada subversiva por muitos, mas ao mesmo tempo serviu de porta-voz a muitos cidadãos comuns e militantes europeus (WACQUANT, 2002).

Pierre Bourdieu dissecou o sistema social francês com uma “acuidade cirúrgica” que chamou a atenção de intelectuais de todo o mundo. Sua militância nos domínios da sociologia ainda reverbera, mesmo depois de 18 anos de sua morte. Seu trabalho, que fez dele um dos mais conhecidos, senão o mais conhecido sociólogo de todos os tempos, documentou suas inquietações e pode ser dividido em três contextos históricos:

- O primeiro, voltado para suas intensas pesquisas na Argélia durante a década de 1960;
- O segundo, consagrado à educação e à cultura durante as décadas de 1970 e 1980; e

⁴ “*Propositions pour l’enseignement de l’avenir*”- relatório do Collège de France enviado por Pierre Bourdieu a François Mitterrand em 27 de Março de 1985.

• Finalmente, mas não menos importante, o terceiro, que contemplou os efeitos do neoliberalismo nos anos de 1990.

Segundo Wacquant,

Bourdieu concebia uma Ciência Social unificada como um “serviço público” cuja missão é “desnaturalizar” e “desfatalizar” o mundo social e “requerer condutas” por meio da descoberta das causas objetivas e das razões subjetivas que fazem as pessoas fazerem o que fazem, serem o que são, e sentirem da maneira como sentem. E dar-lhes, portanto, instrumentos para comandarem o inconsciente social que governa seus pensamentos e limita suas ações, como ele incansavelmente tentou fazer consigo próprio (WACQUANT, 2002, p. 100).

A Ciência Social de Bourdieu prestou grandes serviços, não só à sua terra natal, mas a toda a Humanidade. Em especial, seus estudos sobre a escola, “inspiraram a formulação de seus principais conceitos (*habitus*, campo, capital cultural, social, simbólico..., violência simbólica, distinção), multiplicaram-se e diversificaram-se, abrangendo a ação, a autoridade, o trabalho pedagógico” (VALLE, 2013. p. 417).

O artigo, fundamentado na obra de Bourdieu, investigou a reprodução da hierarquia e dos privilégios da classe dominante e dos mecanismos utilizados para a manutenção da “ordem” social. Após apresentação e comentário resumidos de alguns dos principais conceitos que fundamentam suas obras: *A Reprodução* (1992), *A Miséria do Mundo* (1997), *Os excluídos do interior* (2007), *Os Herdeiros* (2014) e *Escritos em Educação* (2007), em que se retira os elementos para uma teoria do sistema de ensino, a doutrina da oportunidade e a violência simbólica assumiram o foco deste estudo, possibilitando por fim, mas não menos importante, uma análise do sistema educacional brasileiro segundo a ótica de Bourdieu que, mascarado pela democratização do ensino, frequentemente reproduz e legitima desigualdades por meio do discurso meritocrático da oportunidade.

Primeiramente, serão apresentados e comentados, resumidamente, alguns dos principais conceitos sobre o discurso e a violência simbólica. Em seguida, a violência simbólica, assumirá o foco deste estudo para que finalmente se estabeleça uma análise do sistema educacional brasileiro segundo a ótica de Bourdieu que, mascarado pela democratização do ensino, frequentemente reproduz e legitima desigualdades por meio do discurso meritocrático da oportunidade.

O Discurso da Oportunidade e a Violência Simbólica

No ano de 1970, Bourdieu e Passeron publicam a obra intitulada “*La Reproduction: éléments pour une théorie du système d’enseignement*”,⁵ que tratou de conceitos como capital cultural, violência simbólica e arbitrário cultural. A obra, como explicam os autores, nasceu do intuito de abordar a relação pedagógica como uma relação de comunicação e, também, de levantar os fatores sociais e escolares relacionados ao êxito da comunicação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 81).

Como explica Valle (2013, p. 419), a partir de estatísticas comprovadas que mensuravam as desigualdades de acesso aos estudos superiores na França, tanto segundo a origem social quanto ao sexo. O estudo permitiu aos autores observarem a influência da herança cultural e do ambiente familiar nas tomadas de decisões sobre a vida acadêmica a seguir.

Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 82-83), os estudantes das classes médias e populares da sociedade francesa que conseguiam chegar ao ensino superior eram submetidos a um processo de aculturação “para satisfazer ao mínimo as exigências escolares em matéria de linguagem”, bem como a uma seleção mais forte, uma vez que a compreensão e o manejo da língua dependem diretamente, em parte, da língua transmitida pela família.

Segundo os dados levantados pelos autores, assim como estudantes oriundos das classes sociais superiores se encontravam em situação de vantagem sobre estudantes das classes sociais inferiores, estudantes residentes na capital francesa encontravam-se em situação de vantagem de ordem linguística e cultural sobre estudantes provincianos.

O uso professoral de uma língua professoral legítima e perpetua desigualdades ao estabelecer mal-entendidos na comunicação. Há alunos cuja linguagem praticada em seu meio social ou no seio familiar em muito se distancia da linguagem do magistério que acaba por relegar os alunos à completa obscuridade. Infelizmente, isso não passa despercebido dos professores.

Segundo Bourdieu e Passeron:

[...] a linguagem do magistério possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica com seu espaço social, seu ritual, seus ritmos temporais, em suma todo o sistema das coerções visíveis ou invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 121).

⁵ Publicado no Brasil em português com o título “*A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino*”, com sua primeira edição no ano de 1975.

É evidente que os alunos das classes dominantes estão habituados à linguagem e aos códigos professorais. Entretanto, as classes mais desfavorecidas, por não deterem o domínio desta linguagem, precisam assimilar algo que, como explica Valle (2013, p. 421), está dissociado de seus valores sociais e de sua origem, evidenciando uma reprodução social que se manifesta por meio da reprodução cultural.

Assim, a inculcação cultural se dá por meio da comunicação pedagógica. É por meio dela, ou seja, da comunicação pedagógica, que se faz possível perpetuar inculcar a linguagem e a cultura que as classes dominantes reconhecem e impõem como legítima.

Assim, Bourdieu e Passeron (1992, p. 139), denunciam um sistema de ensino que exige uniformemente de dominados e dominantes uma relação com a linguagem e a cultura que não é uniforme, ou seja, que foi adquirida tão somente por familiarização, nas classes dominantes.

Além disso, a formação que o sistema de ensino provê, perpetua a inculcação de elementos totalmente alheios às classes dominadas, dando “uma formação e uma informação que só podem ser recebidas por aqueles que têm a formação que ele não dá” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 139).

É por isso que, para Valle, a escolaridade se compara a um percurso de obstáculos, no qual os estudantes oriundos das classes menos favorecidas estão submetidos a um processo de aquisição de cultura que nada mais é que um processo de aculturação, no qual são obrigados a comprovar “qualidades intelectuais e psicológicas com as quais, na maioria das vezes, não estão familiarizados” (VALLE, 2013, p. 421).

Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 140), esse processo de inculcação e aculturação remonta aos dias da Companhia de Jesus que teve por intento secularizar a moral difundida pela Igreja Católica moldando a sociedade conforme suas regras, costumes e necessidades.

Esta inculcação, segundo Bourdieu e Passeron (1992), responde aos interesses das classes dominantes e, tendo em vista que parte de uma ação pedagógica que culmina na reprodução da cultura dominante, bem como na reprodução de uma estrutura de relações de força.

Para os autores de “*A Reprodução*”, (1992) “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto uma imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 20).

Com isso, a ação pedagógica legitima a hierarquia que repousa sobre este arbitrário cultural, o qual constitui uma violência simbólica não somente por ser exercida pela classe dominante, mas também por ser intermediada pela comunicação pedagógica através da educação.

Esta inculcação do arbitrário cultural remete ao *habitus*,⁶ aqui definido como “produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 44).

Num segundo sentido, a ação pedagógica também constitui violência simbólica quando delimita e impõe significações totalmente desprovidas de princípios naturais ou espirituais que justifique tal imposição, reproduzindo “a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 22).

Se, por um lado, a violência simbólica é exercida por meio da aculturação, ela também se dá, por outro lado, por meio da exclusão,

[...] interiorizando naqueles que estão excluídos do número dos destinatários legítimos (seja, na maioria das sociedades, antes de toda educação escolar, seja durante os estudos) a legitimidade de sua exclusão; impondo o reconhecimento, por aqueles que ela relega a ensinos de segunda ordem, da inferioridade desses ensinos e daqueles que os recebem; ou ainda inculcando, através da submissão às disciplinas escolares e da adesão às hierarquias culturais, uma disposição transmissível e generalizada a respeito das disciplinas e das hierarquias sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 52).

Há um fato peculiar sobre a exclusão praticada no sistema de ensino francês e denunciada no texto “*Os excluídos do interior*” (2007). Segundo Bourdieu e Champagne (2007, p. 219), “até o final dos anos 1950, as instituições de ensino secundário conheceram uma estabilidade muito grande fundada na eliminação precoce e brutal das crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas” que eram convencidos “especialmente pela Escola” de que as próprias crianças é que não queriam a Escola.

Numa seleção social mascarada pelo discurso da oportunidade, a Escola apoiava-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos para rejeitar os mais desfavorecidos, persuadindo aqueles que não se sentiam “feitos para a escola” de que também não eram feitos para profissões mais valorizadas e que demandassem a continuação dos estudos (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 219).

⁶ *Habitus* foi um termo estabelecido por Bourdieu para, em primeiro lugar, delinear uma distinção de alguns conceitos, dentre os quais “hábito”, “costume” e “tradição”, e diz respeito a “[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

Nesse sentido, “*Os Herdeiros*” (2014), escrito por Bourdieu em parceria com Passeron, revela a força dos princípios meritocráticos que legitimam os mecanismos de seleção e exclusão nas escolas e universidades, denunciando a fragilidade da chamada democratização da educação. A meritocracia alia-se à ideologia do dom, ou seja,

[...] as representações segundo as quais os grupos dominantes, tanto a nível econômico quanto de direção política e de produção cultural, se percebem como produto de um recrutamento social baseado em aptidões que transcendem a qualquer treinamento formalizado (CATANI, 1980, p. 71).

À medida que mudanças eram implementadas no sistema de ensino francês, categorias de indivíduos até então excluídos tiveram, enfim, acesso aos bancos escolares. Assim, pequenos comerciantes, artesãos, operários, agricultores e jovens atingidos pelo prolongamento da obrigação de frequentar a escola até os dezesseis anos, tiveram acesso aos bancos escolares (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 220).

Entretanto, para sua grande decepção, o acesso à escola não foi suficiente para que se desse o acesso “às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares e, em particular, o *baccalauréat*” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 220).

Na prática, os alunos mais desfavorecidos aparentemente possuem todas as chances de, ao fim do período escolar, esforçam-se dolorosamente para pagar por seus estudos e obter um diploma que talvez não seja tão valorizado quanto os diplomas das grandes universidades. Entretanto, se fracassarem, serão submetidos a uma exclusão ainda mais estigmatizante, pois uma vez que receberam sua chance de ‘brilhar’ e não o fizeram, provavelmente verão repercutido, no mercado de trabalho, o fracasso de seu desempenho nos estudos, perseguidos pela falsa assunção de que não atingiram seus objetivos porque não se esforçaram o suficiente.

Bourdieu e Champagne retrataram em sua obra a realidade vivida na França, mas que tem aplicação universal: uma escola que se reafirma, para os mais desfavorecidos, como uma ilusão, um engodo, uma fonte de decepção coletiva (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 221). Não poderia ser diferente no Brasil, onde o discurso da oportunidade, a ideologia do dom e a violência simbólica encontram-se presentes desde seu “descobrimto”, como pretende-se mostrar a seguir.

O Discurso da Oportunidade e a Violência Simbólica na Educação Escolar do Brasil

A escola figura, na sociologia bourdieusiana, uma instituição central que, a despeito de seu discurso de oportunidade, reproduz e legitima desigualdades sociais. No Brasil, este discurso vem sendo propagado desde a instauração da educação jesuítica no século XVI: a catequização indígena foi um instrumento de anulação cultural e de subordinação do nativo brasileiro ao modelo português de sociedade.

Como dito anteriormente, os primeiros estudos de Bourdieu denunciaram os esforços de um país dominador para perpetuar seu domínio sobre um país de Terceiro Mundo. Semelhantemente, a Coroa Portuguesa também agiu no intuito de manter sua dominação sobre o Brasil colônia. Séculos após a proclamação da República, a nação brasileira ainda reproduz ditames impostos durante o período colonial.

Muito embora a “pedagogia brasílica” de Padre Manoel da Nóbrega, tenha extraído do idioma e da cultura ameríndia elementos para favorecer a educação do povo nativo, em nenhum momento foram intentadas trocas culturais ou ainda a manutenção da cultura nativa. A pedagogia brasílica, “formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses” (SAVIANI, 2005, p. 06), promoveu um transplante da cultura dominante europeia que, na verdade, aniquilou a cultura da nação ameríndia dominada (MARTINO, 2000, p. 154).

Este movimento mínimo de José de Anchieta, de certa forma, reconhecia elementos da identidade cultural da nação dominada. Entretanto, ainda que visasse tão somente a execução do projeto educacional da nação dominante, a pedagogia brasílica foi reprimida e substituída pelo *Ratio Studiorum*, que preservava a fidelidade doutrinária, “evitando-se quaisquer textos, autores, questões polêmicas ou debates em discordância com a doutrina da Igreja” (NEGRÃO, 2000, p. 155).

Assim, os primeiros sistemas de ensino brasileiros promoviam uma educação sob medida, formatada para atender às “necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 169). A partir de 1560, entretanto, foram instituídos colégios financiados pela Coroa que, dominada pela burguesia mercantil, passou a oferecer o ensino “gratuito” de humanidades.

[...] para a clientela letrada. Juridicamente os colégios deveriam receber alunos a título de atividade missionária, estando abertos a todos, mas, na prática, assumindo a ruptura da colônia, os jesuítas ficavam apenas com os alunos

brancos, recusando os mestiços, mamelucos e índios, com a justificativa de que seu propósito era formar os padres da Companhia (HILSDORF, 2003, p. 09).

Em 1760, o Marquês de Pombal dá início às reformas pombalinas, expulsando os Jesuítas de Portugal e de suas colônias, implementando um plano de educação que, na verdade, tratava-se de um mero plano político pelo qual o Estado deixaria de financiar a educação jesuíta que preparava o indivíduo para a igreja, para financiar uma pelo e para o Estado (RIBEIRO, 1992, p. 34). Assim, a educação brasileira no período colonial teve por finalidade moldar a sociedade brasileira segundo os ditames e as necessidades de Portugal.

O ensino público no Brasil foi instituído oficialmente em 1772. Desde a expulsão dos jesuítas e a criação da escola pública, a passos vagarosos, as fronteiras do acesso à educação no país foram se alargando e mudanças vêm sendo apresentadas nos dias atuais. Desde a participação da mulher e da população negra nas escolas até a reforma do ensino médio durante o Governo Temer, observa-se uma perpetuação da ideologia dominante que depositam sobre os menos favorecidos a total responsabilidade por seu fracasso escolar, reunindo “as aparências da ‘democratização’ com a realidade de reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 223).

Na atualidade, e o que podemos perceber, é um processo de desmonte do ensino, é um fosso abissal entre ricos e pobres, em que as mazelas sociais estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e se refletem na educação.

Considerações finais

O presente capítulo intentou investigar o discurso da oportunidade e a violência simbólica presentes na educação escolar à luz de Pierre Bourdieu. A sociologia bourdieusiana dissecou o sistema social e a educação francesa com uma “acuidade cirúrgica” que chamou a atenção de intelectuais de todo o mundo, revelando a escola como instrumento de reprodução da hierarquia e dos privilégios da classe dominante sobre as classes menos favorecidas.

A violência simbólica, mecanismo pelo qual os indivíduos ‘dominados’ reproduzem inconscientemente estruturas impostas pela classe dominante, torna os mais desfavorecidos cúmplices de uma violência aparentemente inevitável ou mesmo natural que legitima e perpetua essa relação de domínio entre a classe dominante e a classe dominada.

Bourdieu e Passeron demonstraram que a comunicação pedagógica perpetua a linguagem e a cultura que as classes dominantes reconhecem e impõem como legítima, promovendo assim um processo de aculturação e

inculcação de elementos totalmente alheios às classes dominadas, veiculando uma formação e uma informação que, na prática, se torna inacessível aos mais desfavorecidos.

Este processo de inculcação e aculturação remonta aos dias da Companhia de Jesus e subsiste nos dias atuais, respondendo aos interesses das classes dominantes e, partindo de uma ação pedagógica que culmina na reprodução da cultura e das relações de força dominantes. A seleção social mascarada pelo discurso da oportunidade ainda se utiliza do discurso dos dons e méritos dos eleitos para rejeitar os mais desfavorecidos.

Hoje, pelo menos aparentemente, os mais desfavorecidos têm a ‘chance’, ou seja, a ‘oportunidade’ de concluir um curso superior e obter um diploma desvalorizado. Mas a verdade pungente é que no caso de um fracasso, ou seja, se o indivíduo não conseguir concluir seus estudos, a exclusão se torna ainda mais estigmatizante, vez que este indivíduo teve a sua chance e a ‘desprezou’ (como se recaíssem sobre este indivíduo todos os fatores e a responsabilidade de seu sucesso escolar).

No Brasil, as muitas possíveis histórias da educação brasileira, que dizem respeito às populações ameríndias, foram desprezadas em prol de uma educação escolarizada que garantiu, desde a chegada dos jesuítas ao país, a instituição, reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Ainda hoje, os modelos educacionais da Companhia de Jesus são replicados na pedagogia de muitos educadores brasileiros.

Se a educação brasileira no período colonial teve por finalidade moldar a sociedade brasileira segundo os ditames e as necessidades da coroa, hoje, especialmente após a reforma do ensino médio do Brasil, tendem a afastar os mais desfavorecidos de uma instituição de ensino superior público de excelência, não somente pela possibilidade de uma formação técnica em oposição à formação acadêmica (superior), como também pelas muitas questões de cunho socioeconômico e a própria reprodução social que forcem o indivíduo a trabalhar para prover o próprio sustento e o sustento dos seus, deixando poucas alternativas disponíveis: abandonar os estudos ou optar por faculdades particulares fora dos horários de trabalho.

Quinhentos e vinte anos de legitimação da exclusão e da violência simbólica não se esvaem em um dia. Desde a instauração da educação jesuítica no Brasil, o discurso dos dons e dos méritos dos eleitos é reproduzido, perpetuando o domínio da classe dominante sobre os mais desfavorecidos. Espera-se, entretanto, que as denúncias possam fomentar a indignação e a consciência de educadores, pesquisadores e dos responsáveis pelas políticas públicas da educação brasileira, diminuindo assim a ingrata e brutal distância entre a teoria e a realidade da educação escolar no Brasil.

Referências

- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os berdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.). *A miséria do mundo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'Água, 2003.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: *Escritos de educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CATANI, A. M. Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola. *Rev. Adm. Empres.* São Paulo, v. 20, n. 2, p. 70-72, Junho/1980.
- HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- MARTINO, M. C. Primórdios da educação no Brasil - o período heroico (1549 a 1570). *Revista Brasileira da Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 151-154, agosto/2000.
- NAULIN, S.; JOURDAIN, A. *A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 154-157, agosto/2000.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Coleção educação contemporânea. 12. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.
- SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, Editora UFPR, 2008.
- SAVIANI, D. *As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira*. 2005. Disponível em: <https://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EM_450/concepcoes_pedagogicas.pdf>. Acesso em 05/09/2019.
- VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 13, núm. 38, janeiro-abril, p. 411-437. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil, 2013.
- WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM OTAÍZA DE OLIVEIRA ROMANELLI

Milton Pereira de Ávila¹
Eloisa Aparecida da Silva Ávila²
Duelci Aparecido de Freitas Vaz³

Introdução

Levantar a discussão sobre o desenvolvimento da educação no Brasil sobre o ponto de vista de uma estudiosa como Otaíza de Oliveira Romanelli tem o diferencial do olhar de uma de uma profissional que não apenas discute os aspectos históricos, sociais e políticos que definiram a formação e o caminho que a educação tomou no Brasil, é a análise de uma pesquisadora que também viveu as nuances do magistério diretamente no “chão da escola”. Diferente de outros autores, que somente conhecem a escola pelas lentes da pesquisa e da teorização, Otaíza de Oliveira Romanelli exerceu o magistério por longos anos no ensino básico e posteriormente no ensino superior e programas de pós-graduação, se inserindo como uma das grandes pesquisadoras da História da Educação no país.

Este trabalho tem como intenção uma releitura da obra “História da Educação no Brasil” levantando aspectos relevantes que servem para delinear a educação no Brasil no período de 1930 a 1973 de acordo com o desenvolvimento da pesquisa da autora. A pesquisa surgiu, segundo a autora, da necessidade que a mesma tinha de tentar entender os problemas da

¹ Licenciado em Biologia e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Goiás e em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes. Mestre em Recursos Naturais do Cerrado pela Universidade Estadual de Goiás. Doutorando no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. E-mail: miltonpavila@gmail.com

² Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Católica de Goiás. Mestra em Irrigação no Cerrado pelo Instituto Federal Goiano. Doutoranda no Programa de Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) e a Faculdade Serra da Mesa de Uruaçu (FASEM-GO). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Uruaçu. E-mail: eloisa.avila@ifg.edu.br

³ Licenciado em Matemática pela PUC Goiás. Mestre em Matemática pela UFG. Doutor em Educação Matemática pela UNESP de Rio Claro - SP. Professor da PUC Goiás e IFG. Professor do programa de Pós-Graduação da PUC Goiás e IFG. E-mail: duelci.vaz@gmail.com

educação, principalmente na esfera elementar, que provocavam a estagnação diante das inovações e a inércia advinda da visão tradicionalista (ROMANELLI, 1986, p. 13).

Já de antemão, a autora nos revela em seu trabalho, o levantamento de algumas constatações teóricas sobre a educação:

A bibliografia levantada e consultada levou-nos a certas constatações teóricas. A primeira delas é a de que a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola. A segunda constatação relaciona-se com a evolução da cultura, sobretudo da cultura letrada. A herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola. Os objetivos perseguidos na escola por essa demanda social de educação estão diretamente relacionados com o conteúdo que a escola passa a oferecer. A terceira constatação tem implicações com o sistema político. A forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino, em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa. Por último, resta-nos verificar que o conteúdo dessas três constatações são fatores que podem atuar de forma integrada ou não na organização do ensino. Na primeira hipótese, o sistema educacional resultante responde as reais necessidades do contexto (ROMANELLI, 1986, p. 14).

Podemos observar que a autora identifica já na pesquisa bibliográfica, o uso da escola como agente de reprodução dos interesses das classes dominantes, principalmente na formação de mão de obra para suprir as demandas do sistema produtivo e a definição do currículo. Outra constatação é a de que os interesses políticos e as intenções das suas camadas representativas, refletem as políticas de educação e sua organização. Levando-se em conta que o período considerado pela pesquisa foi de 1930 a 1970, percebemos que pouca coisa mudou tanto no cenário político quanto no educacional. Contudo, o estudo nos fornece subsídios para entender o contexto de problemas arraigados no sistema educacional brasileiro e levantar alternativas.

A pesquisa de Romanelli (1986) neste livro foi orientada segundo as seguintes hipóteses:

“1 - A contar de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação”. Aqui a autora levanta o fato de que as reformas impostas pelo governo de Getúlio Vargas para a educação visavam principalmente atender as novas demandas do capital, com a formação de mão-de-obra qualificada, principalmente para a indústria. Não

havia uma proposta de desenvolvimento do “homem integral”, as elites ainda recebiam o melhor ensino e a classe trabalhadora restava a educação para o trabalho (BOUTIN & SILVA, 2015, p. 4488).

“2. A expansão do ensino, todavia, apesar de grande, foi deficiente, tanto em seu aspecto quantitativo, quanto em seu aspecto estrutural”. Romanelli registra aqui a falta de escolas, o baixo rendimento do ensino e o problema generalizado da discriminação. Este conjunto de problemas estagnava a expansão do ensino e relegava a maior parte da população brasileira ao analfabetismo, sem a oportunidade de frequentar uma escola. As reformas na educação tinham mais um caráter populista do que prático, não pretendiam mudar a configuração social da época onde a burguesia era a classe dirigente e os trabalhadores a engrenagem que movia o sistema capitalista (BOUTIN & SILVA, 2015, p. 4489).

“3. A manutenção e o aprofundamento dessa defasagem, por seu lado, estão relacionados com as contradições políticas ocasionadas pela luta existente entre vários setores das camadas dominantes na estrutura do poder”. A defasagem do ensino citada aqui, se refere à necessidade de mudança do ensino em relação às novas demandas econômicas advindas com o crescimento do setor industrial. O sistema educacional não conseguiu atender ao necessário processo formativo de mão-de-obra qualificada para esse setor em ascensão. Em contrapartida não havia interesse dos setores oligárquicos tradicionais, representados pela tradicional economia agrária, na mudança do cenário educacional. O conflito entre estes setores dominantes favorecia a manutenção da defasagem do ensino.

Embora houvesse a pressão do setor industrial, mais progressista, para um aumento na oferta de vagas nas escolas e, conseqüentemente, do público com acesso à educação, mesmo que técnica, a visão conservadora dos setores tradicionais foi predominante nas reformas implementadas pelo governo Vargas para o sistema educacional (BOUTIN & SILVA, 2015, p. 4491). Segundo Romanelli (1986), a predominância da visão conservadora provocou o controle quantitativo e qualitativo sobre a expansão do ensino no país levando a um ensino elitista, onde poucos ainda tinham acesso e voltado para crescimento do ensino acadêmico em detrimento do ensino técnico, como almejava os setores industriais. A resposta a essa hipótese, de que existe uma defasagem da educação relacionada ao sistema econômico vigente no período de 1930 a 1964, é o mote do trabalho de Romanelli (1986), o qual discutiremos no restante deste capítulo.

A cultura segundo Romanelli

Este adendo sobre cultura é importante para entender os rumos que a educação no Brasil tomou no período analisado pelo trabalho de Romanelli

(1986), visto que a educação é o instrumento de aculturação e os valores culturais de uma sociedade geralmente exprimem os interesses das suas classes dominantes. A autora tem a seguinte definição de cultura:

Temos para nós que a cultura é muito mais do que aquilo que a escola transmite e até muito mais do que aquilo que as sociedades determinam como valores a serem preservados através da educação. Podemos afirmar com Max Scheler que “cultura é humanização”. E humanização, aqui, tanto se refere a “processo que nos faz homens”, quanto ao fato de que os bens culturais também se humanizam. A história do homem, como história da cultura, é, assim, ‘o processo de transformação do mundo e simultaneamente do homem’ (ROMANELLI, 1986, p. 2).

A autora destaca a relação dialética que existem entre o homem e o meio, onde o primeiro se humaniza no processo transformador do segundo. A transmissão dos valores culturais que humanizam o homem na relação com o meio, se dá horizontalmente entre culturas contemporâneas e verticalmente, entre culturas de épocas diferentes. Essa troca cultural garante a sobrevivência dos valores de humanização, evitando que se percam.

Considerando, então, que a cultura só ocorre em meio social, o processo que possibilita a sua transmissão ordenada e dirigida naturalmente é o processo educativo, embora os processos de aculturação que ocorrem entre as sociedades não necessariamente sejam sempre positivos. Quando as trocas culturais ocorrem entre sociedades com interesses mútuos de aprendizagem e enriquecimento de suas práticas, é inevitável o crescimento recíproco, visto que os povos são diferentes em seus contextos sociais, políticos, culturais e geográficos. Contudo, a história tem inúmeros relatos de processos de aculturação onde não houve troca ou mesmo interação de valores culturais e sim uma imposição intransigente de determinados valores que acabaram por eliminar a cultura do povo subjugado. Podemos ver isso na história de colonização dos povos indígenas nos processos de colonização da Idade Moderna, como bem ressalta a autora.

Romanelli (1986) coloca que no Brasil ocorreu uma transplantação da cultura europeia dos nossos colonizadores e que coube a escola efetivar socialmente esse processo de aculturação, onde a valorização da formação do “espírito ilustrado” se deu em detrimento da formação do espírito criativo, visto que atendia bem ao processo de conservação das diferenças sociais almejado pelas elites dominantes. Contudo, alerta que esse modelo provocou a intensificação da independência cultural e econômica, além de acentuar a defasagem entre a educação praticada e aquilo que o desenvolvimento econômico necessitava. Essa análise serve de antemão para

explicar o contexto social, político e econômico do país nas décadas de 1930 a 1960 e os caminhos tomados pelo sistema educacional.

Aspectos do ensino brasileiro no período colonial

O ensino no Brasil durante o período colonial, segundo coloca Romanelli (1986), ocorreu segundo as necessidades da oligarquia patriarcal que detinha o poder econômico e político da época. Essa camada social, desenvolvida nos moldes da burguesia europeia medieval, era fundamentada nos valores patriarcais que se identificavam fortemente com a ideologia jesuítica trazida da Europa e disseminada pela Companhia de Jesus. Os latifundiários que compunham a aristocracia brasileira da época faziam questão de conservar os valores religiosos tradicionalistas, de modo que evidenciassem a distinção da sua camada social branca, escravocrata, de origem europeia, das demais camadas sociais que eram formadas pelos negros, índios e mestiços. Estes últimos desprovidos de sua cultura nativa e forçados ao trabalho braçal e à exclusão social. Oliveira descreve bem o processo de implantação da educação jesuítica no Brasil:

Sem a concorrência do protestantismo e com as injunções políticas e econômicas da condição colonial, a educação jesuítica reproduziu no Brasil o espírito da Idade Média, com o aprisionamento do homem ao dogma da tradição escolástica, a sua submissão à autoridade e à rígida ordenação social, avesso ao livre exame e à experimentação. Em contraste, portanto, ao homem de livre-pensamento, de visão igualitária e espírito associativo, confiante no conhecimento como instrumento de transformação do mundo natural (OLIVEIRA, 2004, p. 946).

Na educação jesuítica predominava o rigor do método escolástico que por sua natureza era avesso ao desenvolvimento do espírito crítico, atitude condizente com a necessidade da Igreja de conter o avanço das ideias do protestantismo. Essa educação mais voltada para a erudição unia-se muito bem aos interesses da oligarquia tradicional que governava o país, pois, instituía uma ínfima parcela de 'letrados eruditos' representados pelos filhos dos latifundiários que seriam os guardiões dos valores e culturas da qual faziam parte. Mesmo dentre a elite essa educação era privilégio de alguns, os primogênitos, por exemplo, recebiam apenas uma educação básica para que pudessem substituir os pais na condução dos negócios da família e as mulheres eram excluídas do processo educativo.

Embora a educação jesuítica servisse mais para a formação de uma elite sem papel prático na vida econômica da colônia, aos poucos os grandes senhores de engenho foram percebendo que seus filhos cultos e letrados

poderiam assumir cargos de importância e poder na estrutura política. Essa parcela “ociosa” da população passa a compor uma aristocracia dirigente que se destaca não somente pela posse de terras e de escravos, mas pela erudição. Essa nova abertura na hierarquia social despertou os interesses de uma burguesia emergente, que via na educação uma chance de galgar mais alguns degraus na escala social, principalmente depois das reformas no ensino implementadas pelo Marquês de Pombal que impunham uma proposta de ensino contrária ao modelo jesuítico e mais voltada para o estilo de desenvolvimento burguês.

Em 1759, as reformas realizadas por Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, vão extinguir o único “sistema” de educação do Vice-Reinado do Brasil com a expulsão da Companhia de Jesus. A reforma pombalina, que se insere no contexto histórico do despotismo esclarecido e do enciclopedismo francês, com o objetivo de recuperar o atraso da metrópole lusitana em relação a outros países, prega a abertura do ensino às ciências experimentais, tornando-o mais prático e utilitário, despertando um número cada vez maior de interessados no ensino superior. De acordo com Carvalho (1980, p. 51), “os métodos e o conteúdo da educação jesuítica foram radicalmente reformulados. A ênfase deslocou-se para as ciências físicas e matemáticas. A nova faculdade de Filosofia concentrou-se nas ciências naturais – a física, a química, a zoologia, a botânica, a mineralogia [...]. O Iluminismo atingia Portugal, finalmente” (OLIVEIRA, 2004, p. 946-947).

Segundo Romanelli (1986), estes aspectos do ensino brasileiro na época colonial perduraram durante o período do Brasil Império e se estendeu até o final da década de 1920 no período republicano, onde a nova ordem econômica e o surgimento de uma estratificação social mais diversificada, pressionaram para mudanças no modelo educacional.

O contexto político, social e econômico no Brasil de 1930 a 1964

Romanelli (1986) entende que a Revolução de 1930 foi a conclusão de uma série de crises no cenário político e econômico que já vinha se arrastando por toda a década de 1920, ocasionadas pelas políticas de proteção do governo em relação aos produtores de café que provocaram o exaurimento das reservas nacionais nas ações de compra dos excedentes da produção de café que não encontravam mercado. Enquanto as oligarquias cafeeiras tinham seus lucros garantidos pelo governo, independente das demandas de mercado, os outros grupos econômicos amargavam prejuízos e falta de apoio, além do acréscimo da turbulência no mercado externo provocada pela crise de 1929.

A crise no mercado externo provocou a fuga de capital estrangeiro, forçando o país a usar o capital interno proveniente de um processo de “acumulação de capital primitivo” obtido graças ao início da mudança na estrutura econômica do país causada pela chegada dos imigrantes e do trabalho assalariado. As demandas internas, que antes eram atendidas pela importação massiva, tiveram que ser atendidas pela produção nacional, antes relegada a segundo plano. Sem os investimentos externos que financiavam e submetiam o direcionamento da economia, o país teve que voltar para o setor industrial, que passa a gerar a riqueza que antes era centrada na exportação dos produtos agrícolas liderados fortemente pela produção cafeeira (ROMANELLI, 1986, p. 47-48).

O descontentamento crescente com a polarização do protecionismo do governo em relação à elite cafeeira tradicional era visível em muitas camadas sociais e foi combustível de várias revoltas que marcaram o período. Os imigrantes, descontentes com os baixos salários, excesso de horas de trabalho e más condições de vida, acrescidos dos migrantes provenientes do êxodo rural, implementaram greves. Os militares, acentuadamente os das camadas mais jovens, descontentes com o abandono político e social por parte do governo da maior parte da população do país, começaram a expressar seu descontentamento com posicionamentos de repúdio à elite dirigente da época que resultaram em revoltas armadas.

Segundo Romanelli (1986), esse descontentamento comum de várias camadas da sociedade brasileira da época gerou uma coalizão um tanto desarticulada, com interesses próprios, mas unidas pelo mesmo desejo de apertar a oligarquia ruralista tradicional do poder e descreve a coalizão da seguinte forma:

No primeiro grupo alinhavam-se os militares superiores, uma parcela dos plantadores de café, descontentes com a política econômica do Governo, e a parte da elite política da oposição, que visava à conquista do poder. Estes últimos, políticos frustrados, tanto nos Estados maiores, quanto nos menores, deveriam fornecer a continuidade indispensável entre a República Velha e os estágios sucessivos da era Vargas. No segundo grupo, estavam os revolucionários, os que comandaram ou tiveram participação mais efetiva no movimento. Este grupo se subdividiu em duas correntes: uma mais moderada, preocupada com mudanças de caráter constitucional, com apoio na pequena classe média e que reivindicava eleições livres e honestas, maior garantia de liberdades civis e um governo constitucional, e a outra, mais radical, liderada pela ala jovem das forças armadas os ‘tenentes’, que se propunham lutar pela ‘regeneração nacional’ e pela modernização em caráter mais amplo e profundo. Os ‘tenentes’ queriam um governo centralizado e nacionalista (ROMANELLI, 1986, p. 49-50).

Em 1937, se aproveitando das ações de enfrentamento tanto da esquerda como da direita, recém organizadas, o governo de Getúlio Vargas efetiva o golpe de Estado de 1937, que inaugurou um período que passou a ser conhecido como Estado Novo e perdurou de 1937 a 1945. Esse período se caracterizou pelo endurecimento. Eliana Evangelista Batista nos dá um vislumbre de como o governo se utiliza dos eventos de contestação, principalmente da esquerda, para implementar um estado de sítio no país que desembocaria no golpe de 1937.

Com a precipitação do levante comunista nos estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte e o imediato pedido de aprovação do estado de sítio pelo governo federal, ainda no dia 26 de novembro de 1935, antes que Rio de Janeiro fosse palco de agitações similares, a minoria combateu a aprovação do sítio para todo o país, apresentando emenda para que ele fosse aprovado somente para os estados onde foram registradas as subversões e por somente trinta dias. Justificava-se que o sítio era ‘um atentado evidente contra as liberdades populares’ (BATISTA, 2017, p. 12).

Como coloca Romanelli (1986), não há um consenso sobre os resultados do golpe que implantou o Estado Novo no Brasil. Enquanto alguns defendem que foi a queda da hegemonia da oligarquia rural em detrimento da oligarquia industrial; outros defendem que foi uma coalisão entre as categorias oligárquicas, burguesia e latifundiários, somadas ao capital internacional estabelecendo uma nova configuração hegemônica do capital em relação a massa trabalhadora e há ainda aqueles que reconhecem no período a ascensão das camadas populares através da aquisição de direitos trabalhistas, organização dos sindicatos, e implementação de garantias sociais. Contudo, houve significativa perda para os latifundiários pela diminuição dos subsídios governamentais, diminuição do liberalismo econômico em detrimento de maior controle do Estado. Enquanto o setor industrial viu o aumento dos investimentos para instalação de uma indústria de base, garantindo uma infraestrutura que permitisse ao país menor dependência das importações.

Após a queda do governo Vargas em 1945, assume a presidência Eurico Gaspar Dutra. Mais alinhado aos interesses liberais, busca o retorno do país ao liberalismo econômico, que leva a uma insatisfação da burguesia industrial e das massas, acostumadas aos ganhos sociais conquistados no governo anterior. As reformas liberais contemplavam um plano de controle da inflação herdada do pós-guerra e que foi um dos fatores que ajudaram a derrubar o governo Vargas.

A política econômica do governo Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) pode ser e é frequentemente descrita como um pêndulo. Inicialmente, a prioridade

recaiu sobre um plano de estabilização inflacionária (limitação do gasto público, controle do crédito), apoiado em reformas liberais (abertura comercial e financeira) e estabilidade do câmbio nominal. O diagnóstico da inflação culpava heranças intervencionistas do Estado Novo, de maneira que controlar os preços exigia liberar mecanismos de mercado e limitar influências nocivas do governo (BASTOS, 2004, p. 100).

O governo Dutra não consegue sustentar o crescimento econômico e a estabilidade alcançada pelo governo Vargas, e acaba por pavimentar a volta do presidente Vargas ao poder nas eleições presidenciais de 1950, mesmo este não contando com o apoio da mídia. Getúlio Vargas retorna fortalecido sob a campanha da nacionalização do petróleo e com amplo apoio popular. Contudo, isso custou sua vida.

Essa campanha, mais o projeto de lei de remessa de lucros e, afinal, a tendência acentuadamente nacionalista, de base populista, do 2º governo Vargas custaram-lhe a vida. Em 1954, pressionado para deixar o Governo e envolvido em tramas sinistras, Vargas preferiu o suicídio (ROMANELLI, 1986, p. 52).

Após a morte de Vargas, assume logo depois Juscelino Kubitschek que era herdeiro político de seu antecessor e utilizou-se deste vínculo para obter apoio popular e se eleger em 1955. Apesar do caráter populista de seu governo, praticou uma linha mais liberal no aspecto econômico, principalmente com a abertura para o capital estrangeiro. Posteriormente, seguindo a linha populista, vieram os governos de Jânio Quadros e João Goulart, ambos sem base de sustentação e com estranhamentos com a burguesia industrial e a oligarquia latifundiária, acabaram por cederem à pressão dos grupos dominantes e terminaram em derrocada. Jânio desiste depois de sete meses de governo e João Goulart é deposto pelo golpe militar de 1964 (ROMANELLI, 1986, p. 47-48).

A breve descrição do cenário político no período considerado aqui, 1930 a 1964, serve para demonstrar o descompasso entre o contexto econômico e o educacional. Enquanto havia até o início desse período, uma escola que atendia aos interesses de uma economia essencialmente voltada para o setor agrário, fundamentada nos latifúndios e sem necessidade de mão de obra especializada, surge uma nova demanda de educação que possibilitasse a formação de mão de obra especializada para assumir os postos nas indústrias. O traçado feito pela autora tenta buscar subsídios para a sua defesa em relação à defasagem entre a educação e o desenvolvimento econômico do país, onde podemos ver uma escola que não tinha utilidade prática para a massa de trabalhadores que viviam ou da agricultura de subsistência ou do trabalho nos latifúndios, ambos, processos que não requeriam domínio da leitura e da escrita e tão pouco formação técnica.

Mudanças no contexto educacional brasileiro no período anterior e posterior a 1930

Romanelli (1986) defende, como já citamos anteriormente, que a sociedade brasileira da época, pelo menos até 1930, era essencialmente dualista. De um lado a oligarquia agrária e do outro o restante da população composta por imigrantes, agregados e escravos. A autora estende essa dualidade para a escola, onde existia “de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso” (ROMANELLI, 1986, p. 67).

Como a autora coloca, a industrialização necessita de mão de obra especializada e o próprio capitalismo industrial necessita de uma sociedade com poder de compra para consumo da sua produção. Neste contexto, a leitura e a escrita têm muito mais valia, tanto para que as pessoas possam concorrer aos postos de trabalho como para inserção em um ambiente onde as mudanças são dinâmicas em favor da melhoria produtiva. O capitalismo industrial exige uma escola que possa atender essas demandas, contudo, o trabalho de Romanelli (1986) nos mostra que a educação brasileira até 1930 não tinha a estrutura necessária para atender a essas exigências e que o aumento na oferta de escolas aconteceu de forma desigual pelo país.

Em resumo, o que se pode concluir, preliminarmente, quanto à expansão escolar do período que acabamos de apreciar, e que

1. Existe uma relação entre o crescimento demográfico, o índice de urbanização e a taxa de alfabetismo e escolarização. Embora os dados de que dispomos não nos permitam uma análise estatística mais precisa, o que compromete cientificamente estas primeiras conclusões, não nos parece irrecusável a existência dessa relação. Quando crescem os indicadores demográficos e econômicos, crescem também os índices de escolaridade.
 2. Esse crescimento se deu mais acentuadamente, segundo os dados apresentados, a contar dos anos 40, (uma vez que não conseguimos dados especificamente sobre a década de 1930, em termos globais). Supõe-se, todavia, a louvar-nos nos altos índices do ano 40, que, esse crescimento já se vinha registrando na década de 30.
 3. Esse crescimento tem sido desigual para o conjunto das regiões brasileiras.
 4. A expansão da escolaridade tem sido mais acentuada do que o crescimento populacional, o que sugere um comprometimento consciente da sociedade na luta pela escola.
 5. E, finalmente, como demonstram os dados de 1960 e 1970 do quadro 3, a expansão escolar esteve, nesses anos, longe de ser suficiente e adequada às exigências da demanda e do desenvolvimento.
- (ROMANELLI, 1986, p. 66).

A análise dos dados coletados por Romanelli (1986) nos mostra um ensino muito elitista ainda após a década de 1930. Apesar da necessidade de ampliação da educação imposta pelo capitalismo industrial emergente, a educação ainda apresentava desníveis evidentes entre as classes sociais.

Romanelli (1986) levanta “aspectos de marginalização educacional” encontrados no ensino da época, tais como a oferta insuficiente de vagas, que foram aumentando nas áreas de maior urbanização e industrialização, mas que continuaram ainda insatisfatórias para atender a demanda que se apresentava e para atenuar o problema do analfabetismo. O “rendimento interno do sistema escolar” também foi apontado pela autora como um dos problemas crônicos da educação da época. A alta seletividade, principalmente no ensino primário, impedia que a maioria dos alunos alcançassem o ensino superior. A distorção série-idade, o abandono, as reprovações excessivas, a falta de estrutura física adequada e a precariedade do ensino recebido contribuíam para o baixo rendimento da educação disponível.

O terceiro aspecto apontado para a marginalização da educação foi a discriminação social. Sua pesquisa aponta um maior acesso da classe alta em todos os níveis de ensino, seguida da classe média. Somando a esse quadro de alta seletividade, vemos a falta de acesso das classes inferiores e sua impossibilidade de continuação dos estudos pela pressão para o trabalho e demais fatores desestimulantes.

Romanelli (1986) aponta que o crescimento das ofertas de vagas no ensino cresceu substancialmente a partir da década de 1930. Já em 1935, podemos ver pelos dados da autora um crescimento no número de vagas em todos os níveis de ensino. O crescimento no ensino secundário é particularmente evidente, e é atribuído à visão arcaica herdada da tradição oligárquica rural de *status* acadêmico. Aliás, no ensino superior, o maior número de matrículas em cursos que tradicionalmente são escolhidos pelos filhos da elite, como Direito e Medicina, denotam a vinculação da educação à posição social. Esse comportamento evidencia a distorção entre as necessidades da economia capitalista industrial e o direcionamento da educação brasileira da época.

No final da década de 1920 e início da década de 1930, chegam ao Brasil as ideias dos autores escolanovistas, e essas ideias acabam por influenciar reformas que são implantadas nos sistemas educacionais de vários estados brasileiros. Em 1924, um grupo de educadores brasileiros tem a iniciativa de criar a Associação Brasileira de Educação (ABE) como forma de incentivar a discussão dos problemas apresentados pela educação do país. A iniciativa culminou no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional” de 1932, que estimulou outros manifestos e ações visando à reforma do sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 1986, p. 129-130).

Em 1930, o ministro do recém criado Ministério da Educação, Francisco Campos coloca em prática um conjunto de reformas que implementariam as ideias defendidas pelo governo que assumia então o poder. A chamada Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, veio para organizar a panaceia em que se apresentava o ensino do Brasil, principalmente o ensino primário e secundário que tinham mais um caráter propedêutico e podiam variar conforme o estado. No ensino superior, instituiu o regime universitário e estabeleceu seu estatuto. Embora a Reforma Francisco Campos tenha organizado o ensino, também aumentou sua seletividade devido à rigidez adotada e o excesso de avaliações necessárias para vencer cada período do ciclo de ensino.

A nova constituição de 1946 implementou ideais democráticos e liberais que foram incorporados ao contexto educacional. Essa constituição, diferentemente da constituição de 1937, trazia a responsabilidade por propiciar a educação gratuita e universal para o Estado, garantia o direito à educação e previa recursos para sua implementação.

Romanelli (1986) coloca que, durante a década de 1950, o sistema educacional não conseguia mais atender à crescente demanda por ensino especializado provocado pelo crescimento acelerado da indústria de base. Não existiam vagas suficientes para atender a demanda, mão de obra qualificada e os recursos eram mal utilizados. Soma-se a isso a incapacidade do sistema educacional de possibilitar a ascensão da classe média aos estratos superiores da sociedade, através da ocupação de cargos melhor remunerados no contexto econômico, que geralmente necessitam de formação específica a qual a escola não estava conseguindo atender. Essa crise do sistema educacional diante das demandas econômica e social perdura até o final da década de 1960.

A crise da educação no país, no período de 1950 a 1968 serviu como justificativa para que o governo fizesse acordos internacionais para tentar debelar não somente a crise financeira, como recuperar o sistema educacional colocando-o em condição de atender as demandas econômicas e sociais. A ajuda veio dos Estados Unidos, por meio da AID (*Agency for International Development*)/USAID, que implementou mudanças na configuração de todos os níveis de ensino.

Assim, o Acordo MEC-USAID e, principalmente a atuação da USAID, não somente no Brasil, mas em todos os países periféricos, podem ser compreendidos como uma ação dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista nesses países e para eles transferir as concepções e a organização social, política e econômica que prevalecia nos Estados Unidos. Entendemos, assim, que a USAID foi, portanto, uma ajuda internacional para o desenvolvimento da educação (PINNA, 2011, p. 83).

Romanelli (1986) acrescenta que o apoio visava não só ajuda para organização da economia e da educação brasileiras, pretendia alinhar o país com os interesses internacionais dos EUA.

Considerações finais

A releitura do trabalho de Romanelli (1986) nos dá um vislumbre bastante fiel do desenvolvimento da educação no Brasil desde o período colonial até o final dos anos 60. A problematização do tema educacional vinculada ao contexto econômico, social e político, permite um melhor entendimento dos rumos que a educação tomou nesse período e quais foram os setores beneficiados e prejudicados. Percebemos um país desigual desde o início, onde uma pequena parcela da população define os rumos da maioria de acordo com os seus interesses particulares e, embora com alternância de grupos de dominação, não houve mudança de cenário durante todo esse tempo de existência da nossa nação.

A educação, como mostra a autora, nunca teve um valor prático para a população menos favorecida, serviu aos interesses de dominação e crescimento pessoal das elites oligárquicas na preservação dos seus valores e formação de mão de obra para os seus latifúndios e indústrias. As universidades não conseguiram se desvencilhar do direcionamento dos interesses econômicos e políticos, e, no Brasil em particular, sempre foram relegadas a uma função subsidiária, sem o devido incentivo para concorrer com os grandes centros de produção de conhecimento.

Romanelli (1986) finaliza o seu trabalho com a constatação de que as reformas ocorridas no ensino durante o período de 1930 até final dos anos 1960, embora tenham modernizado o sistema educacional, não alteraram sua natureza intrínseca e este ainda serve para manter a continuidade do poder das classes dominantes.

Referências

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. O presidente desiludido: a campanha liberal e o pêndulo de política econômica no governo Dutra (1942-1948). *História Econômica & História de Empresas*, v. 7, n. 1, 2004.

BATISTA, Eliana Evangelista. Getúlio Vargas, as oposições coligadas e o golpe de 1937. *Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade*, n. 19, p. 3-42, 2017.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel da. As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e

o trabalho intelectual. *EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, PUC PR*. Vol. 26. 2015.

PINA, Fabiana. *O acordo MEC-US AID: ações e reações (1966 – 1968)*. 2011. 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93369>>. Acesso em 01 Set 2020.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. *As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 12, n. 45, p. 945-958, 2004.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOMINICANA-ANASTASIANA EM PAUTA: OS COLÉGIOS SANTA ROSA DE LIMA E SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS NO NORTE DO BRASIL

César Evangelista Fernandes Bressanin¹
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida²

Introdução

A pesquisa em História da Educação é reveladora e proveitosa, como afirmou Roger Gal (1948). Entre idas e vindas nos deparamos com surpresas que ora contagiam, ora indignam. No entanto, historiografar a educação, suas instituições, a cultura escolar, o magistério são experiências marcantes para quem o faz como para quem acessa os resultados.

A investigação sobre instituições escolares tem ganhado grandes proporções. Resgatar a trajetória histórica destas instituições amplia a possibilidade de compreender a própria História da Educação. Frequentemente, estas pesquisas enfrentam dificuldades: faltam fontes, há carências de indícios, arquivos são surrupiados, memórias são esquecidas. No entanto, “propor-se a reconstruir historicamente [...] instituições escolares [...] implica admitir a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, tem uma história que nós não apenas queremos como necessitamos conhecer” (SAVIANI, 2007, p. 24).

Este capítulo tem como tema e objeto de estudo a História da Educação Dominicana/Anastasiana no norte do Brasil, especificamente, nas cidades de Conceição do Araguaia, sul do estado do Pará e Porto Nacional, antigo norte de Goiás, atual estado do Tocantins. Objetiva-se historiar sobre a fundação

¹ Doutorando do Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC Goiás, Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Membro do Diretório (CNPq/PROPE) Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais. Membro do Núcleo de Estudos Urbanos e das Cidades (NEUCIDADES) da UFT. Técnico em Assuntos Educacionais na UFT. Mestre em Educação (UNINORTE). Mestre em História (PUC Goiás). Graduado em História (UFT). Graduado em Pedagogia (UNIFACVEST). E-mail: kaeserevangelista@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/4737722834785056> / <https://orcid.org/0000-0003-1221-2353>.

² Professora Adjunta da PUC Goiás - PPGE/EFPH - Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura; Ex-professora da FE/UFG; Doutora em História Cultural/UNB. Mestre em Educação/UNICAMP-FE. Pedagoga/UCG (PUC Goiás). Líder do Diretório CNPq/PROPE/ Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória, Culturas em Diferentes Espaços Sociais. E-mail: zeneide.cma@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/5736362178244406> / <https://orcid.org/0000-0003-2220-9932>.

dessas duas instituições e suas propostas educativas. O Colégio Santa Rosa de Lima foi fundado em 1902, em Conceição do Araguaia e o Colégio Sagrado Coração de Jesus foi fundado em 1904, em Porto Nacional.

Tais instituições escolares estão vinculadas à Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils que lançou seus primórdios no Brasil no final do século XIX em Uberaba, no triângulo mineiro, com a fundação do Colégio Nossa Senhora das Dores, em 1885.

Da última década do século XIX e, ao longo do século XX, a Congregação expandiu seus colégios, desenvolveu uma rede de instituições escolares de norte a sul do país e escolarizou gerações a partir da filosofia educacional Dominicana-Anastasiana.

A chegada das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils ao Brasil insere-se numa conjuntura em que diversas congregações religiosas europeias, em virtude da perseguição e retaliação que estavam sofrendo em seus países de origem, como a França, fizeram da Terra de Santa Cruz um grande campo de missão religiosa. Neste contexto, o campo educacional foi um dos mais promissores com a presença das congregações católicas. Contaram com a ajuda da elite eclesiástica brasileira (MICELLI, 2009), assumiram em muitos lugares, desde grandes centros até rincões longínquos, diversos trabalhos educacionais e ocuparam espaços que deveriam ser próprios de um Estado republicano, que não conseguia oferecer escolas suficientes para atender à todos, conforme mostram diversas pesquisas como a de Azzi (1986), de Moura (2000), de Leonardi (2010) e de tantos outros.

As instituições escolares desta congregação embasaram suas finalidades e sua filosofia na proposta educativa de seus fundadores: São Domingos de Gusmão, idealizador da Ordem Dominicana no ano de 1216, originando o termo educação dominicana e Madre Anastasie, fundadora da Congregação de Monteils em 1850, originando o termo educação anastasiana.

A proposta filosófica da educação dominicana-anastasiana ancora-se nos objetivos de promover um ensino que preza a formação integral do ser, pautado em valores humanos e cristãos que evidenciam a individualidade e potencialidade do sujeito na perspectiva de transformação das pessoas (SMITH, 2015, p. 30).

Vale ressaltar que a região norte do Brasil em que as instituições abordadas neste artigo se instalaram, naquele contexto, sofria com a lastimável situação de abandono político administrativo. Não havia estradas, a paisagem natural de beleza exuberante refletia o isolamento e o esquecimento marcado pelo atraso econômico e pelo subdesenvolvimento. No entanto, existiam pessoas esperançosas e batalhadoras, entre elas o sertanejo nortista das barrancas do Tocantins e do Araguaia. Somam-se a estes, as etnias indígenas que resistiam a devastação provocada pelo 'homem branco'. À esta região chegaram

missionários e missionárias da Ordem Dominicana, de origem francesa, que se aventuraram pelo sertão nortista do Brasil numa missão de cunho catequético e educativo junto ao povo simples e ribeirinho, aos povos indígenas e à uma sociedade que almejava formação escolar.

Este texto é resultado parcial da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, nível de doutoramento, que tem como objeto de estudo a Educação Dominicana-Anastásiana no Tocantins. Parte dele foi apresentado no X Congresso Brasileiro de História da Educação “Democracia e Diversidade Cultural” no ano de 2019 na Universidade Federal do Pará, na cidade de Belém.

O constructo do texto pauta-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural e no campo de pesquisa da História da Educação. Organiza-se a partir de um *corpus* escrito de fontes bibliográficas e documentais que deram origem a dois tópicos, sendo o primeiro uma abordagem da fundação e de parte da trajetória do Colégio Santa Rosa de Lima em Conceição do Araguaia e o segundo uma análise da criação e consolidação do Colégio Sagrado Coração de Jesus em Porto Nacional.

Colégio Santa Rosa de Lima de Conceição do Araguaia

Conceição do Araguaia tem sua gênese como fruto da missão dominicana francesa da província de Toulouse no Brasil. A Ordem Dominicana instalou-se no país em 1881 na cidade de Uberaba-MG, estendeu seu espaço de missão com outras fundações em toda a Diocese de Goiás que até 1907 correspondia ao que é atualmente o estado de Goiás, Tocantins e mais a região do triângulo mineiro. No final dos anos de 1800 estavam em funcionamento os conventos de Uberaba (1881), Goiás (1883) e Porto Nacional (1886).

A partir de 1891, do Convento de Porto Nacional, alguns frades dominicanos, entre eles, Frei Gil Vilanova, começaram um trabalho de contato com os povos indígenas que viviam na região do Rio Tocantins, a fim de inaugurarem um processo de evangelização junto aos nativos. No entanto, a missão não foi tão frutuosa. Conseguiram alguns meninos índios que trouxeram para Porto Nacional para estudar na escola dos frades. No entanto, existia um ideal na missão dominicana em estabelecer uma obra que se dedicasse ao trabalho com os selvícolas. Dessa forma, Frei Gil Vilanova e outros frades continuaram a realizar expedições junto ao Rio Araguaia, na divisa de Goiás com o Pará, à época, mas retornaram à Porto Nacional sem sucesso, pois não encontraram nenhum índio (BRESSANIN, 2017).

Foi a partir de 1893, com o retorno das viagens junto ao Araguaia que Frei Gil Vilanova deparou-se com os primeiros indígenas das etnias Carajá e

Kaiapó e deu início a um centro de evangelização com a fundação de um povoado, na foz do Rio Naja no Rio Araguaia, que Frei Gil batizou como Santana da Barreira (GALLAIS, 1942).

A Congregação Intermediária da Província Dominicana de Toulouse aprovou em assembleia do dia 25 de abril de 1896 este centro catequético indígena. Por questões geográficas ele não permaneceu em Santana da Barreira, mas deslocou-se para a margem esquerda do Rio Araguaia, em solo paraense, em virtude dos perigos das inundações e por recomendação de um geógrafo francês que estava a serviço do estado do Pará, Henry Condreau, e que se tornou amigo dos dominicanos. Em terras sul-paraenses, no dia 14 de abril de 1897, frei Gil Vilanova fundou o novo centro de evangelização para os povos indígenas da Ordem dos Pregadores no Brasil e batizou a vila com o nome de Santíssima Conceição do Araguaia (BRESSANIN, 2017).

Imagem 1 - A primeira capela foi um frondoso pequizeiro debaixo do qual celebrou Frei Gil a primeira missa e a construção da capelinha e do centro catequético da missão



Fonte: THOMAS, 1936

Um dos objetivos missionários da Ordem Dominicana e desejo de Frei Gil Vilanova era “fazer de Conceição do Araguaia um núcleo urbano estruturado, tendo os missionários em sua direção, tanto espiritual como material” (ROBERTO, 1983, p. 64-65). Foi desta forma que nasceu e permaneceu Conceição do Araguaia nos primeiros anos, mas a pequenina urbe desenvolveu-se rapidamente sob a influência da expansão da exploração da borracha e “tornou-se um dos mais importantes centros caucheiros da

região amazônica, sobretudo após o encontro nas florestas dos seringueiros do Araguaia com os do Xingu” (AUDRIN, 2007, p. 94).

Conceição do Araguaia, neste contexto, era a cidade governada pelos padres. As dificuldades em manter o centro de evangelização para os indígenas e a pequena cidade eram enormes. Frei Gil Vilanova empenhou-se junto ao governo do Estado do Pará e ao bispo de Belém para conseguir recursos para sua pobre missão. Aos poucos a ajuda chegava de todos os lados: do governo, do bispado, das outras casas de missão dominicana no Brasil e da França. Tanto indígenas como os sertanejos e caucheiros eram ajudados pela administração dos padres dominicanos que se organizaram e dividiram as atividades pastorais e administrativas entre si (BRESSANIN, 2017).

Frei Gil Vilanova torna-se uma referência entre os indígenas e o povo que ocorreu à nascente Conceição do Araguaia.

Uma grande notícia se espalha: “um branco só faz bem aos filhos da floresta”, os índios veem. Frei Gil é popular. Sua palavra é aceita sem discussão [...] a ascendência do padre sobre os índios não tem limites; seu nome passa de boca em boca. Narrarão muito tempo ainda nas grandes matas, os feitos e gestos deste branco que “passou fazendo o bem” [...] a vivacidade do Apóstolo, a luminosidade do seu olhar, o calor de seus peditórios, o extraordinário de sua história, o tornam popular. Todo mundo lhe faz festa, as crianças na rua e os operários no porto (COLEÇÃO MEMÓRIA DOMINICANA, s/d, p. 9-10).

Em 1901, Conceição do Araguaia foi elevada à categoria de freguesia e o governo do Pará suspendeu a subvenção para o trabalho de catequese com os indígenas. Aos poucos, a cidade deixou de ser dirigida pelos missionários e ganhou autoridades civis e policiais. Houve uma significativa transformação na vida moral do lugar com a chegada de migrantes, que trouxeram consigo a bebida, as festas, os tiroteios e os artigos de luxo, como relata Audrin (2007). O sonho teocrático da missão dominicana pareceu desmoronar, no entanto, a província de Toulouse trabalhou acentuadamente para garantir o território eclesiástico sob o comando da Ordem dos Pregadores: aumentou o número de missionários, trouxe as Irmãs Dominicanas de Monteils, que fundaram em Conceição o Colégio Santa Rosa de Lima e buscaram intensificar o número de doações para a missão, tanto por parte do Estado como da população de outros centros onde a Ordem já havia se estabelecido (BRESSANIN, 2017).

No ano de 1902, Frei Gil Vilanova participou do capítulo provincial da Ordem na França, como delegado da Missão Brasileira. Após o capítulo fez uma visita a Monteils e, junto à Madre Geral da Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, conseguiu quatro religiosas para Conceição do Araguaia, no intuito de abrirem um centro

educacional com o objetivo de educar e catequizar as crianças das etnias Carajá e Kaiapó e as do restante da população (COLEÇÃO MEMÓRIA DOMINICANA, 2008). Na visão de Frei Gil Vilanova a presença das Irmãs Dominicanas era essencial para a “formação moral e a instrução das famílias indígenas” (LOPES, 1986, p. 82).

Das quatro religiosas assinadas para a nova fundação das Dominicanas de Monteils, duas já residiam no Brasil, as irmãs Maria Otávia e Luisa Maria, as outras duas vieram da França exclusivamente para este novo centro educacional, irmãs Maria Maximin e Maria Denise. A coleção Memória Dominicana traduziu e transcreveu do livro das Crônicas do Convento de Conceição do Araguaia o seguinte relato da chegada e da instalação das religiosas de Monteils àquela cidade.

No dia 30 de dezembro (1902), à noite, chegou a Conceição um homem enviado por Fr. Gil para dizer a fr. (Guilherme) Vigneau que ele chegaria no dia seguinte com quatro Irmãs. O tempo era curto para preparar recepção [...] esqueceram-se de nos conseguir um alojamento. A notícia foi muito consoladora para os Missionários que desejavam tanto a vinda das religiosas, mas ficaram muito preocupados por não terem uma casa pronta para nos acolher. Todo mundo entrou em ação: uma noite inteira para consertar a casa onde iríamos morar. Os moradores de Conceição, assim que souberam da boa nova, também ajudaram. Até os Caiapó fizeram lindas decorações [...] Frei Angelo (Dargaignaratz), às seis da manhã, foi ao nosso encontro, acompanhado dos pensionistas catecúmenos Caiapó. Todos navegavam no Araguaia. Era um desfile magnífico que esse povo alegre e impaciente de rever seu bom Papai Gil e, sobretudo, curiosos para verem Irmãs, fato inteiramente inédito para eles, pois jamais conheceram uma. Às 8 h, aproximadamente, começou uma tempestade que foi aumentando cada vez mais. Nossa pequena embarcação corria o risco de ser engolida pelas ondas (banzeiro). Finda a borrasca, que durou cerca de sete horas, tremendo de frio, (os remadores de frei Gil) ao invés de se queixarem, começaram a cantar. Então recomeçamos a caminhada. De repente, um tiro de fuzil. “São nossos frades de Conceição que vem ao nosso encontro”, disse, alegre, Fr. Gil. E respondeu com tiros. Logo avistamos fr. Angelo com sua pequena caravana. Era preciso apressar-se para não chegar à noite em Conceição. Advertidos de nossa chegada, começaram os tiros de fuzil, os foguetes. De nosso barco, a resposta: tiros, gritos dos índios e remadores. Era um barulho ensurdecedor. O crepúsculo aumentava a beleza do quadro. Enfim, eis-nos no porto. Na praça, todo o povo de Conceição nos esperava. Também os Caiapó, que assistiram ao nosso desembarque. Todos tinham uma luz na mão. Dir-se-ia que o Araguaia estava em fogo. Fomos levadas para a Igreja. Na entrada, havia arcos enfeitados de fitas, penachos, etc. O Te deum, a Salve Rainha, a Ladainha de Nossa Senhora foram cantados em ação de graças. Para encerrar, a bênção do Santíssimo. Depois, fr. Gil chamou-nos para irmos para a casa que nos estava destinada. Terminada a refeição, fomos visitar a casa: uma grande sala que serviria de sala de aula para os meninos e três quartos pequenos. O mobiliário compunha-se de uma mesa, três tamboretos recobertos de pele de boi, dois bancos. E só. A cama de Madre Otávia e da Ir. Maria Luisa, foram dois bancos.

Souer Maximin e Maria Denise deitaram-se no chão. No dia seguinte, fr. Vigneau trouxe-nos uma cama feita com pele de boi, estirada sobre quatro pés e três redes. Não foi fácil nos habituarmos com elas (COLEÇÃO MEMÓRIA DOMINICANA, 2008, p. 872-873).

Com a chegada das religiosas logo começou a funcionar o Colégio Santa Rosa de Lima que iniciou suas atividades em janeiro de 1903 com “internato para as índias Caiapó e externato para as alunas da localidade” (LOPES, 1986, p. 83).

Imagem 2 - Vista interna do Colégio Santa Rosa de Lima



Fonte: THOMAS, 1936

Tudo começou com muito imprevisto. Só duas irmãs falavam bem o português. Crianças dos arredores acorriam ao Colégio Santa Rosa de Lima. As índias Caiapó tiveram dificuldades em se ajustar ao estilo e normas disciplinares de um colégio católico, o que já era de se esperar. As religiosas tinham consciência disso, tanto que afirmaram em uma das crônicas que tudo que as índias recebiam “nada comparava à liberdade que sempre tiveram. Nada as alegrava. Nasceu nelas a nostalgia da floresta [...] o trabalho com os índios era lento e exigia paciência” (MEMÓRIA DOMINICANA, 2008, p. 874).

A leitura de documentos e escritos revelam que a presença do Colégio Santa Rosa de Lima colaborou com o desenvolvimento da pequena Conceição do Araguaia e de toda a região sul do Pará. A contribuição do colégio e das irmãs para com a obra de evangelização dos indígenas dirigida pelos frades dominicanos se intensificou, também. Apesar das dificuldades no processo de escolarização dos pequenos nativos, a presença das religiosas educadoras significou uma grande força para a manutenção do trabalho não só de catequização, mas de contato, zelo e defesa dos povos indígenas da

região do Araguaia. Além de se dedicarem à educação escolar e à evangelização católica, as Irmãs Dominicanas abriram o Ambulatório São Lucas que se transformou em Hospital e Pronto Socorro ao longo dos anos de 1910-1920 (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DOMINICANAS DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DE MONTEILS, 2016). Este hospital foi de grande valia por ocasião da gripe que atingiu a região e matou milhares de ribeirinhos e de Caiapó em 1923 (ROBERTO, 1983).

Imagem 3 – Alunas do Colégio Santa Rosa de Lima de Conceição do Araguaia.



Fonte: THOMAS, 1936.

Imagem 4 – Alunas do Colégio Santa Rosa de Lima. Cayapó. Xerente. Karajá.



Fonte: THOMAS, 1936.

Aos poucos, “a semente germinou. A árvore cresceu” (LOPES, 1986, p. 88). Outras religiosas chegaram da França e de outros colégios do Brasil. A partir de 1907 passaram a oferecer o externato para os meninos (LOPES, 1986). As irmãs do Colégio Santa Rosa de Lima assumiram, também, a escola pública estadual e municipal de Conceição do Araguaia por não haver professores e pessoas preparadas para isso (AUDRIM, 2007). Ao longo de mais de sete décadas a filosofia educacional dominicana-anastasiana do Colégio Santa Rosa de Lima espalhou-se por todo o sul do Pará e teve repercussões na formação escolar e na irradiação cultural que o colégio proporcionou à população do Araguaia “até o primeiro semestre de 1979, quando as dominicanas encerram suas atividades na cidade de Conceição do Araguaia” (LOPES, 1986, p. 88).

Colégio Sagrado Coração de Jesus de Porto Nacional

A quinta fundação da Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils foi o Colégio Sagrado Coração de Jesus no dia 15 de setembro de 1904, em Porto Nacional-TO, à época pertencente ao estado de Goiás (LOPES, 1986), localizado na região conhecida como antigo norte de Goiás.

A historiografia eclesiástica de Goiás afirma através do Cônego Trindade, em sua obra ‘Lugares e Pessoas’, que “[...] onde ia o escapulário do padre dominicano, logo em seguida, em se completando, lá vinha o hábito da irmã religiosa dominicana” (SILVA, 2006, p. 420).

Esta afirmação de Cônego Trindade é “uma máxima certíssima na história da Ordem Dominicana no Brasil e que se repete na trajetória de outras instituições religiosas” (BRESSANIN, 2017, p. 31), pois o itinerário das Irmãs Dominicanas e as fundações de suas escolas acompanharam as fundações dos missionários Dominicanos e de seus conventos pelo Brasil. Os frades instalaram-se em Uberaba-MG em 1881, as Irmãs chegaram logo depois, em 1885 e abriram o Colégio Nossa Senhora das Dores. Na antiga capital de Goiás, os frades abriram o convento em 1883 e em 1889 as irmãs fundaram o Colégio Sant’Anna. Em Conceição do Araguaia, os religiosos de branco fundaram a cidade e se estabeleceram em 1897, logo, em 1902, as dominicanas instalaram-se. Em Porto Nacional, os frades dominicanos franceses chegaram em 1886 e

[...] as Dominicanas do Santíssimo Rosário de Monteil (*sic*), chegaram no município no dia 30 de agosto de 1904. Neste mesmo ano, foi criado o Colégio Sagrado Coração de Jesus. Sua instalação física se deu em uma casa do então intendente municipal, Cel. Frederico Ferreira Lemos. Com a colaboração do poder público, das famílias portuenses, pertencentes à rede de relações sociais

das dominicanas fomentaram iniciativas para que, em 1906, elas se instalassem na sede própria do Colégio (DOURADO, 2010, p. 134).

Foram fundadoras do Colégio Sagrado Coração de Jesus quatro religiosas de origem francesa, Madre Maria Ignez, Irmã Maria Rafael, Irmã Maria André e a Irmã Maria Fernanda e que deram este nome ao colégio em razão da devoção, tipicamente francesa, ao Coração de Jesus e que, de acordo com Lopes (1986), a Congregação das Dominicanas de Monteils mantinha essa devoção em suas práticas religiosas, visto que sua fundadora, Madre Anastasie, sempre consagrava suas seguidoras à este Coração e “com ele dialogava na intimidade. Nessa fonte hauria sua fortaleza. Ele é a sua confiança, sua misericórdia, sua redenção [...]” (LOPES, 1986, p. 19).

Assim, podemos afirmar que nomear uma instituição educacional confessional no início do século XX como Sagrado Coração de Jesus é corroborar com o projeto de reforma, difusão, fortalecimento e organização do catolicismo no Brasil e, particularmente, na diocese de Goiás, o que comprova a sintonia das Irmãs Dominicanas com os ideais reformistas dos bispos goianos (BRESSANIN, 2017).

Imagem 6 – Primeiro prédio oficial do Colégio Sagrado Coração de Jesus em Porto Nacional, inaugurado em 1906.



Fonte: O autor, 2012.

A atuação das Irmãs Dominicanas em toda a extensão territorial da Diocese de Goiás com a fundação de colégios e o trabalho com as crianças e jovens, de princípio do sexo feminino, “faz parte da estratégia de reforma da igreja católica no que tange à reforma moral e religiosa da sociedade

goiana”, pois por meio dessas instituições escolares, a mocidade, em especial as meninas, seria educada com objetivos de “regenerar a sociedade por meio da família cristã, pela educação da mulher” (DOURADO, 2010, p. 135).

Conforme a historiografia, a presença de diversas ordens e congregações religiosas no Brasil durante a primeira república e a abertura e manutenção de colégios católicos dirigidos por elas significou a oferta de

[...] um ensino humanístico na melhor tradição europeia, atraindo as elites que, ao matricularem seus filhos e suas filhas nessas instituições, legitimaram seu caráter civilizador e contribuíram para a sua manutenção e reprodução. Por outro lado, urge apontar, que essa rede escolar católica trazia compensações econômicas e viabilizava, como nenhuma outra estratégia, o projeto de recatolização da sociedade brasileira empreendido pela ICAR [Igreja Católica Apostólica Romana], e ainda era de fundamental importância para o financiamento das congregações religiosas (AQUINO, 2012, p. 12-13).

Igualmente, o Colégio Sagrado Coração de Jesus estava inserido no programa de romanização³ dos bispos brasileiros e no grande projeto educativo, cultural, civilizatório e evangelizador da Ordem Dominicana não só para Porto Nacional, mas para toda a região sertaneja do antigo norte de Goiás e sul do Pará.

Apesar de oferecer o externato para ambos os sexos alguns anos após a fundação do Colégio, o foco principal da Congregação de Monteils com o Sagrado Coração de Jesus era a educação de meninas e moças. Por isso,

Ao colocar as filhas no colégio de freiras, as famílias desejavam não apenas oferecer-lhes uma instrução adequada, mas sobretudo que recebessem uma educação dentro dos padrões culturais europeus [...] adotarem modos, expressões e formas de comportamento condizentes com o conceito de civilidade da sociedade urbana. Merecem destaque especial os trabalhos de agulha, de pintura, de arte declamatória, a música e o canto orfeônico. Os bordados, em suas múltiplas modalidades, o tricô, o crochê [...] ensinados com esmero (AZZI, 2008, p. 21).

³ “Em meio a essas discussões, é possível inferir, mais uma vez, a eminente preocupação e interesse da Igreja pela vinda das Congregações religiosas europeias para o Brasil e a consequente incumbência de disseminar o catolicismo romanizado por meio de suas instituições. A educação seria o meio, a romanização a finalidade e os princípios seriam os conhecimentos de Deus Criador e Onipotente. Nessa mesma diacronia, o projeto que se instalava ao final do século XIX e que seria o sustentáculo da nova era, tinha seu ideário fundado na Igreja, objetivando formar o homem republicano e católico” (MEDEIROS OLIVEIRA, 2010, p. 160).

Os estudos de Dourado (2010) comprovam isso quando afirmam que o currículo do Colégio Sagrado Coração em suas primeiras décadas de existência extrapolava o oficial e, além de oferecerem uma formação religiosa, social e moral “um dos aspectos relevantes da pedagogia dominicana foi a ênfase na cultura, principalmente, nas artes manuais, no desenho, na culinária, na música, no estudo de línguas, em relevo o domínio do francês e no desenvolvimento da linguagem verbal” (DOURADO, 2010, p. 135).

No Colégio Sagrado Coração de Jesus, o sistema de ensino era pautado

[...] pelos princípios da disciplina, da obediência, do respeito e dos bons exemplos, tendo por base a inculcação moral e religiosa, visava a formação de alunos dóceis, obedientes, mas, ao mesmo tempo, preparados para ocuparem, futuramente, posições e responsabilidades de mando. As permanentes atividades propostas aos alunos, o controle do espaço e do tempo eram importantes dispositivos utilizados pelos freis e freiras para realizarem os seus objetivos educacionais (DOURADO, 2010, p. 135-136).

A influência do Colégio Sagrado Coração de Jesus na sociedade portuense foi incisiva e originou na cidade um clima europeu, de uma cultura mais refinada que agradou as famílias mais abastadas e chamou a atenção das mais pobres que, sacrificavam-se para colocar os filhos no colégio dominicano (OLIVEIRA, 2010). Muitas meninas, de origem mais humilde, puderam estudar no Colégio Sagrado Coração de Jesus em razão das bolsas e benefícios existentes por causa dos convênios com o poder público, pois a legislação de Goiás facultou ao Estado

[...] subvencionar escolas primárias particulares. Sem dúvida, a maioria dessas escolas particulares estavam sob a direção da Igreja, proporcionando assim, espaço de fortalecimento desta instituição diante da precariedade do atendimento estatal, também, nesse nível de ensino. [...] foi graças a essa lei que a Igreja passou a obter tais subsídios do Estado para o Seminário e para os estabelecimentos de ensino católicos. Então, os colégios dirigidos pelas dominicanas, como o Sant’Ana, na Cidade de Goiás e o Sagrado Coração de Jesus, em Porto Nacional, passaram a receber, cada um, um mil e trezentos réis (1.300\$000) anuais, naquele período (DOURADO, 2010, p. 136-137).

O Colégio Sagrado Coração de Jesus evoluiu e consolidou-se em Porto Nacional. A equiparação do Colégio à Escola Normal em 1920 contribui para que a instituição se fortalecesse ainda mais com a formação de professoras normalistas. O curso Normal em Porto Nacional oferecido por uma instituição escolar dominicana-anastasiana elevou, consideravelmente, a qualidade e o nível da educação da região sertaneja do Tocantins. Do Colégio Sagrado Coração de Jesus saíam formadas professoras que “[...] iam

assumindo posições de liderança nas instituições públicas e privadas de educação, chegando, inclusive, a assumir papéis de destaque em outros setores de atividades em suas cidades de origem” (DOURADO, 2010, p. 185), como atesta Costa (2004) quando afirma que:

Porto Nacional foi o berço da formação intelectual de Arraias por meio das irmãs dominicanas. Esse colégio religioso da Congregação das Dominicanas recebia alunas das várias cidades da região com o objetivo de evangelizar e oferecer uma educação de qualidade. As normalistas preparadas por aquela instituição, tiveram uma educação um pouco diferenciada das instituições de ensino público. Isto porque as irmãs dominicanas tinham fortes vínculos e influências da congregação maior francesa, inspirada em Mère Anastasie (COSTA, 2004, p. 27).

Imagem 7 – Religiosas Dominicanas e alunas internas do Colégio Sagrado Coração de Jesus na década de 1930



Fonte: Porto Nacional, somos nós!
<https://www.facebook.com/groups/252820148112991/>.
Acesso em 12/07/2018.

Houve um processo de irradiação da educação dominicana-anastasiana por todo o antigo norte de Goiás, atualmente estado do Tocantins. O Colégio Sagrado Coração de Jesus tornou-se um ícone de referência na formação das crianças, adolescentes e jovens ao longo de todo o século XX. A atuação das religiosas e a formação propiciada pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus fomentaram movimentos diversos, desde campanhas sociais até a participação no movimento de autonomia do Estado do Tocantins. As finalidades educativas dominicanas-anastasianas, desde suas origens, trazem em sua essência a educação do ser como um todo em todas as suas

faculdades, valorizando todos os ramos do conhecimento que enriquece o intelecto, consequentemente, a vida e encarnada nas realidades sociais.

Imagem 8 – Prédio atual (entrada principal) do Colégio Sagrado Coração de Jesus inaugurado em 1954.



Fonte: <https://www.facebook.com/cscjoficial>. Acesso em 19/11/2019.

Considerações finais

Ao propor historiar sobre a fundação dessas duas instituições escolares dominicanas-anastasianas no norte do Brasil, o Colégio Santa Rosa de Lima de Conceição do Araguaia e o Colégio Sagrado Coração de Jesus de Porto Nacional, buscou-se, a partir de fontes bibliográficas e documentais, construir a narrativa histórica da trajetória inicial de duas escolas que marcaram uma vasta região sertaneja durante o longo século XX.

Estas instituições escolares estiveram inseridas num grande projeto missionário da Igreja Católica, da Ordem Dominicana e da Congregação das Irmãs Dominicanas de Monteils. No entanto, por mais que expressassem a filosofia e as finalidades de um credo confessional e estavam imbuídas em realizar um processo civilizador entre os sertanejos e indígenas não se pode negar a importância e a contribuição delas para a História da Educação do norte do Brasil. O pioneirismo dominicano-anastasio, tanto em Conceição do Araguaia como em Porto Nacional, foi um divisor de águas e constituiu-se modelo na trajetória da formação de outras instituições escolares, tanto públicas como privadas, e de políticas educacionais à nível regional e local.

Este texto abre caminhos para a continuidade de uma vasta investigação sobre estas duas instituições escolares. São poucas as pesquisas sobre o Colégio Santa Rosa de Lima de Conceição do Araguaia e o trabalho educativo realizado em toda a região do sul do Pará pelas religiosas dominicanas. A

cultura escolar, a prática pedagógica, o currículo, o trabalho com os povos indígenas, enfim, muitas abordagens a serem exploradas como produção do conhecimento em História da Educação. Da mesma forma acerca do Colégio Sagrado Coração de Jesus que, apesar de muitos trabalhos de dissertações e teses sobre o mesmo, sempre há o que investigar, principalmente por ser uma instituição em plena atividade até o momento.

Referências

- AQUINO, Mauricio de. *A Modernidade republicana e diocesaniização do catolicismo no Brasil: a construção do bispado de Botucatu no sertão paulista (1890-1923)*. Tese (Doutorado em História). UNESP: Assis, 2012.
- AZZI, Riolando. Presença da Igreja na sociedade brasileira e formação das dioceses no período republicano. In: SOUZA, Rogério Luiz; OTTO, Clarícia (org.). *Faces do catolicismo*. Florianópolis: Insular, 2008.
- AZZI, Riolando; BEOZZO, José Oscar (orgs.). *Os religiosos no Brasil: enfoques históricos*. São Paulo: Paulinas, 1986.
- BRESSANIN, César E. F. *A Ordem Dominicana nos sertões do Norte: entre missões, desobrigas, construções e projetos educativos em Porto Nacional*. Palmas: Editora Nagô, 2016.
- COLEÇÃO MEMÓRIA DOMINICANA, nº 1, s/1, s/d.
- COLEÇÃO MEMÓRIA DOMINICANA, nº 125, Juiz de Fora-MG, 2008.
- COSTA, Magda S. P. *Educação e Cultura de Arraias*. Palmas: Secretaria de Comunicação (SECOM), 2004.
- DOURADO, Benvinda Barros. *Educação no Tocantins*: Ginásio Estadual de Porto Nacional. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- GAL, Roger. *Historie de l'education*. Paris: PUF, 1948.
- GALLAIS, Estevão. *O Apóstolo do Araguaia*: Frei Gil missionário dominicano. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1942.
- LEONARDI, Paula. *Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- LOPES, M. A. B. et al. *Dominicanas: Cem anos de missão no Brasil*. Uberaba: Vitória, 1986.
- MEDEIROS DE OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. *O projeto romanizador no final do século XIX: a expansão das instituições escolares confessionais*. Universidade do Estado de Goiás – UFG/JATAÍ. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 40, p. 145-163, dez.2010.
- MICELI, Sergio. *A elite eclesiástica brasileira: 1890-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MOURA, L. M. *A educação católica no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. *Entre o sertão e o litoral: cultura e cotidiano em Porto Nacional 1880/1910*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.

ROBERTO, Maria Fátima. *Salvemos nossos índios: uma interpretação da atuação evangelizadora da Ordem Dominicana francesa entre índios do Brasil na passagem do século XIX para o século XX*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Campinas, UNICAMP, 1983.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (et al.) (orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SILVA, José Trindade da Fonseca e. *Lugares e pessoas: subsídios eclesiásticos para a história de Goiás*. Goiânia: UCG, 2006.

SMITH, Philip. A filosofia dominicana da educação. In: KELLY, Gabriely; SAUNDERS, Kevin. *Valores da educação dominicana: para o uso inteligente da liberdade*. Tradução Sonia Midori Yamamoto. São Paulo: Edições Loyola: Editora Unesp, 2015.

THOMAS, Sebastião. *Gorotires*. Revista da Prelazia de Conceição do Araguaia. Rio de Janeiro, Imprimatur, 1936.

ADORNO E HORKHEIMER: CONTRIBUIÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CORPO NA MODERNIDADE

Marco Antônio Oliveira Lima¹

Introdução

Ao longo da história, entendida como o resultado das contradições oriundas das lutas de classe, acompanhou-se diferentes maneiras de intervenção do humano na realidade cuja meta oscilou tanto pela manutenção e subsistência da vida, atuação simbólica na realidade pela cultura, quanto pela tomada do poder e produção comercial em massa rumo ao excedente.

Isso não se deu de maneira descontextualiza, “solta no ar”, como puro resultado das ideias. Porém em momentos, lugares e contextos específicos, datados do ponto de vista historiográfico e localizados no que tange ao aspecto geográfico e espacial.

Nesses percursos da história; cujo humano teve intensa participação, importante ação e atuação decisória/construtiva nos rumos e desdobramentos que se desvelaram ao longo dos séculos, no ocidente; modos de produção específicos foram elaborados e organizaram a vida material e espiritual, bem como, a gestão produtiva dos clãs, tribos, feudos, vilas, cidades, estados e países com o passar do tempo.

Na época Primitiva identificou-se o modo de produção primitivo, que dentre as suas características específicas sobressaiu-se o nomadismo; na Antiguidade o modo de produção vigente foi o escravista, cuja mão de obra escrava era o cerne do processo produtivo; na Idade Média destacou-se o modo de produção feudal, onde servos e/ou camponeses produziram para a subsistência e também pagar os tributos, ao senhor feudal, relativos ao arrendamento – “aluguel” – da terra (MARX, 1985). E por fim, entretanto não menos importante, na Modernidade o modo de produção que deu a tônica comercial e econômica foi o capitalista, que pelo trabalho assalariado e a mais-valia explorou/explora o operário e proporcionou/proporciona o lucro ao burguês.

Ficou nitidamente claro que a cada momento coube um modo de produção que dialogou com as características culturais, sociais, políticas e filosóficas da época e bem como com a conjuntura comercial, econômica e tecnológica dos contextos históricos mencionados.

¹ Mestre em Educação pela PUC Goiás. Professor de Educação Física do IFG, no Câmpus Águas Lindas de Goiás. E-mail: marcobasquetebol@gmail.com

Cabe destacar que em todos esses processos, envolvendo os movimentos da história – resultado das lutas de classe – e seus respectivos modos de produção, o corpo desempenhou importante papel no que se refere a absorver, apreender e reproduzir os valores dominantes. Todavia, considerando-se a categoria da contradição, isso não se deu nem de forma pacífica, harmônica e muito menos sem resistências, atritos, conflitos e combates.

Sabe-se que o humano se realiza enquanto ser vivente, pela materialização de sua existência através do próprio corpo. É por meio do corpo que os processos culturais, sociais e políticos podem ser vivenciados, sentidos, manifestos, absorvidos e encarnados.

Ante ao apresentado ressalta-se que ao longo da história, vivida pelo humano no ocidente, houveram formas específicas de apropriação dos corpos, através de mecanismos de poder e educação, que tinham por princípio fazer com que os indivíduos absorvessem, encarnassem e colocassem em prática os valores sociais, dos modos de produção vigentes (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

No modo de produção primitivo foi fundamental que a educação do corpo proporcionasse aos indivíduos saberes vinculados à coleta, caça e pesca para a sobrevivência do grupo. No escravista a função da educação do corpo era punir, por meio de castigos corporais, os escravos que não se sujeitassem às ordens e desígnios dos seus senhores e proprietários. Além de ministrar conhecimentos necessários aos fazeres domésticos, à lida na terra e edificação de obras “faraônicas”.

Já no modo de produção feudal, o papel da educação do corpo foi ministrar aos indivíduos saberes ligados ao labor com a terra, plantio e colheita, para a subsistência da família e do grupo, e também no que tange à absorção dos valores necessários a obediência dos dogmas da igreja e ao monarca. No modo de produção capitalista, sobretudo na Europa do século XIX, a educação do corpo; por meio da ginástica e dos esportes, seja na escola ou fora dela; ocupou-se tanto em formar os indivíduos para o trabalho da nascente indústria, quanto para assimilar os valores nacionalistas do seu respectivo país.

Nota-se no ocidente, através dos diferentes momentos históricos apresentados e seus respectivos modos de produção, que o corpo se configurou em categoria ímpar acerca da absorção dos valores, ideologias, culturas, poderes e políticas vigentes; representantes dos paradigmas de humano, sociedade e mundo; dos grupos, que pela luta de classes, exerceram o domínio sobre os demais, oprimidos objetiva e subjetivamente (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

Todavia, foi/é na Modernidade, em conjunto com o modo de produção capitalista, que se destacou/se destaca determinada maneira de apropriação do corpo; a partir de perspectivas de educação deste corpo – na escola, na

fábrica, etc –; que visou/visa prepara-lo para a produção do excedente, acúmulo e lucro de outrem, o burguês. Este, explora o corpo pela mais-valia, materializado na figura/categoria do operário, que em troca de salário – para a sua sobrevivência, bem como da família – se sujeita a esta condição de racionalidade técnica, instrumental, enfim de barbárie (BAPTISTA, 2013).

O trabalho assalariado, típico da Modernidade e do capitalismo gera a falsa sensação de liberdade, autonomia, meritocracia e escolha, quando na verdade o que ocorre é o contrário. Indivíduos que ainda não tomaram consciência da sua condição histórica de explorados, são condicionados corporalmente à assimilação dos valores pátrios/burgueses, ao trabalho alienado, à especialização da mão de obra e a mais-valia.

E ainda, em tempos de capitalismo tardio, consomem as mercadorias produzidas – de forma desenfreada – “convencidos” pela indústria cultural, em busca da felicidade, que está/estaria vinculada também à mecanismos estéticos de padronização dos corpos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Diagnose da racionalidade: ruptura e emancipação pelo corpo

A história do humano, no ocidente, é marcada por uma série de embates que se materializam na realidade concreta, transmitindo os diferentes interesses e objetivos que cada classe possui ao se contrapor a classe rival e chegar ao poder.

Observável também nestes conflitos são as maneiras que os diferentes grupos lidam com o próprio corpo e quando determinado grupo ascende ao poder, a forma com que atuam sobre o corpo dos seus subordinados.

Sob a história conhecida da Europa corre, subterrânea, uma outra história. Ela consiste no destino dos instintos e paixões humanas recalçados e desfigurados pela civilização [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 189).

Vê-se aqui que o corpo não é mero aparato biológico, mas também uma estrutura marcada pelo social e a cultura, comunicando valores políticos que o atravessam transversalmente. “[...] O cristianismo louvou o trabalho, mas em compensação humilhou ainda mais a carne como fonte de todo mal [...]” (IBIDEM, p. 189).

À medida que o humano se distanciava da sua ancestralidade primitiva, galgando novos patamares de complexidade existencial e ascendendo aos demais modos de produção sendo o Escravista, Feudal, etc, acompanhou-se concomitantemente um processo civilizatório que ao invés de constituir combinados coletivos entre as pessoas, normatizou a vida e reprimiu a liberdade corporal.

Os príncipes e patrícios podiam ignorar o abismo religioso que se abria entre sua vida terrestre e seu destino eterno pensando nos rendimentos que tiravam das horas de trabalho dos outros. A irracionalidade da graça divina abria-lhes a possibilidade da salvação. Sobre os outros, porém, só recaía uma pressão ainda mais forte. Eles pressentiam surdamente que a humilhação da carne pelo poder nada mais era que o reflexo ideológico da opressão a que eram submetidos. O destino dos escravos da Antiguidade foi o destino de todas as vítimas até os modernos povos colonizados: eles tinham que passar como sendo os piores. Havia duas raças na natureza: os superiores e os inferiores [...] (IBIDEM, p. 189).

Isto transferiu a responsabilidade que se tinha para com a cooperação e respeito às regras em relação ao grupo e à comunidade, reduzindo-a para o indivíduo, pois de acordo com a visão de mundo predominante na Idade Média e parte da Modernidade, era preciso obedecer a deidade supra terrena que ao fim salvaria a alma daquele que foi fiel aos dogmas cristãos.

[...] à medida que diminuía a coerção física exercida de fora. O corpo explorado devia representar para os inferiores o que é mau e o espírito, para o qual os outros tinham o ócio necessário, devia representar o sumo bem (IBIDEM, p. 189).

Cada pessoa como tendo possível inclinação para o pecado, deveria cuidar primeiramente de si, submetendo o próprio corpo às regras da igreja que previam a prática da oração, jejum, respeito ao monarca, pagamento de tributos, dízimos, a pobreza e o trabalho como virtudes, etc.

Após a Reforma Protestante, na Modernidade, vê-se que a leitura da Bíblia e a riqueza; resultado de certa reengenharia ideológica e cultural que leva o burguês não ao deleite corporal do lucro, prática pecaminosa, mas ao reinvestimento do mesmo nos seus negócios e comércio; como sinal de prosperidade, de benção divina.

[...] com o controle sobre o corpo, essa obscena maldade que é o amor-ódio pelo corpo, que permeia a mentalidade das massas ao longo dos séculos e que encontrou na linguagem de Lutero sua expressão autêntica [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 189-190).

O ascetismo cristão protestante, como desdobramento da Modernidade, está inserido nas transformações políticas e ideológicas; resultado das lutas de classe marcantes da realidade concreta europeia, a partir do século XVI e estendendo-se ao longo dos séculos XVII, XVIII, etc.

Contribuindo assim para a constituição de nova racionalidade, acentuando-se o individualismo entre as pessoas, porque ao apoiar e ser apoiado pela nascente burguesia, identifica na mesma a classe que dissemina os valores culturais que rivalizam com a Idade Média, o catolicismo, o

Feudalismo em processo de derrocada e a futura sociedade de livre mercado, que se constituirá no século XIX.

É notório que a Modernidade gerou uma série de processos que contribuíram para questionar, criticar e buscar superar o modelo de sociedade medieval, e isto se deu pela arte, religião, cultura, razão, política e economia (MARX, 1985).

Pela arte a tarefa coube ao renascimento italiano. Na religião a crise surgiu com o protestantismo luterano, anglicano e calvinista. Pela razão o questionamento foi constituído por meio do iluminismo, ciência e filosofia antropocêntricas, de inspiração grega, porém também pautadas no campo da racionalidade matemática.

A constituição da Monarquia Parlamentarista na Inglaterra, o Republicanismo nos Estados Unidos da América, pós independência, e a queda do Absolutismo, pós revolução francesa, foram de singular relevância para abalar as estruturas políticas medievais.

Já na economia foram fundamentais as navegações, colonialismo, mercantilismo que globalizaram a economia, contribuíram com a integração comercial que irão gerar o livre mercado, desembocando no futuro modo de produção capitalista.

Com todos estes processos de mudança na Europa, de um período histórico para o outro, tal qual no medieval, na Modernidade ainda é possível identificar a constituição de costumes, políticas e regras que incidem sobre o corpo.

O amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado. É só a cultura que conhece o corpo como coisa que se pode possuir; foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quintessência do poder e do comando, como objeto, coisa morta, “*corpus*” [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 190, grifo dos autores).

Ao mesmo tempo que se ama, odeia-se o corpo, ações pendulares que impedem a plena realização e liberdade corporal, logo do indivíduo, limitando suas atitudes aos ditames modernos. “[...] Na civilização ocidental e provavelmente em toda civilização, o corpo é tabu, objeto de atração e repulsão [...]” (IBIDEM, p. 190).

E por serem modernos, também burgueses, porque esta é a classe em ascensão na Europa e que na luta concreta, briga por tomar, assumir o total controle da sociedade em seus aspectos objetivos e subjetivos.

É nesta luta que por outro lado constituíram-se as resistências, materializadas nos camponeses, agricultores, e posteriormente nos empregados assalariados e desempregados, exército de reserva, das cidades industriais inglesas que geraram tensões de classes e dificultaram, atrasaram,

retardaram, porém, não impediram a tomada do poder político e econômico pela burguesia tanto na Inglaterra; da Revolução Industrial, do século XIX; quanto na Europa.

[...] A humanidade deixa-se escravizar, não mais pela espada, mas pela gigantesca aparelhagem que acaba, é verdade, por forjar de novo a espada. É assim que desapareceu o sentido racional para a exaltação do corpo viril; as tentativas dos românticos, nos séculos dezanove e vinte, de levar a um renascimento do corpo [*Leib*] apenas idealizam algo de morto e mutilado [...] (IBIDEM, p. 190, grifo dos autores).

No contexto em evidência, nota-se que diferente da Idade Média, há uma busca pelo corpo. Contudo, na Modernidade do século XIX, ao invés de ressaltar a capacidade do corpo em constituir-se na possibilidade libertária, de socialização, experiências e fruições do humano com a realidade, o meio natural e os demais indivíduos, a ideia é disseminar a perspectiva do paradigma corporal forte, robusto e saudável.

O humano, ainda que a indústria fosse mecanizada, oferecia a mão-de-obra especializada e necessária à produção, o excedente e ao lucro do capitalista. Tem-se a gênese científica e acadêmica da Educação Física; campo do saber propício, na escola e na fábrica, a forjar e educar os corpos; que se adaptaram ao modo de produção vigente e que diferente do trabalho nas formações econômicas pré-capitalistas, alienaram e reificaram o operário.

Sob o lema do forte e saudável para a produção industrial, durante o século XIX acompanhou-se também o surgimento de uma espécie de espírito nacionalista, onde a preocupação foi demarcar os limites geográficos e a constituição das forças armadas nacionais, que defenderiam o território de possíveis invasões inimigas.

Os métodos ginásticos europeus tais quais o francês, alemão, etc, e o esporte inglês foram as práticas corporais privilegiadas para, através do corpo, impregnarem nos indivíduos as ideologias nacionalistas, além de, por meio dos exercícios disseminarem as políticas higienistas e eugenistas em meio a população.

Estava formado o pano de fundo que mais tarde, especificamente na primeira metade do século XX, deu condições filosóficas, históricas, políticas e econômicas para a constituição das duas guerras mundiais e dos regimes totalitários na União Soviética (stalinismo), Alemanha (nazismo) e Itália (fascismo).

Novas formas de publicidade foram desenvolvidas e com a tecnologia disponível na época, os regimes totalitários propagaram, entre suas populações, a premissa de que os indivíduos deveriam se submeter aos respectivos regimes pelo bem coletivo de suas nações.

[...] no cartaz publicitário das drágeas de vitaminas e dos cremes para a pele, que são apenas os substitutos do objetivo imanente da publicidade: o novo, grande, belo e nobre tipo humano, vale dizer, dos chefes fascistas e suas tropas [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 191).

Foi por meio da propaganda, da exaltação de um modelo de corpo robusto, operário e soviético ou de um paradigma de corpo ariano e nazifascista, que imagens, propagandas e comerciais educaram os corpos, logo os indivíduos submetidos aos sistemas políticos totalitários.

Na segunda metade do século XX acompanhou-se a Guerra Fria, marcada pelo intenso uso da propaganda, por soviéticos e também americanos, que tinham como objetivo veicular internacionalmente a ideia de que um dos lados possuía o sistema político e modo de produção mais eficaz, para os desafios históricos e sociais do contexto em questão.

Vale lembrar que a chamada União das Repúblicas Socialistas Soviéticas já havia a muito abandonado o conceito trotskista da revolução permanente; latente na revolução bolchevique-leninista, que se encampou na Rússia, na primeira metade do século XX; e que a partir da era stalinista assumiu o paradigma do socialismo em um só lugar, criando-se uma “cortina de ferro”, posteriormente transformando-se em ditadura, totalitarismo.

As duas guerras mundiais, regimes totalitários e Guerra Fria colocaram em prática certa racionalidade técnica, instrumental e científica, nunca vista, que conseguiu criar armas de destruição em massa; desenvolver pesquisas com o meio ambiente tendo em vista o seu completo domínio, rompendo com o equilíbrio do ecossistema e a subsistência para a manutenção da vida; e padronizar a existência humana, transformando as pessoas e seus corpos em massas de manobra. “Não se pode mais reconverter o corpo físico [*Körper*] no corpo vivo [*Leib*]. Ele permanece um cadáver, por mais exercitado que seja [...]” (IBIDEM, p. 191, grifos dos autores).

Com as concessões feitas pelo capitalismo americano no pós-guerra, tendo como objetivo impedir o avanço do socialismo na Europa, parte da população europeia viveu um período de prosperidade e bem-estar social que se findou entre as décadas de 1960 e 1970, devido às crises no sistema do capital, que são históricas, e para que este não entrasse em colapso foi preciso se rearticular.

O discurso agora encampado era o do estado mínimo, sobre a égide do neoliberalismo (FRIGOTTO, 2000). Além do estado se desresponsabilizar da oferta de serviços básicos seja na área de saúde e educação, transferidos para a esfera privada, era preciso mais do que nunca convencer a população da necessidade de comprar os produtos comercializados pelo capitalismo.

[...] o amor-ódio pelo corpo é brutal e imediato, eles profanam tudo o que tocam, aniquilam tudo o que veem à luz, e esse aniquilamento é o rancor pela reificação, eles repetem numa fúria cega sobre o objeto vivo tudo o que não podem mais fazer desacontecer: a cisão da vida no espírito e seu objeto [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 191).

A indústria cultural, que educa o corpo com vistas ao consumo, teve papel fundamental e definitivo na constituição de padrões de liberdade, beleza e felicidade presentes na mercadoria, que pelo fetiche conquistou os clientes pertencentes às diferentes classes sociais.

As pessoas sujeitas à mercadoria, reificadas pelo trabalho alienado e o consumo dos bens disponíveis, metamorfosearam-se em massa, “zumbis”, seres dominados por propagandas que ao anunciarem nas vitrines os diferentes produtos que se podem comprar, despertam, influenciam e direcionam, totalitariamente, o desejo pela sua posse e usufruto. Em mais uma oportunidade o corpo, verticalmente, sofre intervenção e é educado por mecanismos sutis, *marketing* que beira ao fascismo.

[...] A hostilidade dos escravizados à vida é uma força inexaurível da esfera noturna da história. Até mesmo o excesso puritano, a bebedeira, é uma vingança desesperada contra a vida.

O amor da propaganda totalitária pela natureza e pelo destino é apenas uma superficial formação reativa a essa servidão ao corpo, à civilização malograda [...] (IBIDEM, p. 191).

Terminada a Guerra Fria, ao final da década de 1980 e início dos anos de 1990, tem-se a destruição do muro de Berlim, símbolo do Socialismo Real. O capitalismo americano logrou êxito, todavia isso não significou que estão liquidadas as possibilidades de constituição de outro modelo de sociedade e mundo que não sejam pautados na exploração do humano pelo humano, da busca desenfreada pelo lucro e divisão de classes.

[...] Os que na Alemanha louvavam o corpo, os ginastas e os excursionistas, sempre tiveram com o homicídio a mais íntima afinidade, assim como os amantes da natureza com a caça. Eles veem o corpo como um mecanismo móvel, em suas articulações as diferentes peças desse mecanismo, e na carne o simples revestimento do esqueleto [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 191-192).

A alegoria dos ginastas alemães, que rememora o passado; cujo corpo, mero arquétipo biológico, dominado, fez-se descartável; transmite o sentimento de (in)satisfação, cautela, (des)confiança e suspeita com o mundo que se formou na virada de século, ao final da década de 1990. E isto se deu

porque perspectivas de humano e sociedade, tidas como inabaláveis, ruíram com o término do mundo bipolar, ao final da Guerra Fria.

Esta transição apresenta a instalação de barbárie cultural, que danifica os valores e gera semiformação. Há ainda a constituição de crise econômica, incapacidade do capitalismo em se manter de pé, haja vista os problemas pelos quais ele passa, criando a necessidade de rearticulação do sistema.

Historicamente isto aumenta a distância entre ricos e pobres, acentua os níveis de desemprego, faz com que países estabeleçam medidas protecionistas quebrando os princípios da globalização e livre mercado, apregoados pelos seus porta-vozes desde o século XIX, época do liberalismo econômico.

[...] porque é do morto que se tomam as medidas – para o caixão. É nisso que encontram prazer os manipuladores do corpo. Eles medem o outro, sem saber, com o olhar do fabricante de caixões [...] (IBIDEM, p. 192).

Por meio do conto, fábula do morto; onde a morte, ao invés de ser celebrada como rito de passagem, momento simbólico, com relevância ímpar nas diferentes culturas, significando perda e dor, ou alegria e ganho; ilustra-se a racionalidade instrumental, de sociedade de capitalismo tardio, onde a tradição é substituída pela mera ação técnica de se enterrar mais um corpo, e a memória cede lugar ao presente, sem que este estabeleça conexões com o passado e nem abra janelas para o futuro. É apenas mais um corpo, da gigantesca massa, multidão, que se vai.

[...] A linguagem acerta o passo com eles. Ela transformou o passeio em movimento e os alimentos em calorias, de maneira análoga à designação da floresta viva na língua inglesa e francesa pelo mesmo nome que significa também “madeira”. Com as taxas de mortalidade, a sociedade degrada a vida a um processo químico (IBIDEM, p. 192, grifo dos autores).

Na contramão dessa racionalidade, onde tudo é medido de maneira milimétrica e verificado instrumentalmente pelas ciências exatas e naturais, onde vida e ócio são desprovidos de desinteresse produtivo, o morto e a morte, ao contrário de total, completo nihilismo, podem sugerir a contemplação, terreno fértil para ações, possíveis mudanças, que passam também pelo corpo.

Na diabólica humilhação do prisioneiro no campo de concentração, que o carrasco moderno acrescenta sem um sentido racional a seu martírio, desponta a rebelião não sublimada e, no entanto, recalçada da natureza condenada [...] (IBIDEM, p. 192).

Se o término da vida indica o fim de um ciclo, todavia é também o (re)começo de outros; materializados nos demais corpos que, na construção e aquisição de consciência coletiva, política e crítica junto a realidade concreta, e nas lutas de classes; insatisfeitos com a conjuntura formada, não se entregam.

Insistem na resistência contra a sociedade administrada, com o corpo desfigurado, maltratado, dilacerado, feito em migalhas por todas as humilhações, de caráter subjetivo e objetivo, sofridos nos campos de concentração nazista. Configurando-se em um dos maiores exemplos de atrocidades do século XX. Época de prosperidade científica, todavia de barbáries cometidas com o aval desta mesma ciência.

Ante ao quadro que se pintou, mediado pelas inferências da racionalidade técnica e instrumental sobre o corpo, durante diferentes contextos da modernidade, chegando ao contemporâneo; marcado pelo capitalismo tardio, financeiro, de intervenção transnacional, com mecanismos virtuais de transmissão da informação (extremamente rápidos), de alcance global, etc; ressalta-se que o simples gesto, decisão, insistência em preservar convicções que alentam a existência é ato de ousadia, coragem.

[...] pois o sexo é o corpo não reduzido, aquilo pelo que anseiam secreta e desesperadamente todos eles. Na sexualidade livre, o assassino teme a imediatidade perdida, a unidade originária, na qual não pode mais viver [...] (IBIDEM, p. 192).

O belo como escopo da estética, através da linguagem artística, permite a sensível fruição da cognição em unidade com a imaginação. O amor despretenhoso das utópicas juventudes (em suas descobertas pela vida), dos adultos (nas tensões que acompanham a maturidade) e dos idosos (que se redescobrem capazes de amar) possibilita aproximação, objetiva e subjetiva, que celebra e fortalece laços afetivos.

Contudo, enquanto houver um simples gesto, pequeno movimento, ação que faça menção à vida. Que pulsa possibilidades de rompimento; com a racionalidade técnica e instrumental (via indústria cultural) que dita tendências, padroniza os comportamentos e interfere nos gostos e tomadas de decisões; através das experiências concretas do corpo, existirão também iniciativas de contenção da liberdade e privação da autonomia consciente. Isto se dá porque “[...] A vítima representa para ele a vida que superou a separação, ela, a vida, deve ser quebrada e o universo deve se reduzir ao pó e ao poder abstrato” (IBIDEM, p. 192).

Então, é que se torna preciso descobrir rotas, caminhos, trilhas que levem o indivíduo rumo à focos de resistência, abrigos que sejam capazes de recobrar os ânimos, as energias empregadas nos embates, para que se dê sequência a luta

histórica que ainda não foi vencida. A arte, o amor e a esperança são prováveis alentos que ressignificam a existência, a vida e o corpo.

Considerações finais

As lutas de classe, sendo consideradas como processos motrizes da história, desencadearam diferentes modos de produção, cujas ideias em destaque, foram o resultado dos grupos que pela força de seu “braço” ou poderio bélico ascenderam ao poder.

Logo, as ideologias valorizadas foram aquelas oriundas dos vencedores que sujeitaram os perdedores sob o seu domínio enviesado por perspectivas de humano, sociedade e mundo que ganharam destaque seja durante a Pré-história, Idade Antiga, Idade Média ou Modernidade.

Em cada período da história mencionado, não por puro idealismo, mas pelas contradições advindas das lutas de classe originaram-se diferentes modos de produção sendo o primitivo (nomadismo), o escravista (uso da mão de obra escrava), o feudal (camponês/servo produtor de subsistência) e o capitalista (operário assalariado) que constituíram formas específicas de apropriação sobre o corpo seja para o trabalho e produção, fé e devoção, amor e procriação, ócio e ludicidade, ética e estética.

Sem desconsiderar os demais momentos da história e seus respectivos modos de produção, é na Modernidade e sobretudo com o advento do capitalismo, que se acompanhou a sujeição/submissão do corpo sob determinada racionalidade (técnica e instrumental) amparada nas ciências exatas, naturais e humanas, de vertente positivista.

Na Modernidade houve uma síntese das diferentes classes sociais, características de outros períodos históricos, materializada na complexa relação de poder e disputa entre o burguês (proprietário dos meios de produção) e o operário (dono da própria força de trabalho), onde o primeiro paga ao segundo determinado salário por produzir incansavelmente na “linha de produção”, em certo período de tempo. Fato que gera lucro ao burguês e exploração da mão de obra do empregado pela mais-valia.

É pelo corpo, através do corpo e no corpo que os valores burgueses serão difundidos não apenas entre seus pares, porém também sobre os operários. Frente a isto, na Modernidade irão se constituir – tanto nas fábricas, quanto nas escolas e nos períodos do não trabalho – métodos de educação do corpo (por meio de práticas corporais institucionalizadas ou não, tais como a ginástica, os esportes, os jogos, etc, e os hábitos cotidianos de higiene e alimentação) indispensáveis à assimilação e proliferação do ideário capitalista de ser, viver, existir, permanecer e produzir (BAPTISTA, 2013).

O corpo como concretude educada e materialidade que absorve perspectivas de humano, sociedade e mundo da classe no poder foi passível

desta sujeição na Modernidade pujante do liberalismo econômico, de fins do século XVIII e início do XIX.

Mas também na fase contemporânea da Modernidade, que nos séculos XX e XXI, tem no capitalismo tardio neoliberal, de estado mínimo, o auge da reificação do trabalhador (trabalho mecanizado e/ou informal, serviços via *internet* e por aplicativos de telefonia celular, etc) e da alienação do consumidor, via indústria cultural, que convencido pelos meios de comunicação de massa, consome o que não precisa e deseja um paradigma de corpo (forjado nas academias de ginástica/musculação, por técnicas cosméticas de “embelezamento” e incontáveis receituários de dietas/regimes alimentares) estandarizado.

Todavia, certo como as crises do sistema é a premissa de que a promessa da indústria cultural não se cumprirá e a “felicidade” muito menos será alcançada. Por isto o consumo nunca tem fim. E o indivíduo não se satisfaz com o seu corpo.

Destaca-se que a padronização do corpo, operada por processos de educação do mesmo, ainda é utilizada no campo político tendo por objetivo separar os indivíduos que seguem o mesmo rito corporal e ideológico daqueles que; por questões étnicas e sociais; apresentam silhueta, perfil, e cultura que diverge do paradigma apontado como aceitável, modelo a ser seguido.

Isso pôde ser observado nos regimes totalitários do século XX, sobretudo na Alemanha, que por meio do nazismo, apregoou suposta “superioridade” ariana, se comparada aos demais grupos, pertencentes a outras etnias e culturas, sobretudo os judeus, tidos como seres inferiores, insignificantes e que deveriam ser exterminados para não comprometerem o processo eugênico de aperfeiçoamento racial alemão.

Esse discurso antisemita, de racionalidade técnica e instrumental, amparado por ciências positivistas, que a partir de viés ideológico nazista, justificou a necessidade de educação do corpo dos alemães (rapazes, futuros soldados que defenderiam os valores da pátria; moças, futuras mães que gerariam as novas gerações saldáveis) pela ginástica e a identificação, transferência, apreensão, eliminação, assassinato e morte dos judeus (não apenas eles, porém todo e qualquer indivíduo que não fosse ariano) nos campos de concentração tais quais o de Auschwitz.

Aqui, estar fora do padrão corporal, porém também cultural, aceitável significava ser separado do convívio social, sujeitado a todo e qualquer tipo de humilhação de ordem objetiva, subjetiva e simbólica, ter a vida fragmentada e dilacerada, pagando com a destruição do próprio corpo através da fome, inanição, aquisição de doenças, envenenamento e ao fim a última fase do martírio, a morte.

Os campos de concentração, como *locus* da morte, foram um dos maiores horrores do ocidente no século XX, negando a tese moderna de que

a razão, o conhecimento e a ciência seriam capazes de dar novo sentido à vida, retirar os humanos do obscurantismo medieval e proporcionar o alcance da felicidade, bem-estar, longevidade e igualdade de oportunidades.

O regador verde de plástico dela
Para sua planta artificial da China
Em um planeta artificial

Que ela comprou do homem elástico [...]
Para se livrar de si mesma

Isso a deixa esgotada
Isso a deixa esgotada
Isso a deixa esgotada
Isso a deixa esgotada

Ela mora com um cara falido
O cara é um pedaço de poliestireno
Que só reclama e vacila [...] (RADIOHEAD, 1995)².

Entretanto, o que se constataram foram outros processos e perspectivas – visíveis pela dialética negativa – materializados em atrocidades que levaram os judeus e demais grupos não arianos a pagarem com a própria vida na Alemanha, durante a vigência do totalitarismo nazista.

O campo de concentração, experiência concreta, que retirou a dignidade da vida, teve suas contradições, manifestas na antítese daqueles que por múltiplas determinações de ordem objetiva, material e corpórea; subjetiva, emotiva e psicológica; e histórica, social, política e existencial conseguiram sobreviver à essa barbárie, gerando sínteses que se associam ao bravo e corajoso ato da esperança, alegoria, prenúncio da autonomia.

O corpo que resistiu pôde celebrar a superação do martírio, o reencontro e reencanto com a liberdade. Símbolo de luta para os futuros desafios em realidade controversa e marcada pela divisão de classes sociais. Tal qual o exemplo de resistência do Ex-Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que como preso político, permaneceu sendo corpo. E que ao ser liberto do cárcere, resiste e insiste na crença de que outros tempos vão chegar, pois a história está em processo, movimento, construção, luta.

Deste modo a perca pode-se (re)traduzir em ganho, a morte em vida e o fim em ponto de partida, gênese para o que ainda está por vir. Eis o suspiro, a esperança de quem acredita na aurora, ainda que tardia. Experiência que pode surgir após crepúsculo, porém com potencial emancipatório, que

² RADIOHEAD. Fake plastic trees. In.: *The Bends*. Parlophone/Capitol Records, 1995.

corporalmente recolque os indivíduos de pé. Apesar da sombria racionalidade que se voltou sobre o corpo, nos diferentes contextos da Modernidade, em que este mesmo corpo foi educado.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. O interesse pelo corpo. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 189-192. Versão Digitalizada em PDF disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-dialetica-do-esclarecimento-theodor-adorno-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>.

Acesso em: 30 Ago 2019.

BAPTISTA, T. J. R. *A educação do corpo na sociedade do capital*. Curitiba: Appres, 2013.

CASTELLANI FILHO, L. *et al. Metodologia do Ensino da Educação Física*. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Versão Digitalizada em PDF disponível em: <https://kupdf.net/download/pedagogia-da-exclusao-pablo-gentilidoc_59b1fd94dc0d601c42568edc_pdf>. Acesso em 01 Set 2019.

LIMA, M. A. O. *O corpo sob a perspectiva de jovens skatistas*. 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2017.

MARX, K. *Formações econômicas pré-capitalistas*. 4 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985. p. 65 – 112. Versão Digitalizada em PDF disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1791199/mod_resource/content/1/Forma%C3%A7%C3%B5es%20Econ%C3%B4micas%20Pr%C3%A9-Capitalistas.pdf>. Acesso em 31 Ago 2019.

RADIOHEAD. Fake plastic trees. In: *The Bends*. Parlophone/Capitol Records, 1995. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/radiohead/63486/traducao.html>>. Acesso em: 19 out. 2019.

A BNCC E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL PROPOSTO AO ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Diane Ângela Cunha Custódio¹

Ana Lúcia Nery Sabath²

Edmilson Cardoso da Silva³

Introdução

Dentro da política brasileira, desde o início do século, a burguesia fora forçada a criar e manter organizações para defender e representar seus interesses de classe, mesmo que de forma regionalizada, deu-se o processo de “ocidentalização”, a organicidade entre a sociedade política e a sociedade civil. E durante o processo de industrialismo, paulatinamente, se dá a modernização das relações sociais no país.

Como apresenta-se a seguir:

O refinamento das estratégias de obtenção do consenso em torno do projeto societário burguês só foi possível porque essa classe foi capaz de aperfeiçoar progressivamente as suas organizações em cada conjuntura e, com isso, refinar suas ações políticas. Assim, a história das estratégias de obtenção do consenso como mecanismos para a realização de um determinado projeto hegemônico de sociedade passou a se confundir com a história das organizações burguesas no país (MARTINS, 2005, p. 127-128).

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC) de Goiás. E-mail: diane.custodio@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/4800467162099554> / <http://orcid.org/0000-0002-0585-8116>

² Graduada em Pedagogia e História. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Especialista em Docência Universitária. Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). E-mail: anasabath@hotmail.com / <http://lattes.cnpq.br/6248618204254541>

³ Cientista Social e Mestre em Sociologia - PROFSOCIO, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG / CDSA. Licenciado em História - Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL. E-mail: edmilson.cientistasocial@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/9612366901769180>

Assim, o desenvolvimentismo da Era Vargas, com uma impulsão a uma formação urbano-industrial, politiza o país, mesmo isso se dá de uma forma não linear. E, só então, a partir da década de 1980, durante a transição da ditadura, de uma política desenvolvimentista para uma política liberal, com um projeto periférico de desenvolvimento, emerge a chamada pedagogia da hegemonia, pois desenvolve-se “em larga escala no Brasil dos anos 1980 uma visão dicotômica da relação entre Estado e sociedade civil” (NEVES, 2005, p. 86). O aparelhamento estatal, exclusivamente burguês, responsabiliza-se pela perpetuação do poder às classes apropriadoras, enquanto mesmo que a sociedade civil organizada homogeneamente supervaloriza seu papel transformador ao constituir-se no espaço de classes produtoras diretas. No governo FHC, há uma radicalização do controle neoliberal, em políticas localizadas. No entanto, complementa-se:

Essa mudança no plano ideológico é decorrente da crise de hegemonia vivida pela classe burguesa, da formação da coalizão de poder que permitiu a vitória do bloco histórico do capital organizado em torno da candidatura de Fernando Henrique Cardoso nas eleições de 1994 e, por fim, dos fortes laços dessa coalizão ao movimento internacional de renovação da social-democracia (MARTINS, 2005, p. 153).

Quanto à educação, da universalização depreende alguns fatores, tais como: falta de profissionalização, salários baixos, há uma dualidade na oferta do ensino (filhos de classe média – formação convencional; filhos de classe trabalhadora – formação profissional); falta de infraestrutura; entre outros fatores que projetam à educação condições díspares na sociedade.

E esse espaço-escola torna-se palco para a análise do distanciamento entre as diferentes camadas sociais, exigindo cada vez mais demandas de políticas educacionais que busquem dar conta desse crescimento populacional e enlarguecimento das disparidades sociais, dentro da lógica da política neoliberal.

O termo “política” é passível de várias aplicações, gerando assim uma multiplicidade de significados, dentre suas várias acepções relacionadas ao espaço urbano, civil, público e social, das mais diversas implicações. Shiroma (2011) apresenta a definição de “política”, sendo, portanto, o agrupamento das atividades que são delegadas ao Estado moderno capitalista, ou mesmo, que dele emanam. E se engendra em meio a sua prática pedagógica, como um fator de indicador de aptidões e comportamentos que são lhes aferidos, enxergando o espaço da escola tal como um dos seus *loci* de grande privilégio. Vindo a citar Gramsci, a sua forma de categorizar o “intelectual”, como formador de consenso.

Assim, apresenta-se uma perspectiva de reforma no período compreendido entre a década de 1930, como a formação técnico-profissional para trabalhadores fora o motor da industrialização que já chegava, até o “reformismo” de FHC, com a Reforma da educação básica, do ensino superior e da formação de professores. E há uma crítica em Shiroma *et al.* (2011) sobre os exames nacionais de avaliação de desempenho da educação no Brasil, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ferramentas definidas como “apartheid educacional”, de forma a se instrumentalizar apenas uma medida do “mérito” como paradigma de concessão de quem pode acessar o “shopping educacional”.

Shiroma (2011) ainda discute a formação de professores, que através de exigência legal, viabilizou-se como busca desenfreada pelo certificado ou diploma, “pulverizando” no mercado oportunidades de formação profissional pelo setor privado, uma capitalização do ensino, visando uma educação como um produto rentável.

Contudo, a expansão da educação profissional se contextualiza em meio a essas perspectivas do ensino. E agora, outorga-se o ensino como provável mercadoria. E desde meados da década de 1970 se expandia no Brasil anseios de mudanças no sistema educacional. Estabelecendo como proposta uma educação pública e gratuita, como direito a ser *garantido* pelo Estado, como também a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública. (SHIROMA *et al.*, 2011).

Continuamente Shiroma (2011), assegura que:

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 52).

Contudo, a escola assume o importante papel de preparar o indivíduo, para compreender o conhecimento produzido historicamente pela sociedade para que possa assim, acessar os direitos a ele legítimos, de modo a exercer conscientemente sua cidadania. Paro (1999) acrescenta que:

Sendo o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence. A

própria Constituição Federal reconhece a imprescindibilidade de um mínimo de educação formal para o exercício da cidadania, ao estabelecer o ensino fundamental gratuito e obrigatório (PARO, 1999, p. 8-9).

Entretanto, a escola fundamental detém uma enorme responsabilidade social, sendo uma provedora da atualização, sistemática e organizada, imprescindível às novas gerações. E, não menos importante, estabelecendo-se como uma estrutura que seleciona o conteúdo do saber que deve ser ensinado na formação dos novos cidadãos, muitas vezes estabelecendo um paradoxo entre o que a escola “deveria fazer e o que ela realmente faz” (PARO, 1999, p. 07).

Mediante tal contexto, instaura-se a necessidade de formação do indivíduo, perante um sistema de ensino que se baseie em uma educação formativa para a vida, em termos de direitos e cidadania. Conforme Paro (1999, p. 07) a “educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana”.

Mas a educação, diante de tais princípios se estabelece como um instrumento da lógica neoliberal de trabalhismo, portanto, voltada aos interesses políticos e econômicos. Sendo assim, surgem agentes sociais dos mais diversos a interferir nas políticas públicas para a educação, visando maior controle sobre os currículos. Onde:

Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países (MACEDO, 2014, p. 1533).

Nesse contexto se discute uma base nacional comum para o currículo, pleiteada pelo discurso de equidade social, acessibilidade a uma educação de qualidade que viesse garantir uma melhor distribuição de renda e melhor reconhecimento das diferenças. Conforme segue:

A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças (MOREIRA, 2010 *apud* MACEDO, 2014, p. 1537).

A expectativa da sociedade, insuflada pelo discurso governista, é que com a criação da BNCC se tenha um documento que norteie o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a educação infantil até o final do ensino médio. Todavia, o

governo de Michel Temer ao dar continuidade à discussão que vinha sendo feita sobre tal assunto, excluiu o ensino médio, descaracterizando o princípio da educação básica.

No bojo desta discussão, este artigo visa analisar e discutir o currículo proposto para a educação física no ensino fundamental. Para tanto, faremos um estudo sistematizado do documento final que foi homologado pelo atual ministro de Estado da Educação (MEC), Sr. Mendonça Filho⁴.

A LDB, o PNE 2014-2024 e a criação da BNCC: o direito á aprendizagem, o desenvolvimento e a descentralização do ensino e o papel do professor

Desde a LDB nº 4.024/61 se propõe paradigmas que busquem por uma estruturante educação para a real cidadania democrática. Apesar de ser um texto que possui desafios linguísticos ao empreender sua leitura, mas se propunha para todas as áreas do ensino escolar uma formação de um sistema de disciplinas que pudessem ser disponibilizadas de forma ampla a todos os cidadãos.

De acordo com Marchelli (2014, p. 1492):

[...] todos os países democráticos avançados tendiam a constituir um único sistema de educação, voltado indistintamente para todas as classes sociais. Isso permitiria a esses países chegarem a uma condição futura verdadeiramente democrática, isto é, sem classes sociais, em que todos os cidadãos teriam oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem no mundo do trabalho de acordo com sua formação profissional e conforme as capacidades e aptidões outorgadas e confirmadas pela escola.

No entanto, o Brasil inicia uma proposta de uma política educacional que busque se orientar pela lógica do capitalismo, que após a inferência dos escolanovistas passa a dispor de um aprimoramento do sistema educacional das classes dominantes em detrimento de um rebaixamento da educação a ser ofertada às classes populares, recompondo a hegemonia das classes dominantes. De acordo com Marchelli (2014, p. 1499):

[...] o acesso amplo das classes economicamente subalternas aos níveis educacionais mais avançados até hoje ainda não se consumou no Brasil. O currículo escolar organizado por meio de disciplinas isoladas foi até recentemente uma solução política suficiente para que as vagas de melhor

⁴ BRASIL. BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em 27 dez. 2017.

qualidade da educação superior ficassem reservadas aos membros das classes dominantes.

Marchelli (2014, p. 1504-1505) ainda acrescenta que:

[...] desde o período da concepção e aprovação da primeira LBD até hoje, passando pela sua substituição em 1996 pela nova Lei de Diretrizes e Bases, a produção de ideias sobre o currículo no Brasil avançou substancialmente e nesse sentido o poder público assumiu seu papel com a publicação em 1998 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram reformulados em 2010 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Há três etapas do nível da escolarização integradas nas Diretrizes da Educação Básica. São elas: “as, que comporta a educação infantil, a educação fundamental de nove anos e o ensino médio em um único todo dentro dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais” (MARCHELLI, 2014, p. 1505). Estes se estabelecem em “princípios de organicidade, sequencialidade e articulação para a formação dos alunos”, visando o público aferido, o ambiente e o contexto histórico e cultural.

As Diretrizes da Educação Básica dispõem o currículo em duas partes intrínsecas, uma, da formação básica comum aos alunos; a outra, da formação geral diversificada, sendo esta a que deve ser peculiarmente constituída pelo contexto regional do grupo aferido.

Parte de embates da década de 1980 sobre a Base, em que se discutem diferentes políticas de controle curricular, mas que levanta várias questões, tais como: o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual e sobre a descentralização do ensino e o papel do professor, entre outras questões mais incisivas, sobre padrões de avaliações e os processos decorrentes que possam eclodir em exclusões, invisibilidades e inexistências no ambiente escolar.

Desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, há uma discussão da composição de um currículo para a educação básica por meio de uma base nacional comum.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 retoma a necessidade de se implementar tal parâmetro curricular nacional. E faz menção à BNCC, postulando-se na justificativa de se estabelecer por 10 anos uma normatização em diretrizes curriculares a qual deverá pleitear a orientação da construção dos currículos de todas as escolas. No que tange a educação básica a proposta baseia-se em uma educação para todos, na equidade de direitos e na valorização dos profissionais da educação.

Macedo (2014) expõe como se estabelece a centralização das políticas e, por conseguinte, a curricular. Sendo dois vetores para isso: o primeiro, que

se refere aos intelectuais que propunham parâmetros curriculares, e a segunda, uma crítica à literatura pedagógica, que defende a função da escola como mantenedora do “conhecimento socialmente acumulado” (p. 1534). Ganhando força em 2009 quando o MEC lança o Programa Currículo em Movimento. O autor supracitado ainda acrescenta que:

No que tange a bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento distingue base nacional curricular comum (BNCC) de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, meta 2). No PNE (MEC, 2014), a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15) (MACEDO, 2014, p. 1535).

A principal justificativa para a constituição uma BNCC se dá pela busca de maior “qualidade” à educação para diversos grupos da sociedade. Entretanto, há prováveis objetivos para os agentes que levaram a finco a discussão e efetivação da proposta.

O processo de construção da BNCC passou por três versões. Em 2015 foi apresentada a 1ª versão preliminar da BNCC. Em 2016 a 2ª versão. E em abril de 2017 foi apresentada a 3ª versão do documento ao CNE, que foi homologada em 20 de dezembro de 2017.

A 1ª versão do documento da BNCC foi apresentada em 16 de setembro de 2015, contém 302 páginas, dispostas em: Apresentação inicial por Renato J. Ribeiro; Sumário; Textos com os Princípios orientadores, sobre a Educação Especial e o texto preliminar do documento; Proposta da Educação Infantil; por último e mais denso, as 4 áreas voltadas ao Ensino Fundamental e Ensino Médio – linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Destaca-se que para Arte e Educação Física, o documento assegura que a proposta para tais componentes curriculares é de incumbência de cada sistema de ensino e/ou escola as escolhas anuais das linguagens e objetivos.⁵

A 2ª versão do documento da BNCC apresentada em 13 de maio de 2016, conta com 676 páginas, nas quais estão distribuídos tópicos com: os nomes dos membros das comissões das representações; sumário; textos sobre a construção de uma BNCC para o Brasil, seus princípios e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento; a proposta da Educação Infantil; as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares; as propostas do

⁵ Ver RODRIGUES, V. A. J. *A Base Nacional Comum Curricular em questão*. 2016.

Ensino Fundamental e do Ensino Médio; as etapas e objetivos para cada ano de escolarização.

Nessa 2ª versão da BNCC são incluídos temas de relevância para o exercício da cidadania, tais como: - economia, educação financeira e sustentabilidade; - culturas indígenas e africanas; - culturas digitais e computação; - direitos humanos e cidadania; - e educação ambiental. Mantendo a discussão sobre a Educação Especial. Nessa versão as Interações e Brincadeiras são destacadas como meio da relação um com o outro, visando “as aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização das crianças na Educação Infantil” (BRASIL, 2016, p. 59 *apud* RODRIGUES, 2016, p. 103).

Na 3ª versão, após concluído e apresentado ao CNE, o documento final da BNCC tem 396 páginas. Foi homologada em conformidade com a Constituição de 1988 em seu artigo 210 e reforçada pela LDB 6394/96, passou a ser uma discussão permeada pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e no Senado Federal. Juntamente com “parceiros”: Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. “Essa rede não apenas significa que os atores privados estão participando do debate educacional, mas que estão criando novas formas de governabilidade.” (BALL, 2012 *apud* MACEDO, 2014, p. 1541).

Na Base Comum Curricular há três formas dispostas: as áreas de conhecimento, as disciplinas e os eixos temáticos. Substancialmente, há uma parte diversificada que deve estar intrínseca a estrutura da base comum, sendo convergentes entre si para que se possa estabelecer uma contextualização do currículo escolar à região e local onde estão inseridas. Conforme diz Scheibe (2015, p. 416):

A Base Nacional Comum Curricular apresenta os conteúdos comuns a serem vistos em sala de aula para as áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas em cada etapa escolar do estudante. Segundo o documento preliminar, o currículo terá 60% de conteúdos comuns para a educação básica obrigatórios às redes pública e privada. Os 40% restantes serão determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional.

Uma das maiores críticas apresentadas por Marchelli (2014) se refere às condições limitadas das escolas quanto à transformação de “temas regionais e locais em áreas do conhecimento, disciplinas ou eixos temáticos

condizentes com as premissas da teoria curricular a elas proposta.” (p. 1509). Sendo, portanto, o maior desafio a elaboração de uma proposta que consiga abranger conceitualmente as diferenças entre a base comum e a parte diversificada, para que se efetive uma educação coerente e emancipadora.

Silva (2017) critica enfaticamente a terceira versão do documento da BNCC, afirmando que este tenha um problema grave tanto em sua forma quanto em conteúdo. E que o texto não tem coerência por si, onde fundamentos preceituais divergem dos objetivos. E que “há uma rigidez excessiva na descrição dos critérios e objetivos de conhecimentos a eles correspondentes. Essa rigidez contradiz até mesmo as “competências” que estão definidas no documento.” (SILVA, 2017, p. 1). Também afere críticas negativas sobre a concepção ‘etapista’ do desenvolvimento infantil da terceira versão da BNCC. E há ainda conforme é citado por Silva (2017) uma perspectiva ‘tecnicista’.

O documento traz uma visão restrita de currículo. A descrição de listas de objetivos é uma retomada do modelo curricular chamado de ‘tecnicista’ e que o Brasil, retomada da década de 1970, cunhada em uma ‘neutralidade’ de conhecimentos e técnicas de organização, na qual se esconde, segundo a autora, uma “decisão de natureza política”.

Percursos da pesquisa

Neste estudo optamos pela análise documental no bojo de uma análise qualitativa. Essa técnica tem como objetivo identificar em documentos primários dados que podem fornecer subsídios para a sustentação de uma premissa da pesquisa, gerando informações a respeito de um determinado contexto. Lüdke e André (1986, p. 39) nos asseveram que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Ainda de acordo com os autores, a pesquisa qualitativa trata-se de um instrumento de investigação científica controlada e sistemática, que sob cuidadoso planejamento e rigor científico (técnicas e métodos) se produza um material com uma perspectiva sobre determinados aspectos da realidade.

Na presente pesquisa, como supracitado, constitui-se uma investigação com base em uma análise documental, tratando-se diretamente da BNCC, percorrendo por uma investigação, sob procedimento indutivo, plausível de

amplitude na discussão sobre o documento, trazendo, portanto, uma apreciação de autores com diferentes pontos de vista sobre o documento.

Os caminhos da pesquisa se deram com os seguintes passos:

- 1) seleção do documento a ser analisado;
- 2) leitura flutuante;
- 3) leitura metódica com a seleção palavras/expressões caracterizadas como unidades de análise;
- 4) elaboração de categorias em função dessas unidades;
- 5) construção de um quadro síntese;
- 6) discussão a luz do referencial teórico utilizado.

Que ensino se propõe de Educação Física com a BNCC?

Há que se levar em consideração o processo de ensino da Educação Física no Brasil e suas transformações, assim como as influências de tais processos para a compreensão do que se compreende atualmente sobre o ensino de tal componente curricular.

Conforme Pontes Jr. (2017, p. 22-23):

Resumidamente, no Brasil, as aulas de Educação Física, a depender do seu momento histórico e social, já foram lecionadas com base nos métodos ginásticos; comandadas pelas instituições militares; influenciadas pela perspectiva da educação integral de cunho humanista; trabalhadas sob o enfoque esportivista; planejadas com base no desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor; e, mais recentemente, também pensadas pela esfera da aquisição e manutenção da saúde.

O documento aqui analisado se refere a 3ª versão apresentada e homologada pelo MEC da BNCC. Especificamente a parte que dispõe diretrizes curriculares para o ensino da Educação Física no ensino fundamental, que se estende da página 211 a 237 do documento supracitado.

O texto inicia a abordagem sobre a Educação Física como um componente curricular que enfoca as “práticas corporais”, suas codificações e significações. E desenvolve a discussão em torno do dinamismo ao qual deve estar condicionado a construção do conhecimento, em sua pluralidade, dentro das aulas.

Tais práticas corporais devem ser compreendidas sem caráter instrumental. E aparecem no texto alocadas da seguinte forma⁶:

- movimento corporal: como elemento essencial;

⁶ Ver BRASIL, 2017, p. 211.

- organização interna (de maior ou menor grau): sob uma lógica específica; e
- produto cultural: lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde.

As práticas corporais são de extrema importância por se estabelecerem como uma forma de aprendizagem particular e insubstituível. Considera-se aqui as contribuições que essas trazem ao sujeito envolvido na aprendizagem, enquanto ferramentas para a construção da cidadania.

Na BNCC aparecem 6 unidades temáticas que aqui nos reportaremos como categorias para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental. São elas: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; e Práticas corporais de aventura. E mesmo que não se estabeleça como uma das práticas corporais organizadoras da Educação Física na BNCC, é apresentado uma preocupação quanto à importância das “práticas corporais em meio líquido” (grifo nosso).

Figura 1 – Organograma das Práticas Corporais na Escola, organizadoras da Educação Física na BNCC



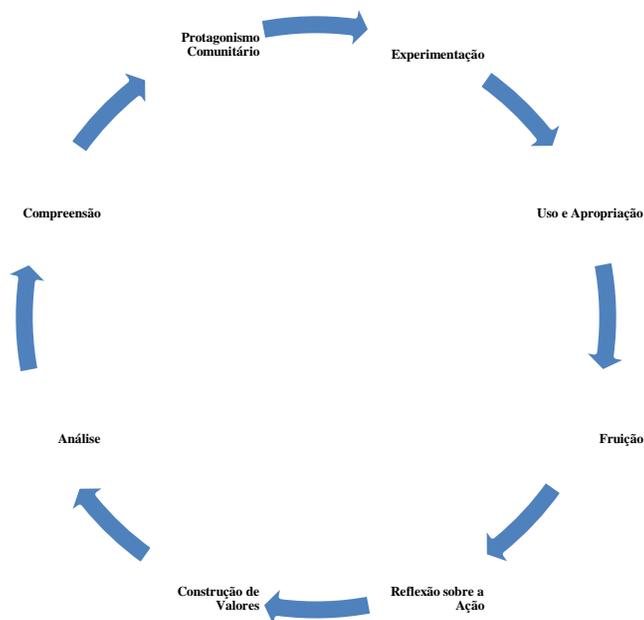
Fonte: extraído da BNCC

No entanto, “ressalta-se que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola.” (BRASIL, 2017, p. 217). Visando assegurar a formação geral diversificada, na qual as diretrizes curriculares sigam como vetores na

construção de um currículo voltado ao contexto e a regionalidade, composição histórico-cultural do mesmo.

Outro fator a se destacar é a preocupação com a ludicidade no ensino da Educação Física, associado às práticas corporais. E, subsequente a execução de tais atividades, que vem a desenvolver suas próprias associações, gerando representações e significados diferenciados. Preocupando-se com isso expõe as estruturas para delimitação das habilidades, que deverão ser trabalhadas na Educação Física de forma integrada. São 8 “dimensões de conhecimento”: EXPERIMENTAÇÃO; USO E APROPRIAÇÃO; FRUIÇÃO; REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO; CONSTRUÇÃO DE VALORES; ANÁLISE; COMPREENSÃO E PROTAGONISMO COMUNITÁRIO

Figura 2 – Fluxograma das 8 dimensões do conhecimento a serem trabalhadas de forma integrada na Educação Física



Fonte: extraído da BNCC

Isso visa a garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas que já se encontram citadas no documento. São:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar

estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. 3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2017, p. 221).

No que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) a Educação Física deve estar pautada na categoria do “brincar”, em Brincadeiras e Jogos. E aos anos finais (6º ao 9º ano) delegam as demais categorias de práticas corporais.

Portanto, considerando-se tamanha importância em compreender sobre o brincar, em especial a categoria de Brincadeiras e Jogos, que abaixo segue um desdobramento sobre a brincadeira como uma ferramenta essencial à formação do indivíduo, tanto do lúdico quanto da capacidade deste em desenvolver em sua linguagem a capacidade de simbiose ao meio.

A construção de uma cidadania democrática: diretrizes curriculares e planos de ação – propostas dos conteúdos de educação física a partir da BNCC

A constituição do cidadão requer a transposição deste por várias etapas edificantes que formam sua consciência individual e social, situando-o como pessoa integrada ao seu ambiente. Entretanto, a formação do indivíduo começa na sua infância, e certos aspectos que caracterizam essa fase devem ser considerados.

Como a infância é a gênese e o delineador de todo o conhecimento da criança, e a partir dessa interação dentro do processo histórico-cultural a qual esteja submetida que a criança se desenvolve psicologicamente e se reconhece como

membro de uma cultura. Onde ocorrem as reinterpretações dão origem as suas funções tipicamente humanas em seu novo lugar na sociedade.

Conforme assegura Orlandi (2013, p. 11):

As transformações vividas levam-na a uma nova situação social, ou a uma nova posição no mundo das relações com seu entorno. Portanto, longe de ser passiva, é na sua atividade em interação com a com a produção material e não material e com a sociedade humana que a criança se desenvolve psiquicamente e se reconhece como membro da cultura.

Na antiguidade a brincadeira foi uma atividade que reunia idosos, jovens e crianças em um momento de interação social. A brincadeira trabalha com a busca de um determinado objetivo, lançando mão de uma gama de movimentos corporais expressivos, que em seu conjunto são os meios através dos quais ela exerce sua função, inserindo-se em um patamar ideológico superior, pois apesar da sensação de liberdade e de partilha da brincadeira, ela é um “subterfúgio” encontrado para previamente introduzir os “mandamentos” da sociedade que englobará o novo cidadão.

De acordo com Orlandi (2013, p. 156):

Autores como Brougère (1997), Bomtempo (1987) e Wajskop (1995) a definem como atividade ou ação própria da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesma e tendo uma relação íntima com a criança.

Dentro do ensino pré-escolar há várias atividades pedagógicas dentre as quais, a brincadeira guarda grande relevância. A brincadeira é uma atividade histórico-individual e sócio-interacional, dotada de aspectos motores, cognitivos e afetivos, que diretamente propõe objetivos comuns, mas também de proveito individual, e indiretamente, visa a inserção do futuro cidadão em uma sociedade pré-estabelecida. “Assim, tendo surgido no transcurso entre primeira infância e idade pré-escolar, a brincadeira de papéis sociais amplia significativamente e alcança o estágio máximo na segunda metade da idade pré-escolar” (ELKONIN, 1998 *apud* ORLANDI, 2013, p. 161).

Mas quem é o responsável pela aplicação desse “ofício de criança” na pré-escola? Dizia Brougère e Wajskop (1997) que esta seria a função do professor, portanto, depreendendo que para tanto, tal profissional não deve deixar com que a criança brinque sozinha, e, sim, assumir o embuste da arte de ensinar.

Portanto,

As possibilidades de termos na realidade um currículo emancipatório depende, sobretudo, das concepções e da qualidade do trabalho pedagógico sustentados

pelos professores. Estas concepções e este trabalho representam, por sua vez, um eixo central que coloca àqueles a empresa de garantir a aprendizagem e de problematizá-la na relação com a sociedade. Ou seja, potencializar uma formação intelectual e moral que atenda à necessidade de aprofundamento e alargamento da personalidade autônoma, autêntica e independente do sujeito, onilateral a tal ponto de não dissociarem sua capacitação intelectual e prática de sua intervenção na atividade social (GRAMSCI, 2000; MANACORDA, 1990; 1996 *apud* VIRGINIO, 2006, p. 262-263).

Contudo, é possível considerar que os professores são profissionais que interferem no teor das relações de poder em meio ao contexto escolar. A atuação de cada professor se estabelece sob várias condicionantes, seja essa do meio aferido e, substancialmente, seu público, sendo do sistema e seus vetores de manipulação dessa ação, sendo da capacitação de tal profissional e seu comprometimento em busca dessa forma omnilateral. Estando estes professores em sua profissão, “ora vítimas de uma sensação de ‘mal-estar’, ora renovando suas disposições a partir das situações e vantagens que lhe provocam ‘bem-estar’ (grifo do autor)” (VIRGINIO, 2006, p. 263-264).

Na 3ª versão do documento da BNCC, a primeira das unidades temáticas que é citada, aqui toma-se por categorias de práticas corporais a serem adotadas na escola, é a de Brincadeiras e Jogos. E a apresenta conforme segue abaixo:

Brincadeiras e Jogos exploram aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. [...] é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (BRASIL, 2017, p. 212).

No texto é evidente a preocupação em destacar a relevância de jogos e brincadeiras com valores e forma de viver de diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros, citando a cultura indígena e de comunidades tradicionais.

No organograma apresentado na BNCC, para Educação Física, no ensino fundamental – Anos Iniciais, das Brincadeiras e Jogos: para 1º e 2º anos – Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; e de 3º ao 5º Anos – Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo e Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.

E quanto aos objetivos e possíveis planos de ação na Educação Física, dever-se-á tomar como norteamento um comprometimento com a formação

“estética, sensível e ética”, contemplando diretrizes de outros componentes curriculares, estando preocupado com

a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes (BRASIL, 2017, p. 222).

Portanto, enfatiza-se a importância da Educação Física na formação integral do indivíduo, como um componente curricular que atue na construção histórico-cultural proposta pela escola, e que ao se integrar aos demais componentes contemplem um currículo que se postule de forma a dialogar, contextualmente, com o público aferido, e mediante os desafios enfrentados pelo professor dentro do sistema escolar atual, este possa levar adiante seu comprometimento com a educação para emancipação do sujeito.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a 3ª versão do documento da BNCC, e o processo de construção do mesmo, do que se pauta sobre das diretrizes curriculares para o componente de Educação Física, aprofundo sobre as categorias estabelecidas no documento enquanto questões de interesse social, ao que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos a partir do processo de ensino a integrar-se com a categoria de Brincadeiras e Jogos, sendo esta a primeira unidade temática citada pelo documento para Educação Física.

Revisitando a bibliografia, entre as demais que puderam contribuir para a formulação da presente pesquisa, considera-se ainda necessário maior aprofundamento sobre a temática em destaque, do componente curricular em questão (Educação Física), e das diretrizes para a construção do currículo a ser trabalhado pela escola e/ou professor, de forma a preocupar-se não somente quanto ao jogo de interesses políticos, mas mediante tamanho desafio e condizente com o meio aferido, suas execuções e seus reflexos, possam passar a ter grandes dimensões na sociedade atual.

Explorando-se, no presente trabalho, a legislação vigente e sua efetiva aplicabilidade, de acordo com a LDB e a Constituição Federal de 1988. Parte-se da apresentação do processo de criação da BNCC para o Brasil, verificando-se os critérios utilizados para definir a competência da intervenção político-econômica na formação de uma democracia.

Posteriormente, buscou-se analisar e sistematizar a parte do documento que compete a Educação Física, se estendendo da página 211 a 237. Relevando as unidades temáticas como categorias, das diretrizes para o conteúdo a ser ministrado, e a análise mais sucinta da categoria sobre Brincadeiras e Jogos.

Os resultados encontrados por meio de leitura das fontes aqui citadas, se equivalem à apreensão e evidência do eterno paradigma entre educação e formação integral do indivíduo, que se postula na raiz do sistema político. Nessa perspectiva, da relação de estrutura à função interventiva, entre o diálogo processual dos representantes envolvidos à BNCC, buscando-se valer sob a manutenção do direto à educação e ao desenvolvimento, o que vem sendo constituída com a significativa contribuição dos profissionais envolvidos.

Por ser uma pesquisa que está dando continuidade a outras pesquisas anteriores, plausivelmente, apresenta-se aqui algumas discussões das mesmas, para contribuir com ricas informações a serem reportadas à esfera da BNCC.

O propósito da presente pesquisa foi proporcionar novas discussões sobre o tema da Educação Física e sua importância quanto a formação omnilateral do indivíduo, sob a ótica do documento da BNCC, buscando elucidar dúvidas sobre a real aplicabilidade do documento e os planos de ações no que envolve as orientações supracitadas.

Assim, podendo haver uma amplitude quanto às considerações de como as práticas corporais possam ter “pesado”, quanto a uma remodulação do ensinar, de forma a garantir maior robustez à discussão.

Referências

- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BENJAMIN, W. *Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: dez. 2017.
- BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. *Brinquedo e Cultura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHATEAU, J. *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- KISHIMOTO, T. M. (org.) *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1480-1511, dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665/15915>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

MARTINS, A. S. Estratégias Burguesas de Obtenção do Consenso nos Anos de Neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. (Org.). A Sociedade Civil Como Espaço Estratégico de Difusão da Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.). *A nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do Capital Para Educar o Consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

ORLANDI, L. A. *A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia: Presidente Prudente, 2013.

PARO, V. H. Parem de Preparar Para o Trabalho!!! Reflexões Acerca Dos Efeitos do Neoliberalismo Sobre a Gestão e o Papel Da Escola Básica. In: organizadores. *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf> Acesso em: 03 jan. 2018.

PONTES JR., J. A. F. *Conhecimentos do professor de educação física escolar*. Fortaleza, CE: EdUECE, 2017.

RODRIGUES, V. A. J. *A Base Nacional Comum Curricular em questão*. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/19888>> Acesso em: 11 jan. 2018.

SCHEIBE, L. Documento - *Considerações da CNTE Sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular*, Elaborado Preliminarmente Pelo MEC. Revista Retratos da Escola. v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/592> Acesso em: 03 jan. 2018.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. R. Disponibilizada a terceira versão da base nacional comum curricular pelo MEC – Abril 2017. In: *Observatório do Ensino Médio da*

Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/cat/indice/>> Acesso em: 03 jan. 2018.

VIGOTSKY, L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

VIRGINIO, A. S. *Escola e emancipação: currículo como espaço-tempo emancipador*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre, 2006.

WAJSKOP, G. *Brincar na Pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2007.

WERNECK, H. *Se Você Finge Que Ensina, Eu Finjo Que Aprendo*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALUNOS INDÍGENAS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA ESCOLA MUNICIPAL DR. PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA, EM ARUANÃ/GO: COMO OS PROFESSORES VEEM OS EDUCANDOS INDÍGENAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nunes Xavier da Silva¹

Francisco Edviges Albuquerque²

Introdução

Neste capítulo, discutimos o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas beneficiários do Programa Bolsa Família, na Escola Municipal Dr. Pedro Ludovico Teixeira em Aruanã, Goiás. De acordo com Duarte (2012), o Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e às de extrema pobreza em todo o País, de modo a estimulá-las a superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O Programa foi criado pela Lei nº 10.836, de 2004, na direção de uma “unificação” de outros programas sociais existentes durante o Governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Silva (2017) comenta que a diversidade linguística de nosso país é grande, são faladas 274 línguas, e, por isso, devemos valorizar essa diversidade, fazer com que as escolas a compreendam como parte principal no processo de ensino-aprendizagem. O povo indígena sofre há séculos, pois sempre esteve à margem da sociedade. Neste estudo buscamos mostrar a visão de professores e do grupo gestor da Escola Municipal Dr. Pedro Ludovico Teixeira a respeito dos alunos indígenas do povo Karajá de Aruanã.

A escola pesquisada está localizada na cidade de Aruanã, Goiás, uma comunidade bem diversificada, pois no município existem duas terras indígenas pertencentes ao povo Karajá. Essa diversidade está presente em toda a comunidade, incluindo o ambiente escolar, contexto em que a diversidade linguística e cultural se manifesta.

¹ Doutorando em Ensino de Língua e Literatura na Universidade Federal do Tocantins - Câmpus Araguaína. Atualmente é professor da SEDUC-GO. E-mail: nunessoia@hotmail.com.

² Doutorado em Letras Universidade Federal Fluminense pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professor associado III da Universidade Federal do Tocantins. NEPPI. Professor do PPPGL e PROFLETRAS/UFT e Vice- Coordenador do PPGL/Araguaína. E-mail: fedviges@uol.com.br.

O foco de nossa pesquisa foi direcionado aos professores e ao grupo gestor da Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira. Algumas questões fizeram com que repensássemos sobre como uma unidade de ensino trata os "diferentes". Foram considerados ainda outros questionamentos: Como a escola vê os alunos indígenas? Ela os vê de forma igualitária?

Esta pesquisa traz como um de seus objetivos identificar quais barreiras estão no cotidiano desses educandos quando o assunto é aprendizagem. Enfim, como evidenciamos no texto, uma das barreiras nesse processo de ensino é a língua, como foi relatado por uma das interlocutoras pesquisadas. Além disso, os educandos não se identificam no ambiente escolar, uma vez que não há nada que evidencie sua cultura.

Com essa pesquisa, buscamos identificar e mostrar aos gestores das políticas públicas educacionais, como está a situação dos indígenas que vivem à margem da sociedade, que são beneficiários do Programa Bolsa Família e estudam em uma escola pública que não os vê de forma igualitária em termos de educação e identidade cultural.

Para problematizar as questões referentes aos povos indígenas, pobreza e educação, pobreza e desigualdade social, educação indígena, dialogaremos com Arroyo (2015), Leite (2016), Silva (2017) e Duarte (2012).

Portanto, este trabalho mostra a realidade vivenciada pelos alunos pertencentes a duas terras indígenas, Buridina e Budburê, beneficiários do Programa Bolsa Família, que estudam na Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira, no município de Aruanã, Goiás, com vistas a fornecer subsídios aos professores e gestores.

Caracterizando o espaço

O município de Aruanã é caracterizado pela diversidade em relação aos educandos e escola, tendo várias particularidades, como a educação indígena, pois aqui vivem os Karajá. É notório que temos várias dificuldades quando relacionamos os Karajá com o processo educacional, pois é perceptível o quanto o sistema educacional é falho e excludente. Nesse sentido, Silva (2017) afirma que no município de Aruanã, tanto na esfera estadual quanto na esfera municipal os gestores veem o município como monolinguista e monocultarista. Em Aruanã, ser índio é muito difícil, principalmente no que se refere à educação formal, pois os indígenas têm de se adequar à escola dos não indígenas. O município possui somente uma escola indígena, a Escola Estadual Indígena Mauheri. Nela, os educandos têm aulas de artesanato, grafismo e língua Karajá. Portanto, somente esta escola tem o seu processo de ensino aprendizagem voltado ao povo Karajá, pois as demais unidades de ensino não possuem quaisquer evidências de escola indígena.

Observa-se que há um conflito entre os falantes, pois a língua dominante, o Português Brasileiro, e a língua dominada, a Karajá, ocupam o mesmo lugar, mas não os mesmos espaços, pois a primeira é reconhecida e domina os espaços de prestígio e poder, ao passo que a outra, não. Como afirma Silva (2017), a língua Karajá somente desfruta de espaço em seu próprio território, nas duas terras indígenas do município, Buridina e Budburé. Fora de suas terras, não há espaço para a língua Karajá.

Esta pesquisa se compromete a compreender melhor como a escola vê os educandos indígenas beneficiários do Programa Bolsa Família. Analisa os diversos olhares existentes sobre o processo de ensino-aprendizagem desses educandos.

A educação indígena e suas barreiras

O direito à educação em sua própria língua está garantido aos povos indígenas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. A escola convive com a diversidade e com a participação efetiva de toda a comunidade escolar na busca de uma educação que contemple os grupos minoritários e que proporcione aos alunos uma educação democrática e humanizante, incluindo os povos minorizados, especialmente aqueles que não falam a língua de ensino da escola, como os Karajá.

Em Aruanã, isso não é respeitado, pois os alunos indígenas são alfabetizados e ensinados na Língua Portuguesa. Os Karajá não são contemplados com nenhuma política pública educacional que os faça sentirem-se integrados à escola, tanto na esfera estadual quanto municipal. De acordo com Silva (2017), a desistência e a falta de interesse pelas aulas são constantes no decorrer do ano letivo. Não é levada em consideração nenhuma particularidade linguística dos Karajá que estudam na escola pesquisada.

Tendo em vista a necessidade de conhecer um pouco mais a realidade desses educandos e ver como se dá o processo de ensino-aprendizagem, problematizamos: Como a escola, um espaço democrático e inclusivo, vê os alunos Karajá beneficiários do Programa Bolsa Família em Aruanã? Como esses alunos veem sua escola?

Esta investigação se justifica pela necessidade de ouvir as vozes que dialogam com o processo de ensino-aprendizagem dos educandos indígenas beneficiários do Programa Bolsa Família, ou seja, os professores e o grupo gestor. Saber da realidade de seu dia a dia na unidade de ensino é relevante, pois a partir daí, é possível compreender mais esses espaços, em princípio, “iguais”. Na verdade, a igualdade está muito longe da realidade vivenciada pelos educandos indígenas. É o que se pode constatar com apenas algumas visitas à unidade de ensino. Como afirma Leite:

A experiência escolar dos povos indígenas brasileiros deixa a descoberto a dimensão política da escolarização. Experienciando inicialmente a exclusão e a discriminação numa escola nada comprometida com a cultura deles [...] (LEITE, 2016, p. 7).

A afirmação de Leite (2016) é facilmente verificada na Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira, em Aruanã, unidade de ensino onde as políticas públicas inclusivas ainda não beneficiam os educandos indígenas, políticas que poderiam beneficiá-los com um ensino voltado à sua realidade. Silva (2017) evidencia com propriedade esta afirmação:

O mesmo ocorre em Aruanã, pois as línguas Iny, Libras e as línguas dos alunos imigrantes, também não fazem parte do Sistema Educacional de Ensino, com exceção da Escola Indígena Maurehi em Buridina. Se a Rede Pública de Ensino não lidera políticas e ações de promoção de valorização da diversidade, porque na cidade e no município como toda essa diversidade não é enxergada ou não é vista como positiva, as mudanças se operam em um ritmo muito mais lento (SILVA, 2017, p. 61).

Portanto, podemos concluir, de acordo com Silva (2017), que políticas públicas e linguísticas educacionais ainda não contemplam a realidade dessa comunidade indígena.

Os passos da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu a partir de trabalho de campo do tipo etnográfico. A respeito da etnografia, Geertz (2012) afirma:

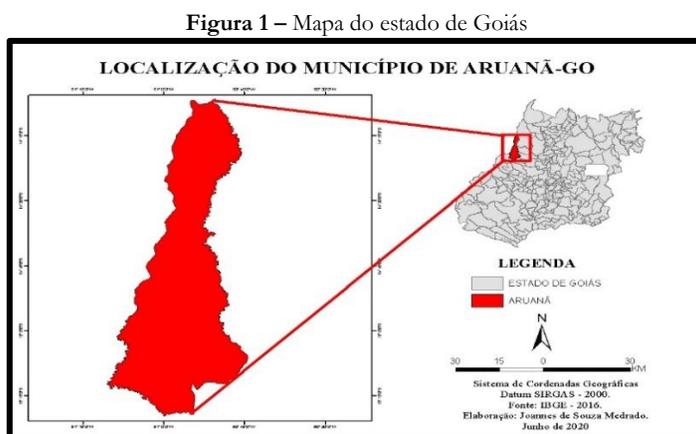
Construir uma leitura de um manuscrito estranho, que possui incoerências e exemplos transitórios. Após a investigação do universo pesquisado, o antropólogo sistematiza as informações coletadas sobre os informantes, de modo que os textos finais não são mais do que interpretações de “segunda e terceira mão”, pois somente um nativo seria capaz de interpretar a sua cultura em “primeira mão”. São, portanto, ficções, por serem construídas pelo antropólogo (GEERTZ, 2012, p. 33).

Desse modo, com a participação dos pesquisados – professores, coordenadores pedagógicos e secretária geral, o trabalho foi desenvolvido a partir de entrevistas do tipo abertas, semiestruturadas e estruturadas. Para obtenção da materialidade linguística e discursiva, anotações em diário de campo e questionário foram utilizadas como materiais empíricos para o estudo.

Contextualizando o espaço pesquisado

De acordo com Silva (2017), Aruanã é um campo sociolinguisticamente complexo, composto de duas Terras Indígenas de povos imigrantes, além de outras especificidades. Nas escolas da cidade, encontramos os seguintes tipos de estudantes: falantes de Inyubé e Português Brasileiro; falantes apenas de Inyubé; alunos surdos, com e sem domínio de Libras; imigrantes filhos de pais brasileiros, nascidos fora do Brasil, que não falam o Português Brasileiro ou são pouco fluentes; imigrantes das áreas rurais da região.

Na Figura 1, podemos ver o mapa de Aruanã, cidade localizada na divisa entre os estados de Goiás e Mato Grosso, separados pelo rio Araguaia.



As duas visitas à escola pesquisada foram muito produtivas, uma para conhecer os espaços atuais e a outra para realizar a pesquisa. A Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira encontra-se à margem da cidade, na região Noroeste de Aruanã, em um bairro chamado Nova Aruanã, conhecido como Taboca. A Rede Municipal de Ensino da cidade conta com algumas particularidades: existem duas escolas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – a Escola Municipal Darcy Bandeira de Melo e a Escola Municipal Dr. Pedro Ludovico Teixeira.

Na primeira, que se localiza na extremidade oposta à da unidade pesquisada, estão matriculados os alunos da cidade e alunos com necessidades especiais, contando com uma média de 400 alunos e 18 professores que têm suas atividades divididas em dois turnos: matutino e vespertino.

Já a unidade pesquisada, Escola Municipal Dr. Pedro Ludovico Teixeira, tem o corpo docente composto por 11 professores e o discente por 240 alunos

matriculados, dos quais 23 são Iny³. A escola funciona em dois turnos: no matutino estudam somente alunos da cidade, e no vespertino, estudantes da cidade e 73 estudantes das áreas rurais. Dos alunos das áreas rurais, alguns percorrem diariamente uma média de 240 quilômetros para estudar, considerando-se o percurso de ida e volta. Vale ressaltar que o IDEB 2018 dessa unidade escolar é de 7,1, e o IDEB do município de Aruanã é o terceiro do estado de Goiás. Os alunos Karajá dessa unidade de ensino falam Inyrubé, sabem pouco o Português Brasileiro, não têm aula de ou em Inyrubé e são escolarizados em Português Brasileiro (GOIÁS [PPP-EMPLTeixeira], 2018).

Figura 2 – Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira



Fonte: Silva (2017).

A escola é bem organizada, as salas são refrigeradas com ar condicionado, em média há 25 alunos em cada sala. Por ser a escola que recebe os alunos da zona rural, oferece dois lanches, um na chegada, às 13 h, e outro por volta de 15 h 30 min. Desde 2017 só existe um gestor para as duas escolas da 1ª fase do Ensino Fundamental da Rede Municipal.

Relato da pesquisa

Neste capítulo, relatamos a pesquisa, separando as perguntas estruturadas das semiestruturadas, pois, desse modo, damos maior

³ Esse povo indígena se autodenomina Iny, que significa "nós" em sua língua. O nome Karajá não é a autodenominação original, é um nome tupi que se aproxima do significado de "macaco grande". "As primeiras fontes do século XVI e XVII, embora incertas, já apresentavam as grafias "Caraiaúna" ou "Carajaúna". Ehrenreich, em 1888, propôs "Carajahá", mas Krause, em 1908, consagrou a grafia Karajá. Informações disponíveis em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/karaja/364>>.

visibilidade ao trabalho. Na investigação, enfatizamos esses dois modelos de questionários, uma vez que a etnografia nos proporciona muitas formas de pesquisa, e a pesquisa de campo nos traz um novo olhar sobre a comunidade indígena aruanense beneficiária do Programa Bolsa Família. Para isso, foram entrevistadas duas professoras, uma secretária e uma coordenadora pedagógica geral.

Fontes da pesquisa

A pesquisa foi feita em duas etapas, e a primeira aconteceu nos dias 4 e 5 de setembro de 2018, para conhecer a unidade de ensino e saber sobre suas singularidades. Nesse primeiro momento, conhecemos a escola, sua estrutura física e pedagógica. Visitamos as salas de aula para conhecer os educandos, em particular os alunos indígenas. A visita foi dividida em dois dias, pois havia necessidade de ver as particularidades dos turnos matutino e vespertino. Logo após, dialogamos com os possíveis entrevistados e marcamos a visita para a pesquisa, que foi feita com quatro professoras, duas delas estão fora da sala de aula, uma vez que uma é Coordenadora Pedagógica Geral da Rede Municipal de Ensino e a outra é Secretária Geral da escola.

Ao retornarmos à unidade de ensino para a segunda etapa da coleta de dados, nos dias 12 e 13 de setembro, levamos o questionário para que as interlocutoras respondessem, e fizemos ainda algumas anotações no diário de campo.

Trabalhando com a etnografia, foi possível ver a escola pesquisada de dentro para fora. Como afirma Geertz (2012), a etnografia é densa e nos proporciona ver o pesquisado como fonte efetiva de informações. Portanto, estar na escola, conversar com as interlocutoras, ouvir suas vozes foi muito importante para triangular o resultado da pesquisa.

A coordenadora geral da Rede Municipal de Ensino alertou para o fato de que a escola, apesar de inclusiva, é um contexto em que os alunos indígenas não se identificam, pois, segundo ela, “não há representatividade do povo indígena no ambiente escolar”. De fato, a pesquisa etnográfica corroborou a fala da coordenadora geral quando visitamos a escola.

Enfim, os colaboradores da pesquisa foram primordiais nesta busca de uma maior compreensão do espaço pesquisado, pois as professoras estão na unidade escolar todos os dias, vivenciam a realidade desses educandos indígenas, beneficiários do Programa Bolsa Família em sua maioria.

Relato da pesquisa estruturada

A visita à Escola Dr. Pedro Ludovico Teixeira foi muito produtiva, nos ajudou a conhecer e dialogar com a comunidade escolar. Mostramos aos

pesquisados como seriam as entrevistadas, e todos os que foram convidados a participar se mostraram disponíveis. A escolha dos entrevistados não foi aleatória, pois vislumbramos os olhares do grupo gestor e dos professores. As interlocutoras pesquisadas são todas efetivas da rede há muitos anos, são licenciadas e pós-graduadas.

Algumas falas nos causaram inquietude, uma vez que observamos o olhar das entrevistadas sobre os discentes: 50% acreditam que a clientela da escola é de baixa renda, e os outros 50% acreditam que é mista, dividida igualmente entre baixa renda e classe média. No decorrer da pesquisa, as entrevistadas levantavam dúvidas acerca do que perguntávamos, certamente por nunca terem parado para refletir sobre certos aspectos educacionais de seus alunos.

Na Questão nº 8 do roteiro de entrevista, embora a aplicação dos questionários tenha sido individual, muitas respostas eram quase idênticas. A exemplo disso, quando perguntadas a respeito da razão de os alunos de baixa renda não conseguirem se organizar para fazer as tarefas de casa, se era por falta de suporte dos responsáveis, as entrevistadas disseram que concordavam parcialmente. A partir do olhar das educadoras e do grupo gestor, podemos levantar alguns questionamentos: Será que essas famílias conseguem dar a devida atenção aos seus filhos? Se muitos professores reclamam da falta de interesse dos pais nas atividades extraclasse ou até mesmo no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos, esses alunos de baixa renda não seriam vítimas do mesmo sistema excludente em que seus pais estão inseridos? E não seria por esse motivo que eles não dão o suporte necessário à educação dos filhos?

Como afirma Leite,

A escola pública deveria ser igual para todos, acaba por reproduzir e reforçar as desigualdades econômicas, sociais e políticas presentes em nossa sociedade. O processo de escolarização, ao longo da história, foi também o processo de aniquilamento de muitas culturas tradicionais, com suas formas distintas de pensar e viver o mundo, trazendo, como consequência um rastro de violência e autoritarismo cultural social (LEITE, 2016, p. 16).

A Questão nº 10 apresenta uma ideia a ser confirmada, ou não, pelas entrevistadas: a de que alunos de baixa renda, em geral, têm pior desempenho que outros alunos. As respostas das pesquisadas corroboram com a análise de Leite (2016), quando afirma que a escola pública reforça a desigualdade econômica, social e política. Nenhuma das pesquisadas concordou plenamente com a afirmação feita: metade concordou parcialmente com a questão, e a outra, discordou parcialmente.

Nesse primeiro tópico, retratamos algumas questões estruturadas trazidas na pesquisa, que nos levaram a refletir sobre a realidade dos educandos do Programa Bolsa Família, estudantes da unidade de ensino pesquisada. Nessa primeira parte, mostraremos um olhar geral sobre esses estudantes, e, logo no tópico seguinte, evidenciaremos a realidade educacional dos alunos indígenas do Programa Bolsa Família da escola.

Relato da pesquisa semiestruturada

A pesquisa semiestruturada tem a qualidade de evidenciar os olhares dos pesquisados, mostrando de forma direta suas ideias e convicções. Nas perguntas nº 20 a 22, não há diferenciação entre o aluno indígena beneficiário do Programa Bolsa Família e o não beneficiário, uma vez que grande parte desses educandos recebem o benefício, e a escola não os diferencia entre indígenas beneficiários ou não. Nessa parte da pesquisa, evidencia-se como gestores e professores veem seus educandos, os alunos indígenas. Percebe-se que a escola acolhe os “diferentes” da mesma forma que os demais, não há uma política educacional para eles. Como afirma Arroyo,

Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, a desigualdade social permanece abismal e milhões de brasileiros(as) ainda estão em condições de pobreza e pobreza extrema, condenados(as) a vidas em situação crítica de subsistência – sem moradia digna, água, comida, trabalho (ARROYO, 2015, p. 7).

Essa desigualdade social e educacional envolve os povos indígenas, inclusive os Karajá de Aruanã, que lutam constantemente para serem inseridos no processo educacional. Com o relato da secretária da escola, em resposta à Questão nº 20, observamos uma visão um pouco diferente da esboçada pela coordenadora geral. Assim, foi feito o seguinte questionamento: O que a escola tem de atrativo para o aluno indígena? A secretária afirmou que há alguns aspectos positivos em relação à cultura, que a escola reconhece a importância dos povos indígenas na história do Brasil. Já a coordenadora geral afirma que a escola não conta com nenhum atrativo para os alunos indígenas. Ela nos disse que eles, os alunos, não se veem inseridos no ambiente escolar. Como afirma Leite, “historicamente, as escolas e os professores sempre tiveram muita dificuldade para trabalhar a diversidade: de cultura, etnia, gênero, vivência social e ritmos de aprendizagem”.

Já na Questão nº 21, refletindo sobre o olhar do grupo gestor, ambas deram a mesma resposta quando lhes foi perguntado se a escola vê o aluno indígena de forma igualitária. A coordenadora disse que sim, mas na sua visão

falta um professor intérprete para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. A secretária assegurou que há uma abordagem de interculturalidade e que os professores planejam suas aulas considerando as diferenças de culturas dos educandos, “trabalham e planejam suas ações pedagógicas com a realidade vivenciada no dia a dia de seus alunos”.

Na última pergunta direcionada ao grupo gestor, foi feito o seguinte questionamento: Como o livro didático vê o índio? Uma das entrevistadas respondeu que o livro didático vê o índio de forma passiva na história do Brasil, mas não se estendeu sobre o livro didático adotado pela escola. A outra entrevistada nos disse que o livro didático, quando se refere ao indígena, não retrata a realidade de povos como os Karajá de Aruanã.

Seguem as vozes das professoras, evidenciando como é o processo de ensino-aprendizagem dos indígenas. Aqui observamos o olhar de duas professoras, em resposta à pergunta nº 18, quando lhes indagamos sobre como elas viam o aluno indígena beneficiário do Programa Bolsa Família quanto à assiduidade. Uma das entrevistadas respondeu que os educandos não demonstravam interesse pelo que é proposto no Programa Bolsa Família; a outra entrevistada afirmou que existe uma preocupação quanto ao número de faltas durante o ano letivo, pois entende-se que a baixa frequência implica na exclusão do aluno do programa.

Já na Questão nº 19, questionamos o processo de ensino-aprendizagem desses educandos. Assim, uma das entrevistadas afirmou que isso depende muito da fase escolar do aluno, pois o período do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental é muito melhor para trabalhar do que com os mais jovens. Outra professora deu a seguinte resposta: "existe uma dificuldade de aprendizagem, entretanto está relacionada à Língua Portuguesa, pois para esses alunos, ela [o Português] é segunda língua". Silva (2017) faz a seguinte afirmação a esse respeito:

Com base na pesquisa etnográfica, é possível afirmar que as políticas linguísticas refletidas em Aruanã evidenciam a tensa relação de poder existente entre os gestores oficiais da língua (representantes do Estado) e os gestores socioculturais da língua (grupos minorizados). Fica ainda evidenciado nos documentos oficiais que, nos planejamentos linguístico e educacional, prevalece o ideal do monolinguismo/monoculturalismo (SILVA, 2017, p. 60).

Portanto, essas considerações são muito relevantes para refletirmos sobre a historicidade da educação aruanense, e esta pesquisa mostra o quanto ainda temos de melhorar, quando o assunto é educação para grupos minorizados, como observa Silva (2017).

Considerações finais

Neste capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas beneficiários do Programa Bolsa Família na Escola Municipal Dr. Pedro Ludovico Teixeira, no município de Aruanã, estado de Goiás.

Como já foi mencionado na introdução e na metodologia, este estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa etnográfica, documentada por meio de questionário. Por meio de coleta das informações, foi gerada a materialidade empírica com a qual foi desenvolvida a problematização em torno do processo de ensino-aprendizagem dos alunos Iny da escola pesquisada.

Com a investigação, podemos concluir que todos os alunos indígenas da unidade de ensino pesquisada são beneficiários do Programa Bolsa Família, e não são vistos de forma igualitária no processo de ensino-aprendizagem na unidade de ensino pesquisada. Sua língua ainda é empecilho para esse processo, pois o Português é segunda língua, relatou uma professora. Outra interlocutora afirmou ainda que os alunos não se identificam no ambiente escolar, pois a escola não os representa, culturalmente.

Destacamos que esta pesquisa é de muita relevância para compreender um pouco mais sobre o processo de ensino a que estão submetidos os alunos indígenas da escola investigada. Dialogar com o grupo gestor e as professoras, observando as particularidades do contexto educacional em que estão inseridos os estudantes Iny na escola, permitiu-nos redirecionar nossos olhares a respeito de alguns aspectos da realidade aruanense e fez-nos repensar alguns estereótipos criados e perpetuados ao longo do tempo. Portanto, tecemos essas considerações, corroborando Silva (2017), que a Escola Municipal Doutor Pedro Ludovico Teixeira tem uma abordagem monolíngua e monoculturalista, uma herança político-cultural da modernidade, mantida pelos gestores das políticas públicas educacionais.

Referências

- ARROYO. M. G. *Pobreza, desigualdade e educação* - Módulo Introdutório. Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2015.
- DUARTE, N. S. *Política social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese (Doutorado em Política Social). UNB – Universidade de Brasília, 2012.
- GEERTZ. C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- LEITE. L. H. A. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza* - Módulo III. Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e

Desigualdade Social. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2016.

SILVA, N. X. *Políticas linguísticas e planejamento educacional em Aruanã-GO*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E ALTERNATIVAS NECESSÁRIAS

Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos¹

Ivone Rodrigues dos Santos²

Eleny Macedo de Oliveira³

Andréa Soares de Oliveira⁴

Introdução

Este texto tem como objetivo contribuir com as discussões sobre os desafios que a conjuntura política e econômica brasileira, marcada por prescrições neoliberais, impõem sobre as (im)possibilidades de nortear um projeto de formação de professores e de efetivação da política de educação integral na escola em tempo integral, no que se refere à realização do trabalho docente em perspectivas críticas e emancipatórias do ser humano.

Por estarem vinculadas ao conjunto das políticas sociais, as possibilidades delineadas pelas políticas educacionais em toda sua amplitude apresentam-se interligadas com as mudanças e transformações políticas, sociais, econômicas e culturais da sociedade contemporânea. Assim, a organização, orientação e condições concretas da oferta educacional e da realização das práticas pedagógicas não estão desprendidas do contexto histórico nos quais foram/são elaboradas, por quem e onde deverão ser desenvolvidas.

¹ Diretora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia – CEFPE. Professora da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Aparecida de Goiânia/GO. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO. E-mail: paduartesantos@yahoo.com.br.

² Coordenadora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia - CEFPE. Professora da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE/GO). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: ivonesantospico@hotmail.com.

³ Coordenadora do Núcleo Pedagógico do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia - CEFPE. Professora da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia/GO. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. E-mail: elenymacedo@yahoo.com.br.

⁴ Coordenadora do Núcleo Pedagógico do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia - CEFPE. Professora da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE/GO). Especialista em Música e Processos Interdisciplinares em Arte. E-mail: andreasoares_w@hotmail.com.

É possível identificarmos o alinhamento da organização do trabalho educativo com o modo de produção capitalista após, fundamentalmente, a Reforma de Estado, ocorrida nos anos 90 do século XX. Essas reformas se firmaram decorrentes da tensão formada no quadro político e econômico brasileiro, cujos princípios eram norteados de um lado por políticas sociais universais (sistema de proteção social), que tinham como pressuposto a ação direta do Estado; e, de outro lado, um contexto de regulação e restrição econômica (expansão do modelo econômico capitalista) sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (SAVIANI, 2013a).

A partir desse momento, a discussão sobre a organização e estruturação dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos), para o atendimento educacional apresentam-se alinhados com as relações produtivas necessárias ao mercado de trabalho e interligadas aos diferentes pressupostos e concepções teóricas que delinham sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. De acordo com os interesses subjugados, tais direcionamentos reorganizam a concepção de professor, de escola e de trabalho educativo, invertendo, em seu limite, a lógica de constituição humana e o papel da educação, distanciando o professor, por meio de proposições políticas, de uma ação pedagógica libertadora, para si e para o outro.

Em meio a essa realidade de educação alinhada aos preceitos econômicos capitalistas, destacamos dois pontos de grande relevância que sugerem analogias entre os projetos que se apropriaram desta questão. São eles: a formação de professores e o aumento de tempo de escolarização.

O pensamento pedagógico contemporâneo destaca como figura central do cenário educacional e o responsável pelo sucesso ou fracasso dos encaminhamentos pedagógicos a pessoa do professor e sua formação pessoal e particular, elevando, estrategicamente, a política de formação de professores a um *status* de interesse nacional. Essa questão apresenta-se como um campo de tensão permanente, pois confronta dois projetos inconciliáveis.

De um lado, pela via do projeto neoliberal, “considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2011a, p.3)” é apresentada uma visão adaptativa e funcional da educação, que pressupõe como essencial à formação o desenvolvimento de competências inerentes ao trabalho, despolitizando as opções políticas que definem o que é relevante aprender. De outro, uma visão crítico-emancipadora alicerçada na compreensão do duplo papel da educação, isto é, reproduzir a dominação e desafiar-la (APPLE, 2011, p. 29), fundamentada pela perspectiva de uma educação de classe voltada à emancipação humana.

No que se refere à ampliação do tempo escolar, verifica-se que a base da educação integral, fomentada pela ideia de emancipação humana, no século XIX, assenta-se em diversos movimentos educacionais ao longo da

história da educação brasileira, que, embora tenham em seus ideais, algumas concepções que difiram de um para o outro, resguardam uma compreensão em comum: a discussão do tempo escolar como elemento que possibilita uma educação de qualidade.

Deste modo, mesmo firmando nossa posição favorável à relação entre educação integral e tempo escolar ampliado, cabe-nos questionar se as concepções teórico-pedagógicas que fundamentam a política educacional brasileira apresentam condições de nortear um projeto de formação de professores e de efetivação da política de educação integral. Isto é, um projeto que tenha em vista uma ação pedagógica libertadora ao professor e ao aluno, não se limitando e nem mesmo se consubstanciando em uma ação assistencialista e compensatória. Essa preocupação ocorre porque, de acordo com estudos realizados por Duarte (2008, 2011a, 2011b), ao promover adequações em suas economias e no campo educacional para ajustar-se aos novos padrões de acumulação da sociedade capitalista, as atuais medidas político-governamentais promovem o esvaziamento das faculdades e capacidades humanas, reduzindo a formação do ser humano a uma dimensão economicista e operacional em busca de um perfil de profissional com habilidades técnicas que atenda a demanda do mercado.

É nesse contexto de profundas marcas políticas e sociais que devemos localizar a discussão da formação de professores e de educação integral em escola de tempo integral para que nosso discurso não se torne ingênuo ou romântico, sustentados em terreno desprendido da realidade concreta da escola brasileira.

Para o aprofundamento destas questões, a presente discussão está dividida em duas partes: a primeira busca explicitar que, ao ser orientado por uma pedagogia de base produtivista, as reformas educacionais ocorridas, especificamente, a partir da última década do século XX, apresentam encaminhamentos para a regulação das políticas de formação de professores afinados com projetos que operam para a manutenção da atual organização capitalista, sendo, portanto, esvaziadas de uma atividade de caráter formativo. A esse respeito, o estudo procura destacar também que esse direcionamento interfere na defesa basilar de uma formação completa das novas gerações, fomentada pela concepção de educação integral. Na segunda parte, tomando como pressupostos para a análise as contribuições da pedagogia histórico-crítica, cuja base de sustentação está fundamentada no materialismo histórico-dialético, aponta as necessidades e possibilidades de resistência e emancipação às novas gerações, enfatizando a urgência de um projeto de formação sólido que possibilite ao educador e ao educando o pleno exercício da cidadania, tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

O contexto da formação de professores e da educação em tempo integral na sociedade capitalista

Na atual organização da sociedade capitalista, repensar a escola e as suas articulações, se constitui em um imperativo de complexas relações. Entre os diversos temas que a discussão da educação pública nos evoca, a formação dos professores que atuam na educação básica tem ocupado importante espaço nos últimos anos em decorrência da centralidade que a educação assumiu no interior dos novos modelos de produção.

No Brasil, o ordenamento legal que regulamenta as políticas de formação de professores da educação básica tem início a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nos artigos 61, 62 e 63 é destacado, respectivamente, os fundamentos para a formação docente, incluindo a associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores; prevê que a formação do professor para atuar na educação básica deverá acontecer em nível superior, em curso de licenciatura, e admite a formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental e; regulamenta a formação que pode ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação (ISE): curso Normal Superior, cursos para quem já possui graduação e queira atuar na Educação Básica e programas de educação continuada.

Contudo, nesse período, os encaminhamentos que subsidiaram a elaboração desse documento e de toda reforma estrutural e curricular, implementada na educação em geral e na formação de professores, estavam alinhadas com as demandas da reestruturação produtiva e subjugadas às orientações dos organismos multilaterais internacionais que direcionaram recomendações para a reforma na educação brasileira, conforme destaca Mazzeu (2011, p. 149):

A década de 1990 constituiu-se como um período de reformas na educação brasileira marcado pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais destacamos: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Defendendo uma centralidade do conhecimento que tem como referência a concepção liberal de ser humano, a finalidade das recomendações internacionais no campo educacional consiste, conforme a

lógica dessa proposta, na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista, ou seja, no desenvolvimento de um perfil profissional que atenda aos interesses do modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital (DUARTE, 2011b; SAVIANI, 2013a)

De tal modo, as vertentes pedagógicas que passaram a fundamentar a formação docente e toda organização da política educacional são orientadas por uma pedagogia de tendência tecnicista, inspiradas nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, defendendo a educação como algo objetivo e operacional (SAVIANI, 2012).

Duarte (2011a) esclarece que esse discurso pedagógico é reconhecido oficialmente como um recurso estratégico e propulsor do desenvolvimento da educação pelo governo brasileiro por meio de dois discursos oficiais: o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Jacques Delors) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tendo como base de sustentação o lema “aprender a aprender”, que remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia multiculturalista e, com destaque para o construtivismo. O autor alerta para o fato de que a adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea.

O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (DUARTE, 2011a, p. 49).

Do ponto de vista pedagógico e, em seu limite, essas orientações afasta o aluno do saber objetivo e rebaixa o professor a um papel insignificante no processo de aprendizagem, representando, assim, estratégias para o mais absoluto esvaziamento do trabalho educacional, retirando de foco aquilo que está no âmago da crise educacional contemporânea: a função social da escola (DUARTE, 2011a).

Em se tratando da regulação da formação de professores por intermédio de “Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs”, em duas décadas o Conselho Nacional de Educação - CNE elaborou e aprovou as seguintes

resoluções para a organização das políticas de formação de professores: CNE/CP nº 01/2002, CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CP nº 02/2019.

Esta última resolução foi promulgada em 20 dezembro de 2019. Ela define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Contudo, é importante registrar que sua elaboração foi aprovada em 7 de novembro de 2019 pelo parecer CNE/CP nº 22/2019 a toque de caixa, sem ter sido submetido a uma discussão ampla com a sociedade. Em seu limite, os encaminhamentos deste documento continuam dando sustentação e seguimento nos projetos que estão em curso na educação nacional de acordo com o modelo gerencial neoliberal, isto por que: reduz as competências profissionais dos professores às “aprendizagens essenciais” previstas na BNCC, transformando o aprendizado da docência em um conjunto de habilidades e competências mensuráveis e hierarquizáveis e; subordina a formação a uma visão utilitarista e instrumental de conhecimento, esvaziando o vigor humanista e crítico necessário à compreensão ampla e contextualizada da educação e da escola.

Entendemos que, o não envolvimento da diversidade de instituições de formação inicial para professores e/ou a ausência de uma discussão, debates e diálogos em colaboração com instituições universitárias, além de contrariar o princípio de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, opera como um modelo que compromete a universalização do conhecimento, contribuindo para a negação da perspectiva da totalidade humana e cooperando para originar no campo educacional o que Limonta e Silva (2013) chamaram de “tecnificação do ensino” e Shiroma (2003a; 2003b) de “desintelectualização do professor”. Subjaz a essa concepção a valorização da técnica desprovida do conhecimento. Evidencia-se, portanto, nos cursos de formação de professores, fundamentado por essa filosofia utilitarista e imediatista, uma ênfase dada cada vez mais ao perfil prático e hábil do docente.

Neste cenário, perguntamo-nos: como a conjuntura política e econômica brasileira, que delinea os cursos para a formação de professores, ora apresentada, contribui com a defesa basilar de uma formação completa das novas gerações, fomentada pela concepção de educação integral?

Um desafio prioritário para o sistema educacional brasileiro contemporâneo é a qualidade educacional do ensino oferecido às crianças, jovens e adultos. Essa questão passa a ser balizadora da permanência, em algumas instituições de ensino, do fracasso escolar, da evasão e da repetência. Assim, ainda que o tempo escolar venha sendo discutido como elemento que possibilita uma educação de qualidade, fundamentados por Silva (2014, p. 15) inferimos que “Embora uma educação integral exija a ampliação de

tempo de formação, especificamente tempo escolar, a ampliação do tempo escolar nem sempre significa uma educação integral”. Tal afirmação nos impõe a necessidade de esclarecer a diferenciação entre educação integral e escola de tempo integral.

O contexto histórico do surgimento da educação integral encontra-se na recusa de alguns setores da classe operária do século XIX em aderir ao modelo escolar disciplinador reservado às futuras gerações dos trabalhadores industriais europeus. Assim, a origem do conceito de educação integral reside, portanto, na resistência ativa de trabalhadores contra a alienação do processo produtivo consolidada na Revolução Industrial, conforme nos esclarece Silva (2014, p. 15-16):

A concepção de educação integral surgiu no século XIX, fomentada pela ideia de emancipação humana, que propunha, por meio do socialismo, em suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. A sua origem esteve bem marcada no movimento operário que surgiu com a Revolução Francesa, a partir de quando os trabalhadores passaram a lutar para que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades e condições de educação para eles e seus filhos. Nesta perspectiva, a educação integral propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual numa verdadeira superação da dicotomia.

No Brasil, o debate sobre educação integral se origina, embora não exclusivamente, com as ideias de Anísio Teixeira, na década de 50. Influenciado pelas propostas da escola nova⁵, foi o precursor das primeiras tentativas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral.

A educação integral, tal como toda a organização do ensino brasileiro, esteve presente nos ideais de diversos movimentos educacionais e vinculadas aos conflitos de interesses que permeiam a sociedade nos diferentes momentos históricos. Assim, embora objetivem em comum uma formação multidimensional do humano, sua trajetória também é marcada por posicionamentos políticos-filosófico com pressupostos diferentes, o que acaba delineando, de forma diferenciada, a organização e/ou a intencionalidade dos processos de escolarização, conforme aborda o texto referência para o debate nacional sobre esse tema, elaborado pelo Ministério da Educação:

No Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio

⁵ Movimento pedagógico em ascensão a partir de 1930, que tem como pressuposto que a atividade do aluno é que desencadeia a aprendizagem.

Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias (BRASIL, 2009, p. 15).

No arcabouço legal, as orientações que versam sobre a Educação Integral e desencadeia o fomento de escolas que funcionariam com uma jornada ampliada está assegurada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no qual, destacamos os artigos 34 e 87:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá *peelo menos quatro horas* de trabalho efetivo em sala de aula, *sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.* [...] §2º O ensino fundamental será ministrado *progressivamente em tempo integral*, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87. [...] §5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o *regime de escolas de tempo integral.* (BRASIL, 1996, grifos nosso).

A proposição desse modelo educacional sintetiza um ideal de educação pública e democrática que se materializa através de um posicionamento diferenciado acerca dos avanços, limites e possibilidades de uma ação mais completa sobre a formação do aluno através da organização do trabalho educativo. Concordamos que a influência dessa proposta contribui na luta para a construção de um sistema nacional público e democrático de educação, bem como, para as condições de efetivação de uma formação que concebe o homem como um ser multidimensional e sócio-histórico.

Contudo, o que se busca defender nesta discussão está além da garantia de um período maior de tempo na instituição escolar. Ao promover a extensão do tempo escolar, a Escola em Tempo Integral possibilita o acesso a um conjunto de atividades que contribuem para que a aprendizagem ocorra de forma enriquecida, aprofundada, não se limitando e nem mesmo se consubstanciando em uma ação assistencialista e compensatória. Isto é, ela possibilita que a escola exerça sua função na sociedade de ocupar-se da formação do homem. Conforme defende Silva (2014, p. 17):

O que se busca é enriquecer o currículo dos alunos com conteúdo formais e informais da educação, valendo-se da diversificação de componentes curriculares, promovendo uma possibilidade da educação para emancipação, cujo conhecimento ético, artístico, filosófico, científico, linguístico, geográfico, esportivo, entre outros, é requisito para empoderamento do sujeito.

Não obstante, o processo contraditório da sociedade capitalista e da escola inserida nesse contexto sucumbe essas motivações devidos problemas

relacionados com a precarização e as incertezas do mercado de trabalho, com a violência e com os problemas sociais (LIMONTA; SANTOS, 2013).

Os estudos de Duarte (2011) observam que, neste contexto, as bases teórico-pedagógicas que fundamentam a organização das políticas educacionais, se solidificam em ações cotidianas, pragmáticas e imediatas, o que não colabora para a construção do pensamento crítico capaz de estabelecer relações e nexos entre o singular, particular e universal por estarem sempre na esfera do singular. Nesta perspectiva, há uma desvalorização do professor e da escola, pois esta perde a sua função já que o indivíduo faz e aprende na escola as mesmas coisas/fenômenos que pode acessar em outro ambiente, o não escolar.

Tais encaminhamentos interferem nas possibilidades emancipatórias delineadas pela perspectiva da educação integral na escola em tempo integral. Limonta e Silva (2013) apresentam críticas a essa ideia abstrata da função da escola e às conduções assistencialistas embutidos nesta proposta, em resposta às demandas sociais:

A educação integral tem como característica a superação das desigualdades sociais e não ao assistencialismo, possibilitando o acesso dos alunos a um capital cultural com vistas a fazer diferença nos processos de inserção social. A escola de tempo integral não pode ter como objetivo primeiro tirar as crianças das ruas, este caráter assistencialista é uma consequência de um projeto político pedagógico educativo. O cuidar e o educar são indissociáveis, porém o cuidado não pode sobrepor o ensino (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 49).

Com isso, inferimos que os projetos de formação de professores, a função docente e toda a organização do trabalho pedagógico da educação integral em escolas de tempo integral, sofrem os impactos do processo de alienação que se fazem presente no campo educacional por meio dos direcionamentos teórico-pedagógicos delineados pela forma de organização da sociedade capitalista.

Com objetivo de contribuir com as possibilidades de realização do trabalho docente em perspectivas críticas e emancipatórias do ser humano, a seguir, procuramos apresentar algumas premissas que reforçam o papel e a função da escola, bem como as possibilidades de resistência e emancipação às novas gerações de professores e alunos.

Apontamentos sobre a concepção de formação humana integral em uma perspectiva crítico-emancipatória

As reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana. O homem constrói sua história de forma cumulativa,

constituindo-se socialmente através do que herdou de conhecimentos das gerações anteriores. É através da apropriação individual do gênero humano, que os seres humanos, enquanto espécie supera suas condições naturais e se humanizam num processo de enriquecimento histórico-cultural, demarcando assim, a necessidade social de transmissão do conhecimento (ANTUNES, 2016).

O processo de humanização pelo processo educativo, que nas sociedades pré-capitalistas, ocorriam coincidentes com o próprio ato de viver, de suprir necessidades ou carências determinadas pela própria contenção histórica vivida, foi, progressivamente, se diferenciando até que, com o advento da sociedade moderna atingiu um caráter mais institucionalizado cuja forma de sistematização se revela no surgimento da escola, estabelecendo o primado do saber metódico, científico e elaborado sobre o saber espontâneo e assistemático. Nas palavras de Saviani (2013b, p. 7):

[...] Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.

Em vista disso, um problema central que se coloca nas discussões sobre o papel e a função da escola é a identificação do que ensinar e como ensinar. Em busca dessa resposta perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos.

Neste texto, considerando a defesa basilar de uma formação completa das novas gerações e de emancipação humana, fomentada pela concepção de educação integral, tomamos os pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica como referência para fundamentar nossa discussão. Entendemos que a concepção de ser humano assumida por esta teoria pedagógica, ou seja, sujeito histórico que se constitui pelas relações sociais travadas por meio do trabalho, se aproxima dos pressupostos da educação integral e sua interface com a ampliação do tempo escolar.

A pedagogia histórico-crítica tem como referência fundamental as elaborações teóricas do educador Dermeval Saviani. Edificada nos marcos do materialismo histórico-dialético ela se constitui como uma corrente pedagógica proveniente de uma construção coletiva e está contida no cenário das teorias educacionais denominadas críticas. Busca, intencional e sistematicamente, colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando à instauração de uma nova forma de sociedade.

Inicialmente, demarcamos que esta perspectiva teórica ressalta a função e a natureza da educação, apontando aspectos que justificam a importância de sua existência e das instituições transmissoras de conhecimento – as escolas:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013b, p. 13).

Assevera que o ato educacional deve ser intencional e com ênfase nas condições que ampliem as possibilidades de o ser humano compreender e intervir na realidade. Segundo Saviani:

[...] os diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2013b, p. 07).

Defende que é função da escola mediar a formação humana e o resultado da produção da cultura universal por meio de um método educativo intencional, pelo qual o indivíduo é movido a aprender as formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. Para tanto, destaca a importância do domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo:

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se estenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino (SAVIANI, 2012, p. 55).

Deste modo, ao subsidiarmos nos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica estamos querendo demarcar que, embora haja contextos econômicos sociais, religiosos e étnicos diferentes em cada momento histórico, o elemento fundamental da escola permanece: garantir a possibilidade do sujeito se tornar livre. Para Duarte (2011a, p. 5):

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso a verdade.

Só faz sentido pensar na ampliação do tempo escolar, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Seria conceber a plenitude humana, a totalidade de suas capacidades físicas, intelectuais e espirituais. Nessa perspectiva, a educação está vinculada a todas as dimensões da existência e da ação humana.

Com essa compreensão, referenciamos a compreensão do homem omnilateral formulado e desenvolvido por Marx, quando este destaca o fato do homem usar todas as suas potencialidades no processo de transformação do meio para sua sobrevivência.

No que se refere ao campo de formação de professores, considera-se que a formação omnilateral do professor compreende o conhecimento do conteúdo a ser trabalhado; a formação didática; pedagógica em condições históricas que promovam a emancipação humana. A função docente é aqui tomada numa visão de totalidade, numa relação de trabalho, escola, educação e relação com o todo social. Nessa perspectiva, o trabalho do professor adquire um novo valor, o da atividade autorrealizadora, pela qual sentido e significado se apresentam como aspectos indissociáveis.

Todavia, cumpre demarcar que, estendemos essa compreensão de formação omnilateral do professor para a atuação em qualquer situação pedagógica ou proposta da escola. Conforme destaca Silva (2014, p. 26), o professor deve ter uma formação integral em qualquer proposta de ensino “Em qualquer escola e em qualquer momento histórico, cabe aos professores serem capazes de propor uma articulação curricular como meio do conhecimento abrangente, integral e a partir de experiências diversas, considerando-se que não há um único modo de ensinar e de aprender”.

A rotina e o tempo escolar mudam, contudo, a especificidade está na função da escola, na natureza do seu trabalho e nas condições objetivas para a realização de tais tarefas. Ser professor significa exercer o domínio de seu

específico campo e processo de trabalho. Significa trabalhar com conhecimentos científicos e desenvolver a capacidade de elaborá-los ou reconstruí-los segundo as exigências de sua proposta pedagógica (SILVA, 2014).

Assim sendo, percebe-se que as intervenções e mudanças no processo educacional, em relação às políticas que conduzem a formação docente, apresentam-se em caráter de urgência, devendo ser sistematizadas de forma contrária ao que está hegemonicamente posto pelas teorias pedagógicas de base produtivistas. Concordando com Martins (2010, p. 20) inferimos que:

Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores.

Em relação ao desenvolvimento omnilateral do educando que se encontra inserido na proposta da educação integral nas escolas em tempo integral, ressaltamos, novamente, a necessidade de caminharmos para além da concepção assistencialista, que se reduz a tirar a criança e o jovem da rua e dos riscos resultantes de um sistema político e econômico contraditório e meritocrático.

Há que se considerar que, embora a formação integral da personalidade chega a ser pregada pela educação oficial, dada as mazelas que pairam sobre a educação brasileira, o que se concretiza dentro das escolas é, muitas vezes, uma educação deficitária, contentando-se em, quando muito, prover aprendizagem de poucas disciplinas, como português e matemática ou atividades esvaziadas de um saber e intencionalidade pedagógica.

Ressaltamos que, pelo fato de a educação atual estar assumindo um status de mercadoria, algo que se compra e incrementa a possibilidade de se manter no mercado de trabalho, é preciso avançar, nesta e em qualquer outra proposta de ensino. Sobre este desafio, Freitas (2003) reporta-se à educação de tempo integral como uma âncora importante nesta luta, um embrião novo “dentro do velho sistema educacional” (p. 89), mostrando-se como “um ato de resistência que deverá acumular forças para que, em algum momento, possamos fazer nascer uma nova realidade social e educacional” (p. 88). Não obstante as dificuldades apresentadas, Freitas nos dá sustentação ao pensarmos a qualidade da educação de tempo integral. Segundo o autor:

[...] a questão da formação do estudante não é posta como objetivo. [...] A contradição entre “formar e instruir” aparece como necessidade de um sistema educacional que nega a formação, substituindo-a por instrução nem sempre de qualidade. [...] Somente com a adoção da escola de tempo integral teremos

condições de falar em instrução associada à formação, contribuindo para resolver essa contradição (FREITAS, 2003, p. 86,87).

Inferimos que, justamente pelo fato da pedagogia histórico-crítica se colocar na defesa de a escola oferecer uma educação que retire o aluno da alienação provocada pelo discutido e hegemônico ideário pedagógico, a luta desta teoria contra os ditames do capital é árdua e intensa. Para Saviani (2007), o grande desafio que enfrentamos na situação de crise global do capitalismo diz respeito à transformação radical dessa forma social, construindo novos parâmetros para uma sociedade menos desigual e injusta, mantendo uma necessária resistência ativa contra os ataques que vem sendo realizados aos direitos sociais e a democracia. O autor sintetiza e alerta que:

A atual conjuntura se constitui, pois, num momento grave que estamos vivendo no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual debelando a crise e assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real (SAVIANI, 2017, p. 660).

Ao considerar o aluno como ser global e discutir a forma que a educação assume sob o domínio do capital, a pedagogia histórico-crítica concebe a sistematização e a socialização do conhecimento a partir das relações entre teoria e prática, em um modelo educacional que chama para si a concepção de educação integral, defendendo a necessidade de apontarmos “Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013b, p. 9)”. Entendemos que esses elementos são, sem dúvida, necessários para fazermos o enfrentamento pedagógico junto às pedagogias hegemônicas que subsidiam as orientações legais da política educacional na atualidade.

Considerações finais

Conforme expomos, a formação de professores e a organização da educação integral em escolas de tempo integral devem ser repensadas a partir das condições políticas, culturais, teóricas e metodológicas.

Apontamos a defesa entre educação integral e o tempo escolar ampliado como perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a

diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige. Todavia, reforçamos que, antes de se pensar em estender o tempo da escola, é preciso, portanto, situar que não somente a escola é de tempo integral, mas trata-se de uma educação integral.

A educação pode ser concebida como integral na medida em que, a partir da escola, o sujeito histórico ao mesmo tempo em que cria, se apropria do que foi criado por ele e pelo conjunto dos homens na sua condição histórica. Ela não se constitui em treinamento - seja na perspectiva do trabalho mental ou físico.

A palavra integral no termo educação integral é por nós compreendida e defendida como, em si, humanizadora. Isto pressupõe oferecer possibilidades para que, a partir dela, o sujeito se aproprie da cultura, da arte, da história e do próprio conhecimento, tomado este de forma diversificada, teorizada, praticada, vivida e experienciada.

Entendemos que a liberdade no sentido emancipatório está relacionada com mudanças estruturais e, não apenas no campo da consciência. Assim, urge a necessidade de lutarmos por uma práxis revolucionária em todas as esferas da sociedade. A luta não se dá apenas em torno da formação de professores, condições de trabalho ou melhores estruturas físicas das escolas. A luta implica compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social de socializar as novas gerações o conhecimento historicamente acumulado, propiciando-lhes o conhecimento do mundo em que vivem e suas contradições. Isto é, a luta pressupõe a formação do sujeito de forma integral, tanto o professor, quanto o educando.

Referências

ANTUNES, C. S. *A escola do trabalho: formação humana em Marx*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP: 2016.

APPLE, Michael W. Educação democrática nos tempos neoliberal e neoconservador. *Estudos Internacionais em Sociologia da Educação*, v.21: n.1, p.21-31, 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Serie Mais Educação. Brasília: MEC, Secad, 2009.

- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5º ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados. 2011a.
- DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.), *Pedagogia histórico-crítica*: 30 anos, Campinas: Autores Associados, 2011b.
- FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação*: confronto de lógicas. – São Paulo: Moderna, 2003.
- LIMONTA, V. S.; SANTOS, L. S. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, V. S. et al. (Org.), *Educação integral e escola pública de tempo integral*, Goiânia: PUC GO, p. 39-70, 2013.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.), *Pedagogia histórico-crítica*: 30 anos, Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013b.
- SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. v. 21, n. 3, p. 653-662; set./dez. 2017.
- SILVA, K. A. C. P. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: LIMONTA, V. S. et al. (Org.), *Educação integral e escola pública de tempo integral*: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico, Goiânia: PUC GO, p. 15-32, 2013.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Euzilene Ferreira de Rezende¹
Selma Regina Gomes²

Introdução

A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na escola regular ganhou corpo a partir de estudos e discussões que se iniciaram nos anos de 1980 e se consolidaram na década de 1990 e dentre elas está a *Declaração de Salamanca* (Espanha). Contudo, ao longo da história humana tem-se registro de lutas pelo direito de igualdade, as quais estão registradas nos períodos compreendidos como fases da inclusão. No cerne destas lutas está o direito ao reconhecimento não apenas da pessoa em sua condição física ou mental, mas como sujeito que participa e pode atuar na sociedade conforme suas potencialidades.

Desse modo a inclusão é pensada como uma modalidade que traz ao centro os excluídos que ganham vez e voz, pois por falta de conhecimento ou mesmo de aceitação, muitas famílias por longos anos mantiveram seus entes com algum tipo de deficiência totalmente isolados dos demais, por acreditarem que estes não tinham condições de viverem em sociedade.

Na medida em que foram acontecendo as conquistas, esse alunado foi sendo inserido na sala de aula regular, ora com acompanhamento integral de um profissional de apoio, ora com a ajuda do professor regente ou de colegas. Certo é que, existe todo um processo de lutas para incluir esses sujeitos de maneira equânime e mesmo diante de tantas conquistas, ainda há muito por fazer.

O cenário atual envolvendo o processo de inclusão desse alunado em classes comuns gera novas circunstâncias e desafios, que se somam às dificuldades já existentes como a falta de efetivação de políticas públicas e investimento em recursos materiais e tecnológicos, assim como a formação continuada de professores como condição básica na oferta dessa modalidade.

A educação inclusiva deve ir além do simples ato de abrir as portas da escola e alcançar o que é mais importante no ser humano, que é a capacidade de pensar e aceitar o outro sem distinção.

¹ Mestranda do PPG em Educação da Faculdade de Inhumas - FACMAIS. E-mail: euzilenezende@hotmail.com

² Docente do PPG em Educação da Faculdade de Inhumas - FACMAIS. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: psicoreg@gmail.com

Educação Inclusiva: da exclusão a inclusão

A história da Educação Inclusiva pode ser compreendida em quatro fases: a Exclusão, a Segregação, a Integração e a Inclusão. O processo histórico que descreve essas fases se inicia antes da Idade Média quando as pessoas com deficiência eram tidas como pessoas que estavam sendo penalizadas por um castigo divino ou estavam possuídas por demônios.

A dificuldade em aceitar uma pessoa tida como diferente se justifica pelo modelo ideal de homem construído nas sociedades antigas, como a Grécia, que valorizava a beleza e a perfeição.

Correia (1999) descreve que lá, as crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas ou condenadas à morte. Já em Roma, as leis permitiam aos pais matar as crianças que tivessem deformidades físicas, pela prática do afogamento. Desse modo, quem não atendia ao padrão era excluído do convívio social e o fato de alguém ser desprovido de alguma competência cognitiva ou atributo físico era um fator determinante para que se colocasse fim a sua vida, de forma legítima, pois isso era bem aceito pela sociedade.

Para compreender a primeira fase da inclusão é necessário ressaltar que este período ocorreu num momento em que a sociedade ainda não compreendia o papel da pessoa com deficiência como ser social. Esta fase conhecida como Exclusão, compreendeu um grande período da história da humanidade.

Correia (1999) ressalta que, muitos povos, abandonavam pessoas com deficiência e doentes, pois não serviam às comunidades sendo representadas por um estorvo, e por esse motivo, não eram modelos de seres humanos. Um exemplo a citar é o romance *Corcunda de Notre Dame* cujo personagem é *Quasimodo*, um homem surdo e deformado por uma corcunda que tinha como função tocar o sino da igreja, pois, foi ali que fora deixado pela família quando criança. O olhar que a sociedade tinha sobre o mesmo era de desprezo, ao ponto dele ter sido espancado por uma multidão por ser diferente do padrão considerado ideal. Ele somente passa a ser visto como um ser humano quando conhece a cigana Esmeralda que deu novo sabor a sua vida.

A fase da Segregação, segundo Amaral (2001), ocorreu no final do século XVIII e início do século XIX, período de surgimento das instituições especializadas no tratamento de pessoas com deficiências. Acredita-se ter surgido nesta época a educação especial, partindo de uma pedagogia especializada e institucionalizada, que separava os indivíduos de acordo com diagnósticos em quociente intelectual. Neste primeiro momento, as escolas especiais cresciam e se multiplicavam por diferentes etiologias: pessoas com cegueira, surdez, com deficiência física, intelectual, etc. Estes núcleos especiais possuíam programas próprios, como técnicos e especialistas, que constituíam um sistema de educação especial diferenciado em relação ao sistema educacional geral, ou seja, dentro do

sistema educacional existiam dois subsistemas que não se interligavam: educação especial e educação regular.

A fase da Integração se deu em meio ao surgimento da Lei nº. 4.024 de 1961. Nesta década já haviam iniciativas de inserção das pessoas com deficiência no contexto regular, só que de maneira isolada, pois ficavam em salas especiais. A referida lei estabeleceu a educação como um direito de todos, incluindo a Educação Especial nas salas mencionadas que tinham como finalidade evitar que as outras crianças interferissem no ensino e na atenção do professor (BRASIL, 1961).

Segundo Sasaki (1997), nesta fase, os testes de inteligência desempenharam um papel relevante, no sentido de identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico e servindo para justificar a instituição educacional na rejeição de crianças a ela encaminhadas.

Como o próprio nome diz, a simples integração da criança com deficiência no meio escolar não foi suficiente para garantir sua plena participação no processo de ensino, pois não se interagem com outras crianças e perdiam a oportunidade de se desenvolver a partir de outros estímulos vindos destes colegas.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. A inclusão não se resume apenas em transferir o aluno da escola especial para a regular, uma vez que ela será uma mudança na mente e nos valores, já que porque subjacente à sua filosofia está a celebração da diversidade (MITTLER, 2003, p. 34,36).

Desse modo, foi necessário continuar as discussões para que esse processo avançasse a ponto de garantir a permanência de todos na escola independente da condição física ou cognitiva. A Constituição Federal de 1988 instituiu o direito do indivíduo com Necessidades Educacionais Especiais a receber educação na rede regular de ensino, conforme o artigo 208, inciso III - “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).

Esse artigo da Carta Magna garante não somente o acesso, mas também o atendimento específico para estudantes com necessidades educacionais especiais. Tal dispositivo foi o eixo norteador do *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) posteriormente.

A fase da inclusão de acordo com Sassaki (1997), teve início com a *Conferência Mundial de Educação para Todos* em Jomtien na Tailândia, que ocorreu entre os dias 5 a 9 de março de 1990. Dela resultou um amplo movimento em todo o mundo em prol da concretização do direito de todas as pessoas à educação. Quatro anos depois foi realizada em Salamanca (Espanha) a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais*, de onde surgiu a *Declaração de Salamanca*. Esta declaração trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e reafirma o direito de acesso de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Assis e Pozzoli (2005, p. 22), ao analisarem o texto desta Declaração descrevem que: “[...] em linhas gerais, a Declaração de Salamanca reconhece a educação especial como forma de equalização de oportunidades e de inclusão de pessoas com deficiência, razão pela qual deve ser parte integrante do sistema regular de ensino dos países signatários”.

Ressalta-se que os princípios estabelecidos no âmbito da educação inclusiva que compõem o texto da *Declaração de Salamanca*, exigem que os estados garantam a educação de pessoas com deficiências e que elas passem a fazer parte do sistema com os mesmos direitos que as demais.

Em dezembro de 1996 com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) esse direito ganhou força, pois esta LDB dedicou um capítulo específico para a Educação Especial em seus artigos 58, 59 e 60 tornando legal o direito de acesso dos portadores de necessidades especiais, na rede regular de ensino, sob a responsabilidade do Estado. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394 de 1996, a Educação Especial se apresenta como uma modalidade de educação escolar que faz parte de uma das etapas e níveis de ensino. Tal conceito sinaliza a necessidade de se desvincular e diferenciar a educação especial da escola especial. Implica situar a educação especial como um instrumento de construção de benefícios didáticos e pedagógicos a todos os estudantes atendidos pelas políticas de inclusão. A partir desta LDB/1996, o sistema educacional brasileiro passou por um processo amplo de transformação em todos os sentidos. Aos profissionais foram ofertados cursos nesta área os quais auxiliaram na forma de pensar e replanejar os currículos e avaliações de modo a atender esse público alvo.

A sociedade então passou a perceber que não são as pessoas com necessidades educacionais especiais que tinham que se adequar a sociedade e sim, a sociedade que deveria se adaptar a elas para que realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades.

Romeu Sassaki (1997) ao analisar o processo de inclusão a partir destas quatro fases, menciona que foi um processo longo e árduo pautado de lutas e de exclusões, porque a inserção desses estudantes na rede regular não foi

fácil para todos e tais dificuldades ainda se fazem presentes mesmo com a aceitação de grande parte da sociedade.

As lutas em favor da inclusão tomadas como bandeira por Romeu Sasaki direcionaram o poder público na elaboração de legislações afins. Desse modo, no início dos anos 2000 foi apresentada a *Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 02/2001* a qual estabeleceu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Em seu art. 3º está expresso o conceito dessa modalidade e prevê uma proposta pedagógica que garanta recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar e complementar o trabalho já realizado pela escola considerando as capacidades e potencialidades dos educandos (BRASIL, 2001).

Em artigo, o autor faz uma análise do processo de exclusão e/ou integração para inclusão e ressalta a grande diferença da forma de olhar o educando com necessidades especiais dentro do espaço escolar.

Esse caminho, conhecido como educação inclusiva, difere substancialmente das formas antigas de inserção escolar de pessoas com deficiência e/ou com outros tipos de condições atípicas, no sentido de que a inclusão requer mudanças na perspectiva pela qual a educação deve ser entendida. Em que sentido? A inclusão difere, por exemplo, da integração, que se vale das práticas de *mainstreaming*, de normalização, de classes especiais e de escolas especiais [...]. Portanto, a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana (SASSAKI, 2005 p. 20, 21).

Como se pode notar houve um grande avanço principalmente na maneira de ver o outro e concebê-lo como um ser que participa da sociedade ainda que tenha limitações. Uma forma de vislumbrar isso, foi também a destinação de recursos para a educação especial a partir da CNE/CEB nº 02/2001. Não foi apenas o olhar da sociedade como um todo, mas também do poder público que passou a compreender a importância de se investir nesta área para garantir o acesso e um atendimento de qualidade a esse alunado (BRASIL, 2001).

As considerações feitas anteriormente por Romeu Sasaki parte do amplo conjunto formado por alunos com necessidades educacionais especiais também descritos nesta resolução do CNE em seu art. 5º:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional apresentarem:

I-Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
II-Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
III-Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Nota-se desse modo, que não se trata apenas de um grupo de estudantes, mas de todos, incluindo aqueles que têm altas habilidades/superdotação, os quais requerem também atenção especializada para desenvolverem suas potencialidades.

Sasaki (2005) afirma que a inclusão enquanto paradigma de sociedade, é a ação pela qual os sistemas sociais comuns se tornam adequados para toda a diversidade humana incluindo: etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos, tendo como ponto de partida a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

As considerações do autor ampliam o debate e sinalizam que a sociedade como um todo precisa considerar todas essas particularidades, já que não existe um modelo padrão de pessoas, mas sim um conjunto distinto que precisa ser respeitado. Ao mencionar não somente as características físicas, mas também culturais e subjetivas, Sasaki (2005) deixa claro que não tem mais como negar a inclusão.

Mittler (2003) ressalta que incluir não significa apenas colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças. Ou seja, a escola deve se adequar às essas particularidades e todos os professores precisam ser amparados para viabilizar meios e recursos a fim de que essas crianças possam aprender. Caso contrário, continuarão excluídas mesmo estando dentro da escola.

A temática envolvendo a inclusão vai além da disponibilização de pessoas e recursos, pois desde o momento que essa criança sai de casa para ir à escola ela precisa encontrar condições favoráveis para tal. Um exemplo disso é a acessibilidade para crianças com deficiência física ou visual.

Acerca disso, Sasaki (2005) ressalta que existem seis dimensões de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Essas seis dimensões resumem o trabalho que deve ser viabilizado para os estudantes com necessidades educacionais especiais na escola. A primeira

delas refere-se ao acesso propriamente dito. Significa a eliminação de toda barreira arquitetônica que impede o acesso tanto nas vias públicas quanto na escola.

A segunda talvez a mais importante se refere ao modo como o professor e os colegas se comunicam com a criança com deficiência. Elas incluem desde a maneira de falar, até de escrever, apontar, gestualizar entre outros. O olhar acolhedor do professor faz com que a criança se sinta bem e pertencente ao grupo.

Sasaki (2005, p. 23) afirma que a eliminação dessas barreiras implica num espaço:

[...] sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

Atualmente as escolas têm buscado meios para eliminar barreiras na comunicação. Apesar das dificuldades, muitas contam com salas especializadas com professores que atuam especificamente nessa área, professores de apoio ou intérprete de sinais, tecnologias assistivas entre outros, os quais ampliam a comunicação e a participação dos estudantes na rede regular de ensino.

As duas dimensões apresentadas a seguir oferecem a aprendizagem a partir da ação docente, conforme demonstra Sasaki (2005, p. 23):

Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.). Acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.).

Todos esses procedimentos que eliminam as barreiras na metodologia e nos recursos materiais, de um modo geral tentam garantir que a criança aprenda mesmo com suas limitações e ainda permitem a sua participação e contribuição no contexto escolar. Nesse sentido, ganha importância a

adaptação curricular, pois muito mais que aprender uma série de conteúdos, o que importa é aquilo que realmente foi apreendido pelo estudante.

A acessibilidade instrumental está voltada para a disponibilização de todos os recursos necessários, incluindo os materiais e tecnológicos. É importante que a criança tenha ao seu alcance esses recursos para que assim ela consiga participar do processo de ensino, tendo em vista que tais instrumentos permitem o contato com uma caneta, uma lupa, régua entre outros, que são adaptados para cada tipo de situação.

A acessibilidade programática diz respeito as barreiras invisíveis contidas nas políticas públicas como leis, portarias, decretos, resoluções e medidas provisórias que retiram direitos inclusive alguns deles já garantidos, como foi a mudança do professor de apoio no Estado de Goiás no ano de 2020, quando foram admitidos profissionais que tem apenas ensino médio para atuar junto a esses alunos (em casos de contratos temporários). Tal mudança infringe a legislação que exige um profissional com ensino superior e especialização na área da inclusão.

Já a acessibilidade atitudinal, de acordo com Sassaki (2005), está relacionada a programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Essas seis dimensões sinalizadas pelo autor apontam o papel da escola inclusiva. De fato, é necessário prover esses meios para que o acesso seja garantido. Tal processo acontece a partir de um conhecimento amplo sobre o papel das políticas públicas de inclusão. São elas que garantirão a aquisição de recursos, a mudança da infraestrutura e a oferta de cursos de formação continuada para os docentes.

É válido ressaltar que as mudanças na área da inclusão se deram também porque a própria sociedade passou a aceitar o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) que substituiu o simples conceito de deficiência utilizado por muitos anos no meio social e acadêmico.

Essa aceitação pode ser compreendida como resposta ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo, hoje em dia, aos princípios que a filosofia da inclusão prescreve. Pretende-se assim, chegar a uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação, tendo por base as características intelectuais, sensoriais, físicas e sócio emocionais das crianças e adolescentes em idade escolar (ASSIS e POZZOLI, 2005).

Os Estados têm o dever de garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, tendo sempre que necessário tanto o apoio material, quanto humano para atender esse educando. Entretanto, para que isso aconteça é necessário que os educadores estejam profissionalmente

preparados. Em muitas escolas, além dos professores, que não são bem preparados, as próprias instituições de ensino não contam com recursos apropriados para atender as necessidades do aluno (DIAZ, *et al.* 2009).

É essa consciência tanto do Estado quanto da sociedade que dá a inclusão o teor de continuidade. Desse modo, em 2011 o Decreto nº 7.611 (fruto da revogação Decreto 6.571/2008), veio reforçar que o Atendimento Educacional Especializado – AEE, tem como propósito ampliar ainda mais o acesso do aluno com necessidades educativas especiais na escola regular. Esse decreto materializou o dispositivo do art. 208 da CF/88 (BRASIL, 1988).

Conforme consta no referido decreto em seu art. 1º, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Anteriormente a este, a Resolução nº 04/2009 explana em seu art. 4º que os alunos com deficiência são os que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras; incluindo nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação e por fim, alunos com altas/superdotação, são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

O AEE é realizado, em Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, caso haja aluno de outra instituição que não possui a sala de atendimento especializado, ele pode frequentar outra instituição que disponibiliza o recurso.

Mais recentemente foi apresentado o Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024, o qual traz a concretização das garantias de acesso e participação dos estudantes com necessidades especiais. A meta n. 4 deste PNE é tornar universal para toda a população de quatro a dezessete anos o atendimento escolar incluindo nesse rol estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2014).

Outro avanço foi a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência no ano de 2015, Lei nº 13.146 de 2015, o qual visa assegurar e promover condições de igualdade para que as pessoas com deficiência tenham seus direitos fundamentais garantidos (BRASIL, 2015).

O objetivo deste Estatuto vem ao encontro das discussões propostas por Sasaki (2005, p. 23):

Faz-se importante implantar práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo.

Isso implica conhecer o ser humano em sua plenitude. Conduz a compreensão do outro independente do que ele é ou tem em termos físicos ou cognitivos. Requer um olhar mais humano, voltado para aquilo que o outro tem a oferecer. Se é um desenho, um texto, uma música ou apenas um olhar, é aquilo que ele é capaz de doar de si mesmo. Nisso consiste o segredo da inclusão verdadeira.

Platt (2004) ressalta que muitas vezes as pessoas não conseguem incluir o outro de maneira definitiva por existir um processo de anormalização dos seres humanos que é desencadeado a partir do momento em que, para o corpo social aquele indivíduo apresenta suas particularidades e estas vão se demonstrando como dados justificados ou não para sua não-pertença ao grupo social.

Nesse momento se tal anormalização for mais forte do que a consciência da inclusão, certamente a aceitação tardará a acontecer ou até mesmo não acontecerá. Tal processo conduz a negação da proposta de inclusão e nesse caso o ser considerado diferente continua sendo mais um na escola e não um sujeito social com direito a participar de maneira plena.

É importante que seja garantido um sistema educacional inclusivo em todos os níveis para pessoas com necessidades educacionais especiais. O estabelecimento de ensino, ao receber o aluno com necessidades especiais, deve fazer um diagnóstico e avaliação por um especialista para identificar sua necessidade educacional especial, com o objetivo de proporcionar recursos e apoios necessários para sua aprendizagem.

A educação inclusiva na contemporaneidade

Conforme ressaltado, a educação inclusiva é uma modalidade de ensino cuja construção se deu em meio a um processo de lutas e ainda o é, contudo, sua principal conquista é a aceitação das pessoas de que o fato de possuir uma limitação não faz do outro um ser inferior. Essa aceitação abriu as portas da escola de maneira efetiva e o grande desafio hoje é inserir esses sujeitos de maneira plena na escola e na sociedade.

Nos últimos anos, o governo tem investido em materiais e recursos humanos na tentativa de ofertar serviços compatíveis com as limitações e capacidades de estudantes com necessidades educacionais especiais. A inclusão em si é uma gama complexa que falar de cada especificidade demandaria um grande aparato literário, pois em cada um dos segmentos tanto na educação inclusiva, quanto na especial, existem discussões e particularidades que lhe são próprias (FADDA e CURY, 2016).

Portanto, embora existam investimentos, a materialidade da inclusão nas escolas ainda não se efetivou da maneira como deveria ser. É um processo que se desenvolve no dia a dia, em razão das subjetividades de cada estudante e da realidade de cada escola.

Um dos principais aspectos que devem ser considerados na educação inclusiva é a interação, sendo ela o princípio básico da relação com o outro. É nesse momento que o educando tem a oportunidade de se autoconhecer ao mesmo tempo em que conhece o outro.

Vygotsky (2008), em grande parte de sua obra chama a atenção para essa importância. Para ele o mais relevante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento psicológico da criança é sua vida social e por essa razão na educação inclusiva essas crianças precisam ter amplas experiências vividas socialmente.

De acordo com Macori e Tureck (2014), as interações sociais, para as crianças com deficiência são essenciais para a constituição de suas estruturas cognitivas, e se conviverem apenas com grupos homogêneos, a exemplo de classes e escolas especiais, elas perdem a oportunidade de se beneficiar das competências cognitivas de outras crianças que têm condições de desempenhar o papel de mediação junto às zonas de desenvolvimento.

A viabilização de espaços inclusivos deve ser uma prática comum nas escolas regulares, não apenas em sala de aula, mas também nos demais espaços como o recreio, atividades físicas ou culturais, sendo esse o momento de os alunos interagirem e compartilharem saberes.

Sosa e Lobo (2010, p. 48), ao analisarem a proposta de interação de *Vygotsky* afirmam que

O autor acredita que a mediação seria um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Conforme esse conceito, é possível vislumbrar, na educação, o professor como mediador entre o saber instituído e o aluno. Nesse sentido, o educador deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a ser o mediador deste. Nessa dinâmica, o conhecimento deixa de ser apenas acumulado e decorado e passa por um processo de interação entre o aluno e o professor no qual ambos aprendem. Em razão disso, o aluno aprendente deixa de ser espectador e começa a ter interesse próprio pelo saber. O professor cria situações-problema que envolvem os

alunos, que os instigam e, por sua vez, os motivam para aprender (SOSA e LOBO, 2010, p. 48).

Esse processo de mediação auxilia a aprendizagem também na inclusão. É nesse momento que o professor tem condições de conhecer melhor o aluno, avaliar suas potencialidades e criar condições de aprendizagem utilizando tudo o que for possível para que a aprendizagem se efetive associando o vivido e aquilo que a escola ensina.

Para que essa interação aconteça é importante o envolvimento da família e da comunidade. Existe, segundo Oliveira *et al.* (2014), uma rede de parceiros como universidades, organizações não governamentais, centros de reabilitação, entidades de pessoas com deficiência, associações, entre outros, que são fundamentais para a garantia da materialização da inclusão tanto na escola quanto na sociedade.

É necessário a formação de redes de conhecimento e de significações em contraposição a currículos apenas conteudistas, a verdades prontas e acabadas. Listadas em programas escolares seriados; Integração de saberes decorrente da transversalidade curricular e que se contrapõe ao consumo passivo de informações e de conhecimento sem sentido. Descoberta, inventividade e autonomia do sujeito na conquista do conhecimento; Ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade, da identidade social e cultural dos alunos, contra a ênfase no primado de enunciado da prática social e contra a ênfase no conhecimento pelo conhecimento (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 03).

Essas redes também viabilizam uma participação mais ampla das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola. É essencial explorar o potencial desses estudantes. A realidade de muitas escolas brasileiras hoje mostra que deficiências como o autismo que durante anos foi visto como enigma a ser decifrado, é hoje um transtorno discutido de maneira mais ampla e muitos alunos autistas estão na rede regular participando e aprendendo dentro de suas limitações sendo a interação o maior desafio para os professores.

Para se materializar a educação inclusiva em todas as unidades de ensino é preciso vencer os desafios sabendo que o principal deles é garantir o cumprimento das políticas públicas de inclusão. São amplas, específicas e se efetivadas, poderão mudar ainda mais o cenário existente no país.

Considerações finais

A discussão buscou descrever de maneira breve o processo de inclusão no Brasil. Denominamos por breve, porque a história desta modalidade é

ampla ao se considerar os inúmeros grupos atendidos tanto na educação inclusiva, quanto especial.

Ao longo da existência da humanidade existem pessoas com necessidades educativas especiais, contudo, durante séculos não eram consideradas como sujeitos de direitos. Fosse por falta de informação, ou mesmo por superstição das famílias, as pessoas com deficiência ficavam à margem da sociedade, eram isoladas, abandonadas ou até mesmo, condenadas à morte.

A preocupação com a educação de crianças com deficiência se iniciou a partir do processo de integração quando foram criadas salas especiais, mas elas continuavam a excluir, porque ao conviverem apenas com os seus iguais, a criança não podia interagir com as demais. A elaboração de legislações específicas a partir da Constituição Federal de 1988, trouxe uma luz para essa modalidade, desde então os estudos e as lutas continuaram e, ao adentrar no século seguinte a educação inclusiva ganhou porte de modalidade educativa e seu público-alvo passou a ter o direito de participar da rede regular de ensino.

Ao analisar essa modalidade nos dias atuais, nota-se que ainda há muito que conquistar. Um grande entrave é a negação das políticas públicas, pois vez ou outra a sociedade assiste à retirada de direitos e/ou mudança na legislação da inclusão que já é garantida ao longo dos anos. Numa sociedade pautada por mudanças e paradigmas, é preciso que as escolas adotem como bandeira de luta a real inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Isso implica criar espaços inclusivos com recursos materiais, tecnológicos e o principal, capacitar continuamente os profissionais para atuar nesse segmento e remunerá-los de forma justa.

Referências

- AMARAL, L. A. *Pensar a Diferença/Deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.
- ASSIS, O. Q.; POZZOLI, L. *Pessoa Portadora de Deficiência: Direitos e Garantias*. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 01 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 26 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 26 jul. 2020.

BRASIL. *Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 21 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>>. Acesso em 05 ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 05 ago. 2020.

CORREIA, L. de M. *Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares*. Coleção Educação Especial. v.1. Portugal: Porto, 1999.

DIAZ, F et al. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. *Psicologia em estudo*, v. 21 n. 3, 2016.

MACORI, M. de F. M.; TURECK, L. T. *A educação especial na contemporaneidade*. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edespecial_artigo_maria_de_fatima_medeiros_macori.pdf>. Acesso em 16 jul. 2020.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, R. R. dos S.; SANTOS FILHO, G. O.; ALBUQUERQUE, R.B. de. A inclusão na escola: realidade ou ilusão? Uma abordagem da inclusão escolar enquanto políticas de valorização de todos. *Educon*, Aracaju, vol 08, n. 01, p. 1-11, set/2014.

PLATT, A. D. *O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócioconceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. 2004.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, n. 1, p. 1-56, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em 07 ago. 2020.

SASSAKI, R. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOSA, D. A. C.; LOBO, A. R. Algumas reflexões a respeito do espaço da educação na sociedade da informação e da comunicação. *Biblos*, Rio Grande, vol. 1. Ed. 1. p. 47-54, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 02 jul. 2020.

SÍNDROME DE WILLIAMS-BEUREN: ALGUNS ASPECTOS NA VERTENTE PSICOPEDAGÓGICA

Isabelle Damacena Cavalcanti¹
Marivalda Oliveira Paiva Rodrigues²
Fernanda Galdino da Silva³

Introdução

A Síndrome de Williams-Beuren foi descrita inicialmente por Williams *et al.* (1961) e posteriormente por Beuren *et al.* (1962), e a mesma é uma doença de causa genética que está ligada a microdeleções, ou seja, perda de genes, na região 7q11-23. A Síndrome de Williams-Beuren (SWB) é um distúrbio bastante complexo pois afeta praticamente todos os sistemas do corpo, possui um fenótipo amplo, seu diagnóstico clínico é feito com base nas principais características já descritas, malformações faciais, doenças cardiovasculares, além dos problemas comportamentais e alterações cognitivas. Posteriormente, sua confirmação ocorre a partir de testes laboratoriais.

A suspeita diagnóstica da SWB pode ser feita com base na presença do conjunto das anomalias citadas. No entanto, o diagnóstico clínico pode ser confirmado por meio da realização do estudo citogenético molecular, no qual se verifica a perda de um dos alelos do gene da elastina, pela técnica de hibridização *in situ* por fluorescência (FISH), *Multiplex Ligation-dependent Probe Amplification* (MLPA) ou análise de marcadores microssatélites (NUNES, 2010, p. 05).

No Brasil, a solicitação do FISH deve estar associada aos estudos do conjunto de características clínicas da Síndrome de Williams-Beuren. A literatura referente a SWB é bastante escassa e predominantemente internacional, embora considerada uma síndrome rara, tem despertado bastante interesse e sendo estudada cada vez mais, devido a sua grande variabilidade fenotípica, perfil cognitivo e comportamentos distintos.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Jaraguá, docente no ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Jaraguá. E-mail: isacavalcanti97@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Jaraguá, docente. E-mail: marivaldapaiva2015@gmail.com

³ Mestre em Ciências Ambientais, Especialista em Neuropsicopedagogia e Gestão Ambiental, Graduada em Pedagogia, docente no ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Jaraguá, na Universidade Estadual de Goiás e Instituto Galdino de Ensino. E-mail: fernandagaldino@hotmail.com

Neste artigo será feita uma revisão bibliográfica sobre os principais estudos relacionados a esta síndrome, destacando suas principais características e com abordagem voltada para a psicopedagogia e atuação do psicopedagogo.

História e características da síndrome de Williams-Beuren

Estudada e documentada inicialmente por Williams *et al.* (1961) e por Beuren *et al.* (1962), esta síndrome ainda é pouco conhecida pela sociedade, mas nos últimos anos vem ganhando espaço no campo acadêmico por ser uma síndrome com uma variabilidade fenotípica e com características muito peculiares.

Com base nos estudos de caso, e nas características observadas, concluiu-se que se tratava de uma síndrome não descrita. Fernandes (2014), afirma que os estudos de casos feitos por Williams e seus colaboradores associavam uma doença cardíaca, déficit cognitivo e face de duende. Beuren em seus estudos de caso percebeu características semelhantes às descritas por Williams, acrescentando a estenose da artéria pulmonar.

Apesar dos mais diversos estudos, essa Síndrome e suas características tiveram maior visibilidade, gerando maior interesse de investigadores quando Ewart *et al.* (1993) demonstraram que a SWB é causada por uma microdeleção implicando o gene da elastina (FERNANDES, 2014), sendo considerada uma doença de origem genética.

As características de cada indivíduo podem ser distintas, sofrer diversas variações, até mesmo ao longo da vida, sendo as principais a baixa estatura, déficit de crescimento, características faciais que incluem: nariz arrebitado, volume ao redor dos olhos, queixo pequeno, problemas dentários entre outras; possuem personalidade e comportamentos complexos, retardo mental leve a moderado, problemas de atenção, hiperatividade, habilidade comunicativa, além de problemas cardíacos, cardiovasculares (TOPÁZIO, 2013).

Rossi *et al.* (2006, p. 333) afirma que as características faciais,

geraram denominação algumas vezes polêmicas para esta afecção genética, denominada fâcies de duende (*Elfin Facies Syndrome*) (Joseph e Parrot, 1958). A fâcies de duende foi atribuída pela presença de dismorfismos faciais, caracterizados por nariz arrebitado, ponte nasal achatada, região orbital profunda, macrostomia, lábio inferior volumoso, bochechas proeminentes e filtro nasal longo. Atualmente, esta denominação deixou de ser utilizada por conferir aspecto pejorativo.

Apesar de ser um perfil clínico muito complexo, a SWB pode ser percebida e iniciar seu diagnóstico ainda em bebês, pois algumas condições

afetam com maior frequência bebês com SWB, tais como cólicas, perturbações no sono, infecções de ouvido frequentes e estrabismo (SMOOT *et al.*, 2005 *apud* TOPÁZIO, 2013).

A maioria destas crianças tem dificuldades importantes de alimentação no primeiro ano de vida, incluindo vômitos, recusa de alimentação e refluxo gastroesofágico. Também se observa que no primeiro ano de vida a hipotonia muscular é muito frequente, levando ao atraso no desenvolvimento motor prejudicando na deambulação andando por volta de 21 meses de idade (ALMEIDA E TAVARES, 2010, p. 336).

As características clínicas e os perfis de personalidade diferem a cada paciente, mas principalmente ao longo da vida, sendo importante o acompanhamento das mesmas para o diagnóstico, sendo os padrões estereotipadas são mais visíveis na infância.

Possuem uma grande desenvoltura na socialização, sentindo-se extremamente à vontade até mesmo perto de estranhos. Uma característica muito comum o entusiasmo, a sensibilidade ao sentimento dos outros e o riso frequente, sendo a,

A característica sociável e falante que os indivíduos com a SWB apresentam conferiu-lhes a denominação da síndrome *Cocktail Party Speech* (CPS). As características CPS incluem comportamento falante, fala fluente precisão articulatória, uso de frases estereotipadas e de clichês, hábito de inserir experiências pessoais e irrelevantes ao contexto, além de comportamentos perseverativos (ROSSI; MORETTI-FERREIRA; GIACHETTI, 2007, p. 02).

Almeida e Tavares (2010, p. 338) afirmam que crianças com SWB “apresentam atraso no aparecimento da linguagem e começam a produzir frases usualmente após os três anos de idade, já a memória auditiva e o processamento verbal estão frequentemente desenvolvidos”.

Por se tratar de uma síndrome bastante que afeta praticamente todos os sistemas do corpo, possui um fenótipo amplo, seu diagnóstico clínico é feito com base nas principais características já descritas, e sua confirmação ocorre a partir de testes laboratoriais, o mais comum é o FISH (*Fluorescence In Situ Hybridization*), sendo este somente indicado para pacientes cujas características clínicas indicam a SWB.

A origem da SWB é uma microdeleção, perda de pares genéticos, na região 7q1123. Ocorre a perda de aproximadamente 20 genes, incluindo o gene da elastina, que é a principal proteína que constitui as fibras elásticas do organismo principalmente as paredes das artérias. A perda desses pares genéticos em especial o da elastina pode ser identificado através da técnica mencionada anteriormente, FISH, mas existem outras técnicas que são

capazes de fazer esse mapeamento genético. Entretanto o resultado do FISH negativo não exclui o diagnóstico de SWB, há estudos que mostram características clínicas em pacientes com resultado positivos e negativos (ROSSI; FERREIRA; GIACHETTI, 2006).

Hoje, tendo em vista as pesquisas possibilitadas pelas mais recentes técnicas, sabe-se que a SWB é causada pela perda de um ou mais genes do braço longo do cromossomo 7, ao que se dá o nome de ‘síndrome dos genes contíguos’. Nessa região existem dois genes importantes para o aparecimento dos achados listados pelos médicos pioneiros no relato da síndrome: o da elastina (ELN) — aparentemente responsável pelos defeitos cardíacos — e o LIMquinase, que está associado à noção de visão espacial. Além disso, temos conhecimento de que ela não faz distinção quanto ao sexo — afetando, então, tanto homens quanto mulheres —, e de que pode ocorrer em qualquer grupo étnico e em qualquer parte do globo. Não é transmitida geneticamente, bem como tampouco tem causas ambientais, médicas ou quaisquer influências de fatores psicossociais (SILVA, JUNIOR, 2009, p. 125).

Outra característica muito interessante que está diretamente associada à deleção da elastina, é a voz de pacientes com SWB, que é rouca ou grave. A elastina é um componente importante da lâmina própria das pregas vocais, a voz grave parece estar relacionada a deficiência de elastina comum nessa síndrome (ARAVENA *et al.*, 2002 *apud* GEJÃO *et al.*, 2007).

Os problemas médicos mais comumente enfrentados pelos portadores da síndrome são os cardíacos, os renais e os odontológicos. As crianças com SWB costumam sofrer de um estreitamento da artéria principal imediatamente ao sair do coração (estenose aórtica supra-avalvular). Precisam urinar com grande frequência e têm problemas correntes de controle do esfíncter. Costumam apresentar níveis de cálcio elevados no sangue (hipercalcemia) e, além disso, falta de alguns dentes, bem como dentes curiosamente pequenos — às vezes acompanhados de um mau fechamento da arcada. Em geral têm problemas de coordenação, equilíbrio e dificuldades quanto ao sono. São frequentemente menores quando comparadas às alturas de seus pais; no entanto, costumam se encontrar dentro do intervalo normal para a altura de sua idade. (SILVA, JÚNIOR, 2009, p. 125).

É essencial ressaltar que todo indivíduo possui sua singularidade, e nem todos os portadores da SWB apresentam todas as características descritas, sendo necessário observar e analisar o sujeito como um ser particular, buscar acompanhamento com profissionais qualificados, médicos, psicólogos, pedagogos e psicopedagogos, para que a partir de suas especificidades haja um desenvolvimento adequado desde a infância até a fase adulta.

Aspectos comportamentais e cognitivos da síndrome de Williams-Beuren

Os indivíduos com SWB tendem a ser bastante simpáticos, extremamente sociáveis, extrovertidos, falantes, muitas vezes descritos por familiares como pessoas muito atentas ao sentimento dos outros e com personalidade amigável. De acordo com Rossi (2010) às características comportamentais da SWB é marcado pela facilidade de interação social, desinibição, impulsividade e certa atração por pessoas estranhas.

De acordo com estudo feito por Rossi (2010), o fenótipo comportamental de indivíduos com SWB, podem incluir ansiedade, problemas emocionais, hiperatividade, déficit de atenção, fobia entre outros, mas que tendem a diminuir na adolescência e fase adulta. A falta de atenção se reflete nas dificuldades apresentadas no planejamento e execução de tarefas.

A síndrome de Williams possui um fenótipo cognitivo e comportamental muito peculiar, frequentemente descrita como um perfil de “picos e vales”, em que há um déficit nas habilidades viso-construtivas, viso-espaciais contrastando com as habilidades verbais e a habilidade socialização preservadas, sendo estas atribuídas às facilidades na memória auditiva.

Nunes discorre sobre este contraste em crianças diagnosticadas com síndrome de Williams,

são descritas como altamente socializáveis, com um alto nível de desenvolvimento verbal e revelando-se, no contexto da sua interação com os outros, verdadeiros “contadores de história?”. No entanto, este aparentemente elevado nível de funcionamento social e linguístico não é de modo algum correlativo de um elevado funcionamento cognitivo geral. Muito pelo contrário, estas crianças têm frequentemente um QI na faixa de deficiência mental leve a moderado, com acentuadas dificuldades em termos de raciocínio espacial, aptidões de solução de problemas ou mesmo da motricidade fina (NUNES, 2010, p. 13).

Nos estudos sobre a linguagem oral e escrita de indivíduos com SWB, existem estudos que expressam opiniões discordantes sobre a alta habilidade linguística preservada. Rossi *et al.* (2006) referem estudos realizados por Carrasco que apontam que a personalidade sociável e falante estaria mais relacionada ao uso da linguagem como recurso comunicativo do que uma habilidade de linguagem.

Com efeito, o fenótipo cognitivo desta síndrome é considerado mais aparente do que real. Tendo os métodos utilizados nos estudos, influência sobre os resultados, ou seja, a abordagem metodológica pode favorecer a

falsa ideia de excelência na produção linguística (ROSSI *et al.*, 2006; NUNES, 2010; FERNANDES, 2014).

Rossi *et al.* (2006) afirma que os métodos podem inferir no resultado, quando se trata do desempenho linguístico, pois alguns testes chegaram à conclusão de que os sujeitos com SWB possuem desempenho adequado à sua idade mental, porém não levando em consideração o uso da linguagem a nível expressivo, falhas no uso formal da linguagem.

A habilidade pragmática tem sido pouco abordada nos estudos da SWB, embora pareça representar significativa importância na compreensão das dificuldades de linguagem destes indivíduos. Observa-se nível de estruturação sintática superior à coerência da narrativa (ROSSI *et al.*, 2006, p. 335).

Nunes (2010) destaca três situações que o método pode levar a resultados tendenciosos: A primeira situação se refere ao fato de o emparelhamento por idade mental, ou a população de controle serem compostas por pessoas com outras perturbações genéticas. A segunda situação se deve ao uso privilegiado de estratégias fonológicas e não semânticas, induzindo o resultado a uma excelência linguística que muitas vezes é favorecido pela boa memória verbal de indivíduos com SWB. A terceira situação que é realmente intrigante o fato que em uma síndrome com diversos prejuízos neurodesenvolvimentais, a linguagem que é uma tarefa neurocognitiva de alta complexidade, esteja preservada.

Dificuldades de aprendizagem dos portadores da síndrome de Williams-Beuren

A deficiência mental faz parte do fenótipo da SWB, sendo alguns indivíduos mais afetados que outros, o grau de deficiência mental varia de leve a moderado.

Gonçalves *et al.* (2004) afirma que os indivíduos com SWB evidenciam profundos déficits do ponto de vista viso-espacial, apresentam grandes dificuldades em tarefas de desenhos livres ou que necessite cópias de figuras geométricas. Demonstrando assim grandes dificuldades de representar analisar e manipular mentalmente os objetos. Apontando para o fato que esses sujeitos priorizam estratégias locais em detrimento de estratégias globais.

Rossi *et al.* (2006) observaram que estudos que abordam as habilidades linguísticas na SWB são escassos, embora representem significativa importância na compreensão das dificuldades de linguagem destes indivíduos. Apesar desses indivíduos possuírem características falantes e altamente sociáveis, o uso da linguagem está relacionado ao ato

comunicativo, e não há uma competência linguística. Afirmado por Rossi *et al.* (2005) em indivíduos com SWB um déficit na coerência semântica e na organização lógica e temporal de eventos.

Dentre as dificuldades apresentadas por sujeitos com SWB, destaca-se as relacionadas a memória de longo prazo apresentando um déficit no processo de armazenamento de informações, memória, sendo extremamente prejudicial no processo de aprendizagem, já que em algumas situações de aprendizagem apresentam desenvolvimento adequado à idade mental (ROSSI *et al.*, 2006).

As dificuldades de aprendizagem conforme descrevem Rossi, comprometem a leitura, principalmente a escrita, a matemática, sendo o processo de aprendizagem mais favorecido nos anos iniciais em relação à idade adulta onde não há indícios de progressão na aprendizagem.

Segundo estudos de Almeida & Tavares (2010), às dificuldades verbais, motoras e de cognição passam a ser notados conforme a idade e não tendem a melhorar com o tempo, sendo perceptível assim uma estagnação na aprendizagem. Alguns autores relatam que a idade mental de sujeitos acometidos com esta síndrome não tende a aumentar com a idade adulta, mantendo-se ao longo da vida.

Rossi *et al.* (2006) faz uma crítica sobre os estudos sobre esta síndrome, revelando sua escassez e como isso afeta os estudos sobre as habilidades linguísticas dos sujeitos com SWB,

Estudos revisados sobre as habilidades de linguagem mostraram achados divergentes, inclusive questionados por alguns autores. As habilidades de linguagem oral da SWB têm sido muito mais frequentemente descritas, se comparadas às habilidades da linguagem escrita. Até mesmo os estudos destinados às habilidades de linguagem oral, ainda são escassos no que diz respeito à abordagem da habilidade pragmática e do uso de recursos comunicativos utilizados por estes sujeitos, nos diversos contextos comunicativos (ROSSI *et al.*, 2006, p. 336).

Outra habilidade linguística comprometida, por depender da idade mental do indivíduo é a habilidade de atividades com rimas e que trabalhe com fonemas, não havendo uma relação entre a detecção de fonemas e o desempenho na leitura e escrita.

Como afirma Almeida & Tavares(2010), a literatura sobre a SWB carece de estudos sobre a produção linguística e sobre a narrativa, pois muitos estudos afirmam que indivíduos acometidos com essa síndrome possuem uma produção oral de excelência sem levar em consideração aspectos importantes da linguística, e como a capacidade de produção de narrativa é um elemento sensível a qualidade do funcionamento neurocognitivo “daí

que, numa síndrome com características neurodesenvolvimentais da SWB, parece ser legítimo pensar que as várias dimensões da produção narrativa estejam profundamente alteradas” (ALMEIDA & TAVARES, 2010, p. 52).

Atuação da psicopedagogia mediante ao processo de aprendizagem

A psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, ela surgiu devido a necessidade de compreender os problemas de aprendizagem. Segundo Bossa:

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evoluiu devido a existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo- se assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las (BOSSA, 2007, p. 24).

Atualmente, com a sistematização do sistema educativo a atuação do psicopedagogo é fundamental, pois esse profissional está cada vez mais ganhando espaço dentro das instituições de ensino. Ele tem esse reconhecimento mediante a realização do seu trabalho e de suas ações, posicionando-se como um mediador entre professor e aluno nos desafios da dificuldade de aprendizagem, contribuindo significativamente para a qualidade do ensino.

A educação inclusiva é uma realidade em todas as instituições, sejam públicas ou privadas, mediante esse desafio o psicopedagogo precisa saber a melhor forma de intervir para que o processo de aprendizagem ocorra de forma satisfatória no ambiente escolar.

A inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular, já que ela: representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado (SASSAKI, 1999, p. 18).

De acordo com Bossa (1994, p. 31), “a Psicopedagogia deve ser vista como uma área de atuação profissional, que busca a identidade e prioriza uma formação a nível interdisciplinar. Sua finalidade consiste em ajudar o

sujeito a solucionar suas dificuldades de aprendizagem, analisando de forma interdisciplinar”.

O psicopedagogo tem vários campos de atuação (escolar, clínicas, particulares, hospitalares). Nas escolas ele auxilia e orienta professores e demais profissionais criando estratégias e melhorias para o bom desempenho do processo ensino-aprendizagem, ressaltando que muitas vezes este profissional é inserido em uma instituição escolar para solucionar problemas já existentes, porém, vale lembrar que quando a escola trabalha e pensa em equipe, muitas situações que seriam vistas como dificuldade de aprendizagem podem ser evitadas, ou seja, a atuação do psicopedagogo na escola é fazer um trabalho preventivo, começando desde a fala do professor, analisando o processo de ensino, dialogando com o professor sobre as melhorias adequadas para cada indivíduo.

Para Barbosa (2001), a psicopedagogia é vista como a área que estuda o processo ensino-aprendizagem, ela contribui muito com a escola, na missão de resgatar o prazer no ato de aprender em momentos agradáveis. Nesta concepção, percebemos que o papel do psicopedagogo é de suma importância. Ele tem grande contribuição no sucesso da escolaridade dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sem ele muitas crianças não iriam aprender de forma significativa, refletindo no possível fracasso escolar na vida adulta.

Intervenções psicopedagógicas com crianças que apresentam a síndrome de Williams-Beuren

Após diagnóstico da SWB com observação das características clínicas comportamentais e cognitivas, a família juntamente com apoio médico, educativo e social poderá adquirir uma maior compreensão das capacidades e dificuldades do sujeito acometido com esta síndrome, permitindo uma maior compreensão das necessidades e exigências destas pessoas, e de possíveis intervenções que de alguma forma poderão ajudar no desenvolvimento desses sujeitos. Apesar de não haver muitos estudos sobre a eficácia da intervenção em pessoas com SWB, “a experiência clínica sugere que, apesar das dificuldades comportamentais e emocionais muito específicas desta síndrome, as pessoas com SWB são permeáveis ao efeito da intervenção” (FERNANDES, 2014, p. 53).

E é a partir das semelhanças nos padrões de aprendizagem e comportamento e partilha de informações entre familiares e profissionais que como afirma Fernandes (2014), foi possível aperfeiçoar estratégias, metodologias e abordagens comportamentais, até mesmo intervenções psicopedagógicas, considerando que estas são realizadas com embasamento

teórico e também com observação comportamental do indivíduo, com base no fenótipo da síndrome portada.

O seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida é marcado por dificuldades de alimentação, atraso na linguagem. Portando se fazendo necessário a inserção de intervenções que auxiliem no desenvolvimento de habilidades de linguagem, de alimentação, habilidades de escuta. Essas intervenções podem auxiliar a criança no desenvolvimento de uma escuta atenta, compreensão sonora, também com o intuito de aumentar o vocabulário, a expressão e a compreensão (FERNANDES, 2014). As pessoas com SWB, possuem uma sensibilidade sonora, sendo muitas hipersensíveis aos sons, e muitas possuem uma fascinação por atividades musicais, favorecendo situações de aprendizagem.

Silva & Júnior (2009) a partir de tradução de pesquisas de Udwin e Yule, constataram que muitas crianças com SWB tem um certo interesse por música e rimas, sendo, portanto, o ensino através da música, canções e rimas, e até mesmo aprender a tocar um instrumento musical, um meio facilitador no processo de aprendizagem, já que os mesmos dinamizam o ensino e aumentam a autoestima e a autoconfiança do aprendente.

De acordo com Fernandes (2014), muitos estudos apontam para o déficit na coordenação motora, sendo necessário diversos estímulos a fim de auxiliar no desenvolvimento da coordenação, do equilíbrio, da motricidade fina e grossa e no desenvolvimento das competências visuo-espaciais. É de suma importância também o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a independência do sujeito em atividades rotineiras do dia-a-dia, levando sempre em consideração a individualidade de cada indivíduo.

Sujeitos com SWB são caracterizados pela personalidade falante, sendo pessoas muito comunicativas e bastante socializáveis, gerando uma falsa impressão de funcionamento cognitivo intacto, porém é importante uma avaliação cuidadosa desse funcionamento cognitivo que por muitas vezes possui grandes défices. “As crianças com SWB têm necessidades educacionais específicas que diferem das outras crianças com dificuldades de aprendizagem” (FERNANDES, 2014, p. 55).

Diferentemente de outras síndromes e dificuldades de aprendizagem que o recurso visual é fundamental, nesta síndrome o recurso sonoro se faz essencial. Sendo muito importante trabalhar em pequenos grupos, evitando estímulos que favoreçam a distração, e “as atividades devem ser variadas, de curta duração e com intervalos frequentes para recordar e direcionar a atenção para a tarefa.” (Fernandes, 2014, p. 55).

Fernandes (2014) discorre de forma muito clara e instrucional sobre as possíveis intervenções que podem ser feitas a fim de favorecer os indivíduos acometidos com esta síndrome,

Quanto aos conselhos a dar aos professores destas crianças, deverão incluir sugestões sobre como utilizar as competências ao nível da linguagem expressiva para treino e desenvolvimento das competências perceptuais e motoras e como forma de fornecer reforço verbal na realização das atividades (encorajando-as, por exemplo, a falarem consigo próprias enquanto vão realizando cada passo de um exercício). O recurso ao uso de tópicos ou objetos do interesse da criança pode contribuir para as motivar a trabalhar em atividades que lhe são menos interessantes (como por exemplo: treinar a coordenação óculo-manual e controlo do lápis, copiando ou cobrindo o tracejado de figuras do seu interesse - carros, emblemas de clubes de futebol...). Os professores deverão ter especial atenção aquando da seleção do material a apresentar à criança: livros ou fichas de trabalho com muitos elementos, figuras e cores pode constituir-se como uma sobre estimulação visual, sendo preferível materiais simples, com pouca informação (FERNANDES, 2014, p. 55).

Visto que a psicopedagogia tem como principal objeto de estudo o processo de aprendizagem, suas principais dificuldades e necessidades, o psicopedagogo frente a qualquer situação de aprendizagem, em especial com sujeitos com SWB, munido do que a psicopedagogia dispõe, deverá adotar uma atitude investigativa, a fim de propiciar meios e intervenções eficazes com intuito de desenvolver da melhor maneira possível a aprendizagem do sujeito. Sendo, portanto, a possibilidade de intervenções de acordo com a necessidade do educando e a criatividade e empenho do educador.

Considerações finais

A síndrome de Williams-Beuren tem como causa uma microdeleção de pares genéticos, gerando um amplo perfil clínico, com fenótipo muito peculiar. Descrita inicialmente por Willians *et al.* (1961) e por Beuren *et al.* (1962), ainda é uma síndrome pouco conhecida pela sociedade, mas que no meio acadêmico vem sendo cada dia mais estudada.

Possui características muito específicas, principalmente às relacionadas às características faciais, que são um dos primeiros aspectos observados em sujeitos acometidos com essa síndrome. Os dismorfismos faciais incluem nariz arrebitado, ponte nasal achatada, volume ao redor dos olhos, queixo pequeno, entre outros. Possuem uma personalidade muito complexa, retardo mental, podem desenvolver problemas emocionais, hiperatividade e falta de atenção, além de problemas pulmonares e cardiovasculares. Podem ocorrer variações dessas características de indivíduo para indivíduo, ou em um mesmo indivíduo ao longo da vida, indo de um grau leve a muito severo da síndrome e de seu fenótipo.

Em relação a personalidade e ao comportamento sujeitos com SWB possuem uma desenvoltura no aspecto social, são descritos como altamente socializáveis, desinibidos, com riso solto, simpáticos e se sentem à vontade mesmo na presença de estranhos. Comumente em suas conversas fazem o uso de frases estereotipadas e inserem fatos e relatos do dia a dia em suas conversas.

Essa síndrome afeta incisivamente a cognição de seus portadores, podendo muitos não ultrapassarem um certo patamar cognitivo durante toda a vida, possuem um déficit muito nítido nas habilidades viso-construtivas, viso-espaciais havendo um contraste muito grande com as habilidades linguísticas e de socialização, descrita como altamente desenvolvida. Esse contraste é muito contraditório, e, portanto, objeto de estudo de muitos pesquisadores, que afirmam que isso pode ser mais aparente do que real, e que isso pode estar relacionado a boa memória auditiva e não às habilidades linguísticas, e que os métodos utilizados para avaliar essas habilidades podem inferir nos resultados, devendo haver uma avaliação muito criteriosa a fim de evitar resultados equivocados.

As dificuldades de aprendizagem variam de acordo com o grau de deficiência mental desses indivíduos, podendo haver variações, mas em um contexto geral as dificuldades estão relacionadas à leitura, escrita, a matemática, em atividades de desenho livre e na linguagem como competência linguística.

Sujeitos com SWB possuem um déficit nas habilidades de memória a longo prazo sendo isso extremamente prejudicial ao processo de aprendizagem. Quanto a aprendizagem essa é mais favorecida nos anos iniciais, havendo poucos indícios de avanço na aprendizagem na idade adulta.

Sendo a aprendizagem e as suas dificuldades, objeto de estudo da psicopedagogia, o pedagogo é peça fundamental no ambiente escolar, e na vida de sujeitos com SWB. Se tornando um mediador entre o professor e o aluno nos desafios da aprendizagem, nas suas dificuldades, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem resgatando e proporcionando o prazer de aprender, realizando as intervenções necessárias.

As intervenções feitas por psicopedagogos devem levar em consideração as principais dificuldades apresentadas pelo sujeito, observando suas singularidades e levando em consideração as particularidades da Síndrome de Williams-Beuren. Intervenções que devem ocorrer o mais cedo possível na vida dos portadores dessa síndrome. O psicopedagogo deve assumir uma postura investigativa muito criteriosa, com base teórica e principalmente com base na observação comportamental do sujeito, a fim de intervir de forma eficaz e assertiva, desenvolvendo assim da melhor forma possível a aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA, M. & TAVARES, H.. Síndrome de Williams e a intervenção da psicomotricidade com auxílio na escolarização. Uberlândia, *Revista da Católica*, v. 2, n. 3, p. 334-347, 2010.
- BARBOSA, L. M. S. *A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar*. Curitiba: Expoente; 2001.
- BOSSA, N. A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BOSSA, N. A. *A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- FERNANDES, A. D. C. M.. *A inclusão do aluno com Síndrome de Williams: da teoria à prática mediante uma relação de dádiva*. 2014. 109 f. Tese de Doutorado. Universidade Católica Portuguesa. 2014.
- GEJÃO, M. G.; SILVA, J. N. G.; LAMÔNICA, D. A. C.; DE-VITTO, L. P. M.; ABRAMIDES, D. V. M.; COSTA, A. R. Evolução de habilidades comunicativas na Síndrome de Williams – Processo terapêutico de um caso clínico. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, vol. 19, n. 2, p. 203-211, agosto. 2007.
- GONÇALVES, O., PÉREZ, A., HENRIQUES, M., PRIETO, M., LIMA, M. R., SIEBERT, M. F. & SOUSA, N.. Funcionamento Cognitivo e Produção Narrativa na Síndrome de Williams: Congruência ou Dissociação Neurocognitiva? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 4, nº 3, p. 623-638, 2004.
- NUNES, M. N. *Avaliação do funcionamento cognitivo de pacientes com Síndrome de Williams-Beuren*. S. Paulo: Faculdade de Medicina da Universidade de S. Paulo/FM/DBD-410/10, 2010.
- ROSSI, N. F.; PEREIRA, V. M.; PEROSA, G. B.; GOMES, T. C. G.; GIULIANI, L. R.; SOUZA, D. H.; MORETTI FERREIRA, D.; GIACHETI, C. M. Habilidades psicolinguísticas auditivas e visuais na síndrome de Williams Beuren. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE GENÉTICA CLÍNICA*, 17., 2005, Curitiba (PR). Anais. Curitiba: Sociedade Brasileira de Genética, 2005.
- ROSSI, N. F.; MORETTI-FERREIRA, D.; GIACHETI, C. M. Genética e linguagem na síndrome de Williams-Beuren: uma condição neuro-cognitiva peculiar. *Pró Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v. 18, n. 3, p. 331-338, set.-dez. 2006.
- ROSSI, N. F.; FERREIRA, M. D.; GIACHETI, M. C. Perfil comunicativo de indivíduos com a síndrome de Williams-Beuren. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-9, 2007.

ROSSI, N. F. Caracterização do fenótipo comportamental e de linguagem na síndrome de Williams-Beuren. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2010;15(3):484 Botucatu/SP, 2010.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

TOPAZIO, B. *Aspectos clínicos e genéticos da síndrome de Williams-Beuren: revisão de literatura.* Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

A ARTE COMO ARTICULADORA EDUCACIONAL DE DIÁLOGOS SOBRE INTERSECÇÕES ENTRE RELAÇÕES DE GÊNERO, ALTERIDADE E DIREITOS HUMANOS: “MEDUSA ENREDADA: COMO LEMBRAR?... MAS... COMO ESQUECER?”

Camila Durães Zerbinatti¹

Renata Orlandi²

Vantuir Dionísio Júnior³

Introdução

Neste capítulo trazemos um relato de experiência referente a uma atividade de ensino, extensão e cultura composta pela encenação da performance “*Medusa enredada: como lembrar?... mas... como esquecer?*”, atividade esta que também englobou rodas de conversa sobre violências de gênero, com foco em dois momentos. O primeiro destes dois encontros ocorreu em um evento do projeto de extensão universitária “Direitos Humanos e Diversidade: arte, ciência e tecnologias em movimento para uma educação alterizante” (CTE⁴ - UFSC Blumenau), enquanto o segundo momento consistiu em uma aula do curso *online* “Educação em Direitos Humanos” (NEPTA⁵ – CTE - UFSC Blumenau). Com esta ação de ensino-extensão visou-se promover diálogos interseccionais sobre as relações de gênero, alteridade e Direitos Humanos mediados pela potência comunicacional da arte.

Haja vista as perspectivas teórico-reflexivas feministas latino-americanas e levando em consideração a importância da localização do conhecimento científico e dos sujeitos implicados no seu processo de sistematização (FEMENÍAS, 2007), reconhecemos que falamos aqui a partir de nossas experiências situadas, distintas trajetórias nos campos do conhecimento pelos quais cada um de nós circulou e, além disso, de nossos

¹ Mulher cisgênero, branca, de classe média baixa. Mestra em Música (UDESC) e Doutoranda em Ciências Humanas (PPGICH – UFSC); Pesquisadora em doutoramento (PPGICH – UFSC), camiladuze@gmail.com

² Mulher cisgênero, heterossexual, branca de classe média. Pós-doutorado em Psicologia Social (Universidade Autônoma de Barcelona) e Pós-doutorado em Educação (UFSC); Professora Universitária na Universidade Federal de Santa Catarina; renata.orlandi@ufsc.br

³ Homem não-binário, LGBTQ+, branco, proletário. Licenciando em Química, bolsista de extensão universitária; vantuirjunior2010@gmail.com

⁴ CTE - Centro Tecnológico, de Ciências Exatas e Educação – UFSC – Câmpus Blumenau.

⁵ Núcleo de Educação na Perspectiva das Tecnologias e Alteridade.

lugares subjetivos e (des)privilégios particulares, heterogêneos pontos de vista e desde diferentes percursos e momentos de inserção.

A performance sonora e cênica "*Medusa enredada: como lembrar?... mas... como esquecer?*" para corpo, voz e violoncelo de Camila Durães, primeira autora deste trabalho, denuncia violências de gênero, faz provocações, reflexões e coloca em movimento experiências éticas e estéticas que condensam elementos deste tema urgente, grave e doloroso. Nessa improvisação feminista e subversiva dos sintomas, encontramos o convite da alteridade e da escuta que os caminhos do sensível e das artes podem nos abrir para indagarmos e talvez, quem sabe, deslocarmos algumas "certezas" que seguem sendo cruelmente reproduzidas nos diversos, destrutivos e tantas vezes letais casos de violências de gênero, abarcando ainda o padrão de culpabilização e silenciamento das vítimas.

De Homero (quase mil anos a.C.) aos dias atuais, como no blockbuster "*Fúria de Titã*" (2010), a narrativa predominante sobre Medusa (a górgona da Antiguidade Grega) é a mesma: um monstro feminino, terrível e medonho que devia ser punido, destruído e exterminado. Este foi o feito de Perseu, com a ajuda de Atena, Hermes e Hades. Contudo, a tão conhecida versão do mito que retrata Perseu como herói omite, não por acaso, a vida prévia de Medusa - sua existência como divindade marinha, sacerdotisa no templo de Atena - o provável estupro sofrido por ela e perpetrado por Poseidon, bem como a culpabilização e revitimização dessa figura mitológica, por meio da punição determinada e desferida contra ela por Atena (GARBER & VICKERS, 2003).

As sociedades contemporâneas seguem petrificadas pela misoginia, marcadas por uma recusa estrutural em encarar a vexatória magnitude do sofrimento ao qual as Medusas do presente estão sujeitas dentro da organização sócio-política na qual nos encontramos (CAMÕES, 2003). Paradoxalmente, a deslegitimação e invisibilização das violências de gênero não fazem com que este constrangimento civilizatório desapareça diante de nossas vistas fatigadas com a banalização do horror. Os índices de violências de gênero seguem altos e crescentes, mesmo, com a expressiva subnotificação, conforme levantamentos e análises como o do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (IPEA, 2020), sendo considerada uma "pandemia invisível", tal como destacado por Phumzile Mlambo-Ngcuka, diretora executiva da ONU Mulheres e vice-secretária geral das Nações Unidas (MLAMBO-NGCUKA, 2020).

Em se tratando das relações de gênero, segundo Simone de Beauvoir cada corpo é "[...] uma situação, é nossa tomada de posse do mundo e um esboço de nossos projetos" (BEAOUVOIR, 1980, p. 54). A autora identifica no corpo feminino marcas da submissão a tabus e leis que impõem barreiras à performatividade e à expressão de como cada mulher deseja manifestar-se.

Giffin identifica que o desenvolvimento do conceito de gênero transcende a expressão corporal destes “tabus”, pautando-se na desconstrução da definição polarizada de sexo, emancipando aspectos sociais de aspectos biológicos (GIFFIN, 1994). Como algo intrínseco à existência da dualidade sexual, Beauvoir identifica que “[...] o homem está em seus direitos de ser homem, é a mulher que está errada” (BEAUVOIR, 1980, p. 02), de modo que a mulher se encontra, constantemente, sob negação ao próprio corpo e identidade, o que caracteriza um permanente estado de violência de gênero. Portanto, vemos aí que as violências de gênero não ficaram restritas às mulheres de Atenas - arrastam-se ao longo dos séculos e enredam a história da humanidade até o tempo presente.

Conforme Saffioti, as violências de gênero abrangem agressões físicas, sexuais ou emocionais perpetradas predominantemente por homens contra mulheres e crianças, a partir de um lugar naturalizado de exercício de autoridade, disciplinamento, controle e posse. Assumindo a função patriarcal historicamente estabelecida, homens e autores de violências de gênero, em geral, utilizam sua posição hierarquizada de poder para “punir” o que se considera como qualquer “desvio”, tendo o aval e/ou autorização da sociedade para impor tais sanções (SAFFIOTI, 2001). Um estudo do DataSenado, encomendado pelo Observatório da Mulher contra a Violência (BRASIL, 2015), constatou que entre 2009 e 2015 não houve diminuição nas denúncias de mulheres que declararam terem sido vítimas de algum tipo de violência doméstica e familiar, e, que o percentual de mulheres negras (pretas e pardas) que sofreram violência física e sexual é 17% superior ao percentual de mulheres brancas que também sofreram uma destas modalidades de violências. A mesma pesquisa, entretanto, mapeou que cada vez mais as agressões tendem a ocorrer com vítimas e agressores mais jovens, um indicativo de que as novas gerações estão mais violentas que suas antecessoras. Os desdobramentos desse fenômeno atravessam tempos, configuram-se como grave violação dos direitos humanos, silenciando vítimas de diferentes classes sociais, graus de escolaridade, bem como marcando também as relações étnico-raciais, capacitistas e geracionais, entre outros marcadores de poder (CORTES, ALVES, SILVA; 2015).

Nas últimas décadas, alçadas pelos movimentos da redemocratização que estavam em curso em diversos países da América Latina até meados dos anos 2010, ações de diferentes organismos, coletivos, movimentos, estudiosos(as), teóricos(as) e ativistas, em múltiplas frentes, somaram forças e conquistaram cada vez mais espaço em prol de mundos mais justos e dignos para todos(as) com relação às desigualdades e opressões estruturais de gênero (CAMPOS; SEVERI, 2019). Cerutti e Rosa (2008) constatarem que a posição e a presença das mulheres nas sociedades ocidentais mudaram drasticamente nas últimas décadas e destacam que a presença feminina no espaço público

fortaleceu o debate sobre as violências de gênero (CERUTTI & ROSA, 2008). Matos vêm considerando o período de extensão vertical e horizontal dos feminismos no Brasil, marcado por significativas conquistas de direitos, como uma quarta onda feminista no país (MATOS, 2014).

Entre as diversas políticas públicas, processos legislativos e outros dispositivos já implementados no combate à violência de gênero no Brasil está a Lei 11.340/2006 - a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), cuja principal finalidade é oferecer um meio de proteção às mulheres agredidas por companheiros (SOUZA, 2009). Entretanto, apesar dos inegáveis avanços no combate à violência de gênero e à impunidade dos agressores, constata-se que a política de criminalização pautada por este dispositivo jurídico mostrou-se insuficiente para apresentar mudanças significativas nos dados referentes aos mais diversos tipos de agressões e violações cujas vítimas sejam mulheres (ROCHA, 2017).

No presente relato de experiência, buscamos refletir sobre violências de gênero e possíveis estratégias de ação social voltadas ao enfrentamento deste problema, a exemplo das duas atividades atreladas à performance que serão explicitadas na sequência. Nestes dois momentos, a atividade foi composta pela apresentação da performance, seguida por uma roda de conversa (presencial ou virtual) sobre violências de gênero, em espaços de aprendizado, com o favorecimento de diálogos interdisciplinares. Visando promover reflexões sobre os direitos humanos e a diversidade pela mediação da arte, da ciência e das tecnologias na perspectiva da alteridade, o projeto de extensão universitária "Direitos Humanos e Diversidade: arte, ciência e tecnologias em movimento para uma educação alterizante", em parceria com a SAAD – CDGEN⁶, promoveu a apresentação presencial desta performance no Câmpus Blumenau da UFSC pela primeira vez em 06 de março de 2020, seguida por uma roda de conversa aberta. Por sua vez, um outro projeto, do qual fez parte o curso *online* "Educação em Direitos Humanos" promovido pelo NEPTA – CTE – UFSC Blumenau, em sua quarta aula, intitulada "O sistema internacional e o sistema nacional de proteção dos Direitos Humanos com enfoque no campo das relações de gênero e na diversidade sexual" também realizou, virtualmente, em 27 de outubro de 2020, a apresentação da performance seguida por uma roda de conversa sobre violências de gênero.

Nestas ocasiões, observamos que a arte se configurou como um suporte para refletirmos, nos sensibilizarmos e dialogarmos sobre questões de gênero na perspectiva dos direitos humanos, em momentos alteros e culturalmente ricos em partilhas plurais de vivências e perspectivas sobre o fenômeno. As

⁶ Coordenadoria de Diversidade Sexual e Enfrentamento da Violência de Gênero (CDGEN) da Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) da UFSC.

ações buscaram evidenciar que o enfrentamento das violências, desigualdades e opressões nas relações de gênero demanda o compromisso de nos posicionarmos eticamente diante da objetificação das mulheres em toda sua diversidade, bem como das violações do direito à dignidade e à vida.

Método - Caminhando trilhas de diálogo(s)

A criação “*Medusa enredada: como lembrar?... mas... como esquecer?*” é uma performance sonora e cênica concebida com vistas à abordagem artística de fenômenos vinculados às violências de gênero, e, à reprodução sistemática de narrativas de desqualificação (SERRANO & CLARO, 2020) e silenciamento de suas vítimas. Camila tem se dedicado à pesquisa acadêmica teórico-prática e interdisciplinar sobre música e gênero, com foco nas possíveis interfaces entre criações posicionadas e artes, feminismos, estudos de gênero, e, a sistematização e disponibilização de espaços sensíveis e dialógicos de alteridade e espelhamentos.

Através da ação conjunta entre o projeto de extensão universitária ‘Direitos Humanos e Diversidade: arte, ciência e tecnologias em movimento para uma educação alterizante’ e a CDGEN - SAAD o primeiro evento, presencial, realizado no início de março de 2020, teve a intenção de proporcionar um momento de diálogo entre ciências, artes e educação sexual, por intermédio da apresentação, em Blumenau, da performance “*Medusa Enredada [...]*”, seguida por uma roda de conversa sobre violências de gênero. A apresentação foi seguida por um longo e profundo diálogo de cerca de duas horas entre os(as) participantes, os(as) proponentes desta ação e a artista, com a mediação e participação de Renata Orlandi, coordenadora do projeto de extensão, integrando a programação oficial do 8M em Blumenau, SC. Tendo em conta a pluralidade do público participante, no que tange à acessibilidade às pessoas com deficiência, em especial os(as) pertencentes à comunidade surda, a tradução em LIBRAS realizada no espetáculo se configurou como um passo fundamental tanto na direção da garantia da arte e da cultura para todos(as), como para fortalecer o caráter inclusivo e altero deste projeto de extensão.

A plateia foi composta por estudantes e professores(as) dos cursos de graduação do Câmpus Blumenau da Universidade Federal de Santa Catarina, servidores(as) técnicos-administrativos(as), participantes externos(as) à Universidade e membros(as) da comunidade local. Durante a noite do espetáculo, foram dispostas nas paredes do Auditório obras dos artistas plásticos Tita Tinta, Flores, Sarah e Daniel Babinetti vinculados ao coletivo de arte blumenauense intitulado Colmeia, todas ligadas às temáticas de gênero e sexualidade. As obras da artista Tita Tinta contaram com audiodescrição anexa disponível, reforçando o caráter inclusivo e sensível

desta ação. Os resultados registrados e problematizados no presente trabalho foram obtidos de relatos e depoimentos concedidos voluntariamente tanto por participantes como pelos(as) artistas colaboradores(as), sendo alguns coletados durante as atividades e, outros, impressões e experiências compartilhadas nos dias seguintes ao evento.

Por sua vez, o segundo evento foi realizado virtualmente, em outubro de 2020, durante a pandemia da covid-19. Tal atividade foi inserida no curso *online* de “Educação em Direitos Humanos”, realizado pelo NEPTA. Tal curso buscou ofertar aos(às) diversos(as) estudantes situados(as) em diferentes localidades do Brasil reflexões e sensibilizações que pudessem contribuir para suas atuações endereçadas à promoção da cidadania e à educação em direitos humanos, visando a sistematização de processos pedagógicos alinhados com o favorecimento da justiça social e oportunistadores de diálogo e alteridade. Esse curso, assim como outros promovidos por esse núcleo, faz parte de uma série de ações virtuais *online* articuladas entre ensino, pesquisa, extensão e cultura voltadas à efetivação dos Direitos Humanos.

A performance foi transmitida por vídeo em tempo real por meio da sala virtual do curso e seguida por uma roda de conversa virtual sobre violências de gênero que contou com a participação da artista, da professora Renata Orlandi (segunda autora deste trabalho) e do grupo de estudantes. A(O)s cursistas puderam participar de forma síncrona por meio do *chat* com mensagens escritas, bem como por meio de áudio e vídeo acessando o microfone e a câmera da sala virtual. Além disso, houve também a alternativa de participação de forma assíncrona, para aqueles e aquelas que assistiram à gravação dessa aula, por meio de um fórum voltado ao compartilhamento de dúvidas e contribuições, disponível na plataforma *online* do curso.

Todos os relatos apresentados e problematizados na sequência foram registrados pelo(as) autor(as) e aqui divulgados com a autorização da(o)s interlocutora(e)s. Dadas as barreiras culturais vinculadas ao debate concernente aos fenômenos e estudos de gênero, bem como a possibilidade de participantes manifestarem calosidades emocionais ao entrarem em contato com fenômenos e memórias que podem engendrar constrangimento e/ou sensibilização emocional, tal como é o caso da abordagem artística das violências de gênero, foram adotadas todas as medidas éticas cabíveis visando respeitar o caráter voluntário de sua participação, sinalizar a intensidade e o tema do espetáculo, dialogar com o grupo de participantes, bem como realizar encaminhamentos à rede de proteção comunitária caso se fizessem necessários às pessoas que denunciaram sofrimentos vinculados à vivência relativa ao tema. Para preservar a identidade das pessoas que contribuíram com tais narrativas, fizemos aqui a escolha ética de empregar o uso de pseudônimos* em sua nomeação.

Resultados e discussão

A série de relatos, depoimentos e comentários obtidos e dispostos abaixo foram fundamentais para refletirmos sobre os resultados das ações realizadas. Verificou-se que, na maior parte das falas, as atividades propostas suscitaram reflexões e sensibilizações, principalmente, acerca da relevância da abordagem sobre questões de gênero com licenciandos(as) e docentes – tal como foi o caso da maior parte do público presente na primeira ação mencionada. Neste sentido, Apolo*, docente, afirmou que:

A peça tem grande potencial para a formação de licenciandos. Por um lado, os futuros professores precisam estar capacitados teórica e emocionalmente para lidar com as diferentes violências de gênero que ocorrem nas escolas, sendo capazes de problematização dessas violências com os estudantes visando sua superação. Por outro lado, além da violência física (corporal) temos a violência simbólica que circula nas ciências exatas por meio de frases - hoje, não mais tão explicitamente enunciadas, mas que nem por isso deixam de exercer sua força - que desencorajam mulheres a seguirem a carreira das ciências exatas. Portanto, o tipo de problemática trazida pela peça pode auxiliar não apenas no desenvolvimento de uma consciência que supera a violência física contra a mulher, mas que permita também superar a inferiorização do intelecto feminino e o consequente acesso às ciências exatas (e ao mundo do trabalho de maneira geral). Todos os professores devem ser capacitados para entrarem nessa luta (APOLO*, Entrevistado, 2020).

Apolo* reconhece diferentes violências praticadas contra mulheres e meninas em contextos educacionais, assim como a relevância do letramento concernente às questões de gênero que estruturam nossa sociedade, de modo que educadores(as) disponham de recursos com os quais possam lidar com a temática em ações e espaços formativos. Aires, Matos, Oliveira, Brito, Aragão, Alves, Coelho e Moreira (2018) também sinalizam que, assim como na representação mitológica grega da intelectualidade e do poder, o Olimpo acadêmico, sobretudo, aquele atrelado a carreiras e cursos de graduação mais prestigiados e financiados, em especial os ligados às ciências exatas e/ou tecnológicas, são predominantemente masculinos, produtores e reprodutores de discriminações e exclusões de mulheres, entre outros grupos desprivilegiados. No estudo destes(as) mesmos(as) autores(as), verificou-se que estudantes do ensino médio do sexo feminino reconhecem preconceitos, barreiras e/ou naturalizações das escolhas profissionais as quais se pautam em naturalizações de gênero (AIRES *et al.*, 2018).

A problematização das relações de gênero com todos(as) mostra-se fundamental quando entende-se que tal categoria relacional transcende designações biológicas, a orientação sexual do desejo, a fixação de suposta e

engessada identidade ou totalidade, em lugar disso, configurando-se como projeto aberto, inacabado, performático e múltiplo que engendra e revoluciona sujeitos/ subjetividades, corpos e sexos (BUTLER, 2003), expressando-se por meio de um corpo forjado e interpretado culturalmente, bem como polissemicamente significado por cada sujeito (MOI, 2001). Como observado por Barcellos, Santos e Neves, a construção de identidades e sentidos de gênero, assim como vários outros fenômenos, são significados em grande parte nas escolas e espaços de educação formal frequentados por crianças e adolescentes. (BARCELLOS, SANTOS & NEVES, 2017, p. 93). As autoras argumentam por uma escola “mais humana”, e ressaltam a importância da figura docente nas práticas, narrativas e atitudes que visem desnaturalizar e desestruturar a reprodução de exclusões sociais e de diversas desigualdades e violências de gênero - daí a importância de ações como essa em espaços de formação de docentes.

A arte feminista questiona, problematiza e denuncia opressões sexistas por meio da dinâmica do corpo e do local de ocupação e luta femininos, suscita estranhamentos com relação ao status quo da cultura, da política, de práticas cotidianas e relações sociais e de poder das comunidades (LASO, 2015). Neste sentido, Perséfone*, estudante, teceu indagações sobre a sistemática culpabilização das vítimas no *chat* ao vivo da aula transmitida *online*:

Gostaria de ver de perto, sentir essa performance. Foi bastante profunda e me fez questionar como há tantas histórias como a de Medusa e não questionamos o porquê somente a mulher foi punida (PERSÉFONE*, Comentário *online*, 2020).

As expressões artísticas parecem subsidiar estranhamentos de dinâmicas “normalizadas” em nossa sociedade, como também o contato sensível com essas opressões a partir de pontos de vista, geralmente, ignorados - como o das pessoas que sofrem essas violências – o que, por sua vez, parece apoiar os processos dialógicos. Durante o diálogo que se seguiu à apresentação presencial em março, a artista discorreu sobre a construção da performance sobre o mito da Medusa, figura da mitologia grega, e todo o processo histórico de percurso do mito, marcado por evidentes machismo, sexismo e misoginia estruturais. Nesse sentido, o professor Apolo* nos brindou com mais um relato:

Gostei muito da performance da artista, ainda mais depois que ela explicou o histórico de construção da peça com base no mito de Medusa (personagem da mitologia grega que encarna a violência sofrida pela mulher, mas, também, as formas de resistência). A encenação foi extremamente impactante, mostrando os sons e angústias de diferentes mulheres que foram encarnadas em um único corpo. Como relatado no debate posterior por muitos, todos nós conhecemos (direta ou indiretamente) pessoas que sofreram as violências encenadas. A

encenação teatral ainda tem uma vantagem, em relação a textos e debates teóricos, por nos afetar mais diretamente causando sentimentos e reflexões que os textos talvez não permitam de maneira tão imediata (APOLO*, Entrevistado, 2020).

Tal como as narrativas de diferentes participantes desta ação sinalizam, Medusa é interpretada de diversas maneiras, podendo ou não petrificar o(a) observador(a), na medida em que as reflexões sensíveis engendradas pelas artes proporcionam ângulos diferentes de compreensão acerca da(s) realidade(s), neste caso, considerando fortemente as distintas experiências e vivências que habitam cada um(a) de nós. Ribeiro (2011) problematiza a subjetivação ao propor que a encenação tem como pilar primordial não uma interpretação única - que seria correta -, mas sim o que chama de reflexão inconclusiva. Para o autor, a arte busca nessa reflexão “[...] o desbloquear das vozes que permitem revelar formas alternativas de dizer o mundo” (RIBEIRO, 2011, p. 04). Nesse sentido, o relato de uma estudante nos parece ilustrativo e significativo:

Se fosse para descrever o espetáculo com duas palavras, seriam: agonia e desespero. É incrível como a arte possibilita reflexão e inquietação. Temas como estes não raro passam batidos, pois confundimos o conceito de 'normalidade' com a quantidade de vezes, isto é, a frequência que algo acontece. Nós mulheres não podemos mais continuar caladas diante de tais injustiças e violência. Precisamos ter voz (DEMÉTER*, Entrevistada, 2020).

Portanto, observa-se que Deméter* relata sua conexão com a experiência artística como algo que se deu de forma muito direta e clara, com desconfortos e também inclusive como um chamado à ação, em contraponto à normalização dessas violências no cotidiano, hegemônica e predominante na cultura, presentes inclusive em narrativas culturais e/ou artísticas que ou naturalizam, normalizam, legitimam ou até mesmo fetichizam as violências de gênero contra mulheres e outros grupos. O depoimento de Clío, por sua vez, ressalta o seu processo de identificação ou espelhamento com o fenômeno, manifestando gratidão pela possibilidade de entrar em contato com o tema pela mediação artística:

[...] de fato, a apresentação da Camila é extremamente fiel na intensidade, nas falas, em tudo. Eu creio que como vítima e profissional que luta pelos direitos das mulheres, posso agradecer pela forma como foi abordada a temática. Obrigada (CLIO*, Comentário *online*, 2020).

A estudante Ártemis*, por sua vez, corroborando com a leitura de Deméter* em vários pontos, compartilhou também o quanto esse momento

motivou reflexões, bem como mobilização emocional atrelada à perpetuação dessas violências, e, também, a urgência de conscientização e engajamento em ações endereçadas à transformação social:

A apresentação foi excelente, porém incômoda. Em muitos momentos, me senti angustiada, pois lembrei de muitas situações que já ocorreram comigo ou com alguém que conheço. Saí de lá me sentindo “tonta”. Essas apresentações sempre estão aqui para nos lembrar que apesar de estarmos em pleno 2020, mesmo com todas as nossas conquistas, ainda há muita desigualdade e injustiça. Serve para nos lembrar que precisamos todos os dias nos esforçar para melhorar, lutar pra melhorar como sociedade (ÁRTEMIS*, Entrevistada, 2020).

O relato a seguir, trazido por Héstia*, assistente social atuante em um Centro Especializado em Diagnóstico, Assistência e Prevenção, municipal e público, nos possibilita um olhar histórico e o clamor por mudanças ainda mais profundas, dialogando fortemente com a constatação de que práticas de violência de gênero e suas respectivas naturalizações constituem-se, por um lado, como algo que precisaria ter sido superado por nós, enquanto sociedade, há tempos, e, por outro lado, como algo que persiste e inclusive se agrava, dolorosa e injustamente, apesar de tantas lutas por mudança social:

No decorrer da performance, em muitos momentos, senti angústia e tristeza por pensar que muitas lutas em todos os tempos foram feitas e são feitas e a questão da violência contra mulheres, meninas e população LGBTQ+ acontecem de todas as formas, e a sociedade ainda aceita e naturaliza essas violências em pleno século 21. Parece que enquanto humanidade evoluímos pouco, ainda sofremos contundentemente e carregamos a culpa, sendo que no atual momento a situação está mais acirrada e legitimada por um governo que estimula a violência de gênero e contra a população LGBTQ+. Essas reflexões me vieram à tona durante o espetáculo e penso que é muito impactante e necessário. Creio que o teatro tem implícito o poder de tocar e provocar, é um espelho da sociedade. Gostei muito da comunicação pelo som do instrumento musical, mesclando com a verbalização. O momento do som é tocante, algo que diz ser a palavra dita insuficiente para expressar a dor sentida em relação à violência sofrida. Impactante, dolorido e necessário! (HÉSTIA*, Entrevistada, 2020).

O relato de Héstia* evidencia o potencial e a demanda por momentos e espaços de sensibilização, diálogo e reflexão mediados pelas artes como estes. Entretanto, apesar da atuação das universidades, escolas e outras iniciativas públicas ou populares dedicadas à ampliação da disponibilização de espaços e atividades deste tipo, relatos como o próximo evidenciam, infelizmente, o quão comum é que estudantes e pessoas em geral no Brasil não estejam familiarizadas com as potencialidades das artes e experiências artísticas e culturais por privação

institucional e falta de acesso. Ainda assim, é muito interessante observar que, apesar deste cenário, pessoas como o estudante Aquilles*, que, diante das provocações do espetáculo, mostrou-se mobilizado:

A apresentação causou-me um estranhamento, seja pela ambientação do auditório onde foi realizado, seja pelos temas tratados e sua metalinguagem. A peça trouxe sensações de agonia e desespero, retratando situações da realidade, mesmo a mim, que acredito não participar do principal público-alvo. Após, ainda houve um debate com o elencamento das principais inspirações da atriz e os sentimentos por parte da plateia. Estando afim com as declarações feitas, me sinto ainda mais compelido a defender a pauta (AQUILLES*, Entrevistado, 2020).

Por sua vez, as reflexões de Selene*, manifestadas por meio do fórum do curso *online*, apontaram para as violências praticadas entre mulheres na reprodução das narrativas de desqualificação e culpabilização das vítimas de violências de gênero, possivelmente, engendradas em meio às prescrições, normalizações e internalizações das dinâmicas e relações de gênero sexistas hegemônicas estruturantes da nossa sociedade. Selene* ainda chamou a atenção para a importância do apoio mútuo entre mulheres e para a participação de homens anti-sexistas na luta contra o machismo estrutural:

A performance "Medusa enredada: como lembrar?" da Camila Durães foi forte, impactante e estritamente reflexiva. Me fez refletir que a Medusa retratada pelo poeta romano Ovídio é uma entre centenas de outras medusas que são sentenciadas pelo machismo com o apoio de outras mulheres até os dias atuais. Atenas, a tal deusa de quem Medusa era sacerdotisa e a transformou em uma górgona após Poseidon a ter violado, foi também a mesma que ajudou Perseu a perseguir e a matar. Neste ano, no mês de agosto, assistimos atônitos o caso da menina grávida de 10 anos do estado do Espírito Santo que foi altamente criticada e perseguida por muitas outras mulheres. E a história se repetiu...Atenas de Ovídio se preocupou com a violação do seu templo, e as "Atenas brasileiras" se preocuparam com o aborto que iria ser realizado. Em nenhum momento, tais Atenas se preocuparam com a dor e com a solidão das vítimas. Em nenhum momento, quiseram chorar e clamar por justiça contra os abusadores. Que possamos continuar sendo o abraço apertado e a escuta segura daquelas que choram caladas. Que o apoio, o encorajamento e a defesa partam de nós mulheres para outras mulheres. Assistindo o vídeo desta aula, fiquei muito emocionada e feliz em fazer parte deste grupo: de mulheres que apoiam mulheres! Sem esquecer de mencionar de homens que apoiam mulheres também. Aula emocionante [...] (SELENE*, Comentário escrito no Fórum de dúvidas e contribuições, 2020).

Relatos como este evidenciam que questões de gênero devem ser fundamentalmente discutidas com toda a pluralidade de sujeitos, independente de sua performance de gênero, cis, trans, não binária, supostamente masculina ou feminina, considerado todo o espectro, idiosincrasia e volatilidade das masculinidades, feminilidades ou subjetivações que rompem com tais categorizações. Segundo Drumont as opressões, violências e pressões, mesmo que em grau e escala majoritariamente distintos, também afetam a vivência dos homens em sociedade (DRUMONT, 1980). Neste sentido, Orfeu*, após a participação na roda de conversa realizada depois da performance *online* de outubro, se posicionou:

Não consigo imaginar a dor que as mulheres sentem, com todas as formas de violência que têm de enfrentar o tempo todo. Estou triste porque minha categoria de homem cis faz parte do grupo opressor. Mas me faz refletir sobre como do meu lugar posso contribuir para que essa realidade mude (ORFEU*, Comentário *online*, 2020).

Nessa direção, ao vislumbrar o que pode ser feito desde seu lugar de privilégio e poder nas relações de gênero, Orfeu* nos remete ao que encontramos na obra de hooks⁷, quando ela destaca essa dinâmica e propõe um entendimento de que o combate às violências de gênero necessariamente engendra o enfrentamento coletivo a todo tipo de violação:

Mulheres e homens devem se opor ao uso de violência como meio de controle social em todas as suas manifestações: guerra, violência de homens contra mulheres, violência de adultos contra crianças, violência de adolescentes, violência racial, etc. Os esforços feministas pelo fim da violência de homens contra mulheres devem ser estendidos a um movimento pelo fim de todas as formas de violência (HOOKS, 2018, p. 101).

Nesse sentido, diferentes pesquisas apontam a importância do acolhimento e envolvimento dos homens nas discussões dessa temática e seus desdobramentos sociais, com vistas ao combate às violências de gênero, sobretudo, no que tange à naturalização das prescrições tradicionais de gênero atreladas à masculinidade (NOTHAFT; BEIRAS, 2019). Portanto, é fundamental ressignificar, nos mitos e no cotidiano, a suposta monstrosidade de Medusa e o que há de tão amedrontador neste arquétipo, assim como as exigências impostas ou relativizadas à uma divindade, os

⁷ bell hooks escolhe assinar suas obras com as iniciais minúsculas com o intuito de trazer o foco da leitura para a reflexão sobre os fenômenos problematizados em suas obras, em lugar de sua própria subjetividade (hooks, 2019).

critérios de “justiça” e moralidade parciais e patriarcais de Atena, bem como destituir Poseidon e Perseu da fantasia divina de ser e de poder.

Pollack mapeou a dinâmica das violências de gênero nos sistemas familiares, constatando que homens que se desenvolvem em lares com eventuais ou recorrentes violências de gênero estão mais suscetíveis a comportamentos agressivos contra mulheres e, ao mesmo tempo, mulheres constituídas em ambientes semelhantes são mais vulneráveis a tais opressões e acionam menos os meios legais especializados no acolhimento destes casos (POLLACK, 2004). Por outro lado, Figueiró aponta o papel decisivo da educação formal no enfrentamento deste problema social, na medida em que os papéis cristalizados e naturalizados como masculinos ou femininos são fortalecidos nas escolas, uma vez que todos(as) ensinam de forma direta e indireta valores, conceitos e construções sobre a sexualidade e as relações de gênero e são, conscientemente ou não, (re)produtores(as) da educação sexual (FIGUEIRO, 2006). Para ela, a educação sexual exercida de maneira formal em ambientes educacionais é uma das possibilidades centrais para a promoção da igualdade de gênero, pois é:

[...] direito do aluno conhecer sobre seu corpo e sobre a sexualidade. É direito do aluno ter oportunidades para pensar criticamente sobre todo o conjunto de valores e normas morais que a sociedade cria em torno da sexualidade e, a partir de daí, poder formar sua própria opinião e estar devidamente preparado para tomar decisões sobre sua vida sexual, com liberdade e responsabilidade (FIGUEIRO, 2007, p. 27).

Furlani evidencia a amplitude, obstáculos e feitos da educação sexual nas escolas e destaca o marco importante que foi a promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2008). Tal documento faz parte dos esforços necessários ao enfrentamento de índices alarmantes de violência e desigualdades de gênero, entre os quais se destaca a promoção da educação sexual no sistema público de ensino (FURLANI, 2007). Entretanto, Frigotto observa, pouco depois da publicação deste marco da educação sexual, a eclosão de movimentos de viés conservador e neofascista contrários a essas conquistas, os quais têm agravado assimetrias atreladas a questões de gênero enfrentadas por homens e mulheres diariamente no país (FRIGOTTO, 2017). Apesar de definirem-se como “sem partido”, Nicolazzi pontua que os partidos da

Moralidade, sexualidade, religiosidade, política confundem-se no sentido de impor limites demasiadamente restritivos ao campo da educação, incidindo tanto no ensino das humanidades, alvo principal dos projetos [de lei], como no ensino de temas ligados à saúde pública. Imaginem um ambiente escolar desprovido de discussões a respeito da prevenção de doenças sexualmente

transmissíveis, eis o mundo vislumbrado pelos proponentes e defensores de uma tal “escola sem partido” [... que], portanto, subestima a inteligência das pessoas, cria um alarmismo falso e provoca um clima de medo e de criminalização das práticas educacionais. Mais do que isso, ao se valer do enganoso termo “sem partido”, ludibria as pessoas menos atentas, escondendo seu verdadeiro objetivo que é, no verbo utilizado por um dos seus defensores, “extirpar” a pluralidade de pensamento (NICOLAZZI, 2016, p. 84).

Em vez disso, entende-se que uma educação democrática, altera, plural e pautada nos direitos humanos seja promotora da igualdade de gênero. Neste sentido, torna-se mister a sistematização intencional e planejada de um processo de educação sexual comprometido com a ressignificação de masculinidades, feminilidades, de prescrições sociais impostas às categorias binárias e imputadas sobre corpos encharcados por relações de poder historicamente engendradas e que englobam a naturalização da virilidade, da intelectualidade, da cultura e da política como supostamente vinculados ao domínio masculino, em detrimento da essencialização do cuidado, da natureza e das emoções como desdobramentos do campo da feminilidade, tomada como hierarquicamente inferior. A mitologia grega escancara a assimetria nas relações de poder entre os deuses masculinos, comumente emblemáticos da sabedoria, da força, da inteligência, por um lado, e, por outro, as deusas, restringidas, em sua maioria, à fecundidade, sexualidade, beleza ou, ainda, à condição de esposas destes seres divinos.

A representação de força e virilidade social e historicamente atribuídas à masculinidade atrela os homens ao exercício socialmente legitimado da violência. Tal como Poseidon que não foi penalizado por estuprar uma sacerdotisa no templo de Atena, grande parte das violências de gênero seguem sendo prescritas na contemporaneidade, na medida em que um determinado grau de violência é aceitável e também considerado parte da vida cotidiana e do exercício da performance masculina (ROCHA, 2017; BERGER, 2003). A correlação entre masculinidade e poder “assegura” aos homens o suposto “direito de fazer uso de sua força física e superioridade corporal sobre todos os membros da família” (DIAS, 2007, p. 14).

Diante deste quadro, levando em conta que as artes e as ciências compartilham processos de fomento de pensamentos reflexivos acerca da realidade (CAVALCANTI, 2006), buscou-se, nos eventos interdisciplinares aqui tratados, assim como em ações pretéritas, provocar reflexões sobre questões concernentes à diversidade e à pluralidade de gênero por meio do acesso às artes, aos estudos de gênero e aos movimentos sociais que orbitam em torno das urgências denunciadas na releitura do mito de Medusa.

Considerações finais

Os momentos de debate que se seguiram à performance foram marcados por comoventes diálogos que buscaram subverter a petrificação do outro, de si e do coletivo, uma legítima atividade comunicacional de extensão que foi também um convite à humanização e para a sensibilização à alteridade. A pluralidade, heterogeneidade, sensibilidade e complexidade das reflexões manifestadas por participantes destas ações de extensão sugerem a potência dialógica da performance e a demanda por espaços de acolhimento e resistência desta natureza, os quais visam subverter a naturalização/normalização/prescrição/legitimação de assimetrias, opressões e violações que nos engendram e nas quais estamos imersa(o)s.

Milênios após a mítica monstrualização de Medusa, fruto das assimetrias nas relações de poder entre deuses e divindades gregos, bem como da misoginia e sexismo sistêmicos, segue hercúleo o trabalho de desnaturalização da histórica e enraizada culpabilização da vítima, bem como dos tentáculos da injustiça que se lançam na vida pública e privada, no *panttheon* e em nossas mais humanas cotidianidades. Com esta atividade ancorada na arte e na democratização de saberes alinhados a esfera dos Direitos Humanos, buscamos favorecer trabalhos em rede entre pessoas engajadas nesta mesma luta, com vistas a espaços e relações mais democráticos, plurais, inclusivos e acolhedores da diferença, destacadamente inconformistas e subversivos às supostas normalidades, as quais tem como distinção a recusa ao apagamento do outro.

Referências

- AIRES, Josilene; MATTOS, Giorgia; OLIVEIRA, Chaenne; BRITO, Andréa; ARAGÃO, Ana Flávia; ALVES, Sanny; COELHO, Thiago; MOREIRA, Gabriel. Barreiras que Impedem a Opção das Meninas pelas Ciências Exatas e Computação: percepção de alunas do Ensino Médio. *In: WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY (WIT)*, n. 12, Natal, 2018. *Anais do XII Women in Information Technology*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, jul. de 2018. Disponível em: <<https://cutt.ly/WsNyxbg>>. Acesso em: 15 de mar. de 2020.
- BARCELLOS, Cátia Simone Ribeiro; SANTOS, Luciano Pereira dos; NEVES, Rita de Araújo. O Ser Professora/r na Construção de Sentidos sobre Gênero. *Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião*, v. 5, 2017. Disponível em: <<https://cutt.ly/bsNyAuS>>. Acesso em: 24 de jun. de 2020.
- BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*. 1ª Ed. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2008.

BERGER, Sônia Maria Dantas. *Violência Sexual Contra Mulheres: entre a (in)visibilidade e a banalização* [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2003. Disponível em: <<https://cutt.ly/csNu5UB>> Acesso em: 08 de mar. de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.340/2006, de 07 de agosto de 2006. Brasília, 7 de agosto de 2006; *185o da Independência e 118o da República*. Disponível em: <<https://cutt.ly/bsNimV8>>. Acesso em: 11 de mar. de 2020.

BRASIL. *Pesquisa Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher*, 2015. Disponível em: <<https://cutt.ly/QsNiDUR>>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, 2018. Disponível em: <<https://cutt.ly/3sNoiFI>>. Acesso em: 14 de ago. de 2019.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2003.

CAMÕES, Cristina. Violência Sexual em Menores. *Psicologia*. PT, 2003. Disponível em: <<https://cutt.ly/NsNovUL>>. Acesso em: 19 de abr. de 2020.

CAMPOS, Carmen Hein de; SEVERI, Fabiana Cristina. Violência contra Mulheres e a Crítica Jurídica Feminista: breve análise da produção acadêmica brasileira. *Revista Direito Práx.*, v. 10, n. 2, jun. de 2019. Disponível em: <<https://cutt.ly/7sNpgno>>. Acesso em: 23 de mar. de 2020.

CERUTTI, Marta Quaglia; ROSA, Miriam Debieux. Em Busca de Novas Abordagens para a Violência de Gênero: a desconstrução da vítima. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v. 8, n. 4, dez. 2008. Disponível em: <<https://cutt.ly/DsNpU5x>>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.

CORTES, Gisele Rocha; ALVES, Edvaldo Carvalho; SILVA, Leyde Klebia Rodrigues da. Mediação da Informação e Violência Contra Mulheres: disseminando dados quantitativos no Centro Estadual de Referência da Mulher Fátima Lopes. *XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, outubro de 2015. ISSN 2177-3688. Disponível em: <<https://cutt.ly/fsNp4bW>>. Acesso em: 11 de mar. de 2020.

DIAS, Maria Berenice. A Lei Maria da Penha na Justiça a Efetividade da Lei 11.340/2006 de combate a violência doméstica e familiar contra a mulher. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, 2007.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para uma Análise do Machismo. *Perspectivas*, n. 3, p. 81 - 85, 1980. Disponível em: <<https://cutt.ly/CsNaoRc>>. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

FEMENÍAS, María Luisa. Esbozo de um feminismo latinoamericano. *Revista Estudos Feministas*, v.15 n.1, p. 11-25, janeiro de 2007. Disponível em: <<https://cutt.ly/shx48gL>>. Acesso em 01 de dez. de 2020.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Homossexualidade e Educação Sexual: construindo o respeito à diversidade*. Londrina: Eduel, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas: Mercado de Letras; Londrina: Eduel, 2006.

FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola "Sem" Partido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

GARBER, Marjorie; VICKERS, Nancy J. *The Medusa Reader*. Routledge, 346 p. 2003.

GIFFIN, Karen. Violência de Gênero, Sexualidade e Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 1994. Disponível em: <<https://cutt.ly/osNaQQ8>>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

IPEA. ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2020. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/Vhx7BMs>>. Acesso em 29 de novembro de 2020.

LASO, Martina Lúcia Valarezo. *El Lenguaje Machista Frente a lo Femenino: visibilizando la violencia de género a través del arte*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 2015. Disponível em: <<https://cutt.ly/lsNaDlp>>. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

MATOS, Marlise. A Quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destraditionalização social e o neoconservadorismo político. Texto apresentado na Mesa-Redonda 20 "Teoria Feminista e a Teoria Política: encontros, convergências e desafios" do 38º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu. 2014. Disponível em: <<https://cutt.ly/9sNaBnF>> Acesso em: 27 de julho de 2020.

MLAMBO-NGCUKA, Phumzile Mlambo-Ngcuka. *Violência contra as mulheres e meninas é pandemia invisível, afirma diretora executiva da ONU Mulheres*. ONU Mulheres Brasil. 07 de abril de 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/Qhx5ewF>>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

MOI, Toril. *Feminist Theory and Simone de Beauvoir*. 1ª Ed. Oxford, Editora Blackwell, 1990.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o Partido da escola sem partido? *Revista do Listhe*, v. 3, n. 5, jul./dez. de 2016. Disponível em: <<https://cutt.ly/VsNswfm>>. Acesso em: 24 de jun. de 2020.

NOTHAFT, Raíssa Jeanine; BEIRAS, Adriano. O Que Sabemos sobre Intervenções com Autores de Violência Doméstica e Familiar? *Revista Estudos Feministas*, v. 27, n. 3, out. de 2019. Disponível em: <<https://cutt.ly/esNss76>>. Acesso em: 23 de mar. de 2020.

POLLAK, Robert A. An intergenerational model of domestic violence. *Journal of Population Economics*. v. 17, p. 311-329, jun. de 2004. Disponível em: <<https://cutt.ly/QsNsbWx>>. Acesso em: 24 de jun. de 2020.

RIBEIRO, Delfim Paulo. Investigação Baseada nas Artes: caminhos de metáfora e escrita performativa. *Performa 11'*, maio de 2011. Disponível em: <<https://cutt.ly/6sNsGp9>>. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

ROCHA, Maria Carolina dos Santos. *Lei Maria da Penha: uma análise da (in)eficácia das políticas criminais de redução da violência doméstica e familiar*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Centro Universitário de Toledo, Araçatuba, 2017. Disponível em: <<https://cutt.ly/UsNsMnb>>. Acesso em: 14 de mar. de 2020.

SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições Feministas para o Estudo da Violência de Gênero. *Cadernos Pagu*, n. 16, 2001. Disponível em: <<https://cutt.ly/JsNdwdw>>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

SERRANO, Mariana; CLARO, Amanda. De vítima a culpada: a narrativa de desqualificação de mulheres. *Carta Capital*, 4 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/ehx7sAM>> Acesso em 30 de novembro de 2020.

SOUZA, Paulo Rogério Areias de. A Lei Maria da Penha e sua contribuição na luta pela erradicação da discriminação de gênero dentro da sociedade brasileira. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XII, n. 61, fev 2009. Disponível em: <<https://cutt.ly/HsNdgwi>>. Acesso em 11 de mar. de 2020.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Adélcia Paula Mendes Soares Gomes¹

Kélita Geane da Silva Souza²

Fernanda Galdino da Silva³

Introdução

A psicopedagogia procura solucionar as dificuldades de aprendizagem. Visto que não é um trabalho fácil requer investigação minuciosa, levando em consideração as causas que desencadeiam certos distúrbios na aprendizagem, que nem sempre está relacionada com o cognitivo. Dificuldades essas podem ser causadas por diversos fatores ainda na infância, como família, professores, amigos, sociedade, até mesmo na barriga da mãe durante a gestação. Qual é o processo que o psicopedagogo utiliza para entender a causa das disfunções do indivíduo? Pensando nisso será apresentado o desenho como ferramenta que auxilia no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem.

Primeiramente, será apresentado às referências históricas da psicopedagogia onde e como surgiu, a inserção das primeiras classes especiais onde vários profissionais desenvolveram trabalhos na área da educação com o propósito de sanar as necessidades educativas de crianças com deficiência. Em seguida, a capacidade que o indivíduo tem de retratar o seu estado emocional através do desenho desde a pré-história. Serão apresentadas quais as etapas do desenho infantil, desde o momento que a criança aprende a segurar o lápis e começa a rabiscar até seus desenhos mais elaborados, explicando quais os processos pelos quais ela passa até concluir o desenho, e quais os fatores que devem ser levados em consideração durante este processo de diagnóstico e intervenção.

Por fim, será elucidado como o desenho infantil pode ser utilizado para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem, mostrando que o psicopedagogo leva em consideração cada detalhe como localização no

¹ Graduação em Pedagogia pela UEG Câmpus Jaraguá. Pós-graduada em docência universitária e Psicopedagogia. E-mail: adelciapaula7@hotmail.com.

² Graduação em Pedagogia pela Unopar (2019). E-mail: silvanelita@yahoo.com.

³ Graduação em Pedagogia e Geografia. Especializada em Neuropedagogia e Gestão Ambiental. Mestre em Ciências Ambientais. E-mail: fernandagaldino@hotmial.com.

papel, pressão no desenhar, caracterização dos traços, simetria, movimentos, tamanho da figura, mostrando os caminhos percorridos para fazer análise. Sabe-se que nenhum desenho pode ser utilizado sem ser, devidamente, contextualizado, orientado e acompanhado. O desenho por si só não traz nenhuma informação sobre o indivíduo, a menos que se conheça quem o fez e sua história.

Este artigo foi desenvolvido com base em pesquisas bibliográficas de cunho exploratório, por meio de referências feitas por, autores como Nogueira (2013), Iavelberg (2013), Moreira (2012), entre outros, que contribuíram com subsídios teóricos para analisar e discutir a problemática abordada neste estudo, visando analisar o trabalho desenvolvido pela área da psicopedagogia e exemplificar sua importância através da amostragem de procedimentos de intervenção psicopedagógica por meio de análises do desenho infantil.

Referências históricas da psicopedagogia

No final do século XIX na Europa, começa a surgir a preocupação de profissionais da área de educação com os problemas de aprendizagem apresentados por algumas crianças, que demonstravam não acompanhar os demais colegas, apresentado algum tipo de dificuldade em assimilar o conteúdo desenvolvido no decorrer das aulas. Dessa maneira, começaram fazendo reeducação, com o objetivo de resolver os fracassos escolares. De acordo com Peres (1998).

A Psicopedagogia passa a despertar a atenção de vários países que, preocupados com os altos índices de fracassos escolares passaram a buscar novas alternativas de trabalho. Dentre estes países, na Argentina, a psicopedagogia tem recebido um enfoque especial, sendo considerada uma carreira profissional (PERES, 1998, p. 42).

Com o início da era tecnológica, do desenvolvimento social e cultural disseminando a premissa de que a educação proporciona a possibilidade de crescimento econômico e tecnológico, iniciaram-se medidas para proporcionar o conhecimento às classes menos privilegiadas, que até então não careciam de investimento em educação, surgindo assim a necessidade de justificar a desigualdade social.

Um dos principais objetivos do surgimento da Psicopedagogia foi investigar as questões da aprendizagem ou do não - aprender em algumas crianças. Por um longo período atribuíam-se exclusivamente à criança a patologia do não- aprender. Foi na Europa, no século XIX, que médicos, pedagogos e psiquiatras

levantaram questões sobre o não - aprender, entre eles: Maria Montessori, Decroly e Janine (GASPARIAN, 1997, p. 15).

Neste cenário de crescimento educacional, onde a diferença de absorção do conhecimento ficou mais nítida, alguns psicólogos, membros da Sociedade Livre para o Estudo Psicológico da Criança, iniciaram o desenvolvimento de um trabalho voltado para a pesquisa de novos métodos educacionais que visavam orientar e instruir as crianças de maneira mais adequada à sociedade da época, cujo principal objetivo era ensinar à ética e o dever de acordo com os costumes. Segundo Bossa (1994, p. 56):

A Psicopedagogia iniciada nesses centros tinha entre os seus objetivos auxiliar as crianças e os adolescentes que apresentavam dificuldades de comportamento (na escola ou na família), segundo os padrões da época, no intuito de *reeducá-las* para o seu ambiente por meio de um comportamento psicopedagógico.

Com estes estudos, começou então uma divisão dos alunos considerados normais dos que possuíam dificuldades de aprendizado, as crianças eram classificadas de acordo com uma escala métrica de inteligência desenvolvida por Binet e Simon, as consideradas normais participavam das classes de ensino regular e as consideradas anormais eram inseridas em classes de aperfeiçoamento, este tipo de abordagem causava incontáveis prejuízos no desenvolvimento emocional e cognitivo destas crianças, que muitas vezes eram discriminadas por não estarem de acordo com as regras de aprendizagem da época. Conforme Nogueira (2013, p. 27):

É somente no final do século XIX, na pequena cidade de Séguin, em Paris, que surge a primeira escola realmente preocupada em solucionar os problemas de aprendizagem, especificamente das crianças com deficiência mental, por meio de um trabalho reeducativo (reeducação psicopedagógica ou psicopedagogia adaptativa).

A partir do século XX são inseridas no contexto escolar as chamadas classes especiais, que buscavam atender as crianças com dificuldades de aprendizado de uma forma mais efetiva, mas apesar de ampliar o tratamento e o suporte às crianças especiais, estas continuavam a margem da sociedade, sendo discriminadas e taxadas como anormais. A metodologia utilizada na educação destas crianças sofreu uma evolução considerável, mas ainda não havia a compreensão psicológica do assunto, os profissionais acreditavam que os problemas de aprendizagem eram ligados apenas a dificuldades neurológicas e não buscavam investigar profundamente as causas destas dificuldades. Conforme Bossa (2000 p. 48-49):

A Psicopedagogia chegou ao Brasil na década de 70, em uma época cujas dificuldades de aprendizagem eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM) que virou moda neste período, servindo para camuflar problemas sociopedagógicos.

No decorrer do século XX, vários profissionais desenvolveram trabalhos na área da educação com o objetivo de sanar as necessidades educativas de crianças com deficiências sensoriais, debilidade mental e vários problemas que dificultariam o processo de aprendizagem, entre eles é possível citar Janine Mery, que desenvolveu métodos de psicopedagogia curativa⁴ e George Mauco, que fundou o primeiro centro psicopedagógico da França. A partir desta fase passou-se a analisar mais profundamente as reais causas que influenciavam os problemas de aprendizagem, que poderiam ser neurológicos, psicológicos, sensoriais, entre outras. Nesta linha de pensamento nota-se que a psicopedagogia procura dar conotação à vida do ser humano através de sua aprendizagem, conforme o que diz Bossa (2000, p. 21):

A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema da aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim, numa prática. Como se preocupa com o ‘problema de aprendizagem’, deve ocupar-se inicialmente do ‘processo de aprendizagem’. Portanto, vemos que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e ‘preveni-las’.

Portanto a psicopedagogia despertou-se em um momento histórico em face da necessidade de se compreender o processo de aprendizagem, em sua trajetória significativa que influenciou significativamente a Argentina, onde surgiu em Buenos Aires o primeiro curso de psicopedagogia. No Brasil na década 70 a Psicopedagogia surgiu sob influência tanto americana, quanto europeia, via Argentina.

Por um longo período os argentinos com a influência dos europeus começaram a trabalhar com pessoas portadoras de dificuldades de aprendizagem. Com base nos conhecimentos da Psicanálise e da Psicologia Genética, o trabalho de reeducação passou a ser objeto de estudo, além do conhecimento da Linguagem, e da Psicomotricidade, no intuito de melhor

⁴ A autora Janine Mery pontua que no que tange ao surgimento da Psicopedagogia, observa-se o uso da expressão 'Psicopedagogia curativa', com o intuito de caracterizar uma ação terapêutica que levava em consideração tanto os aspectos pedagógicos quanto os psicológicos, no tratamento das crianças que apresentavam fracasso escolar.

entender o comportamento do indivíduo com dificuldades. Diversos autores argentinos ministraram cursos na área de Psicopedagogia, fornecendo contribuições e enriquecendo o desenvolvimento da Psicopedagogia. A exemplo de Dr. Quirós, Jacob, Feldaman, Sara Paín, Jorge Visca, Alicia Fernandez, Ana Maria Muniz dentre outros.

A psicopedagogia também teve seu início baseada em fatores psiconeurológicos de desenvolvimento, como problemas de dislexia ou disfunções cerebrais, conforme ocorria nos países europeus. Os primeiros centros de pesquisa psicopedagógica foram criados entre 1938 e 1956, baseados nos ideais educacionais da Escola Nova⁵. A partir de 1970 começam a surgir trabalhos preventivos com o intuito de evitarem que alunos com necessidades especiais ou dificuldades de aprendizado frequentassem clínicas médicas, foi neste período que surgiram as primeiras escolas com cursos de especialização em psicopedagogia no país.

No início do século XXI a psicopedagogia começou a desenvolver e trabalhar com duas vertentes a Clínica e a Institucional, intencionam investigar como fatores psicológicos e culturais, além do papel imprescindível da família, dentre outros fatores que interferem no processo de aprendizado.

A psicopedagogia clínica no Brasil foi fortemente influenciada por Jorge Pedro Luiz Visca, criador da teoria da Epistemologia Convergente⁶ e fundador de centros de estudos em várias cidades brasileiras como Rio de Janeiro e São Paulo. Sua teoria foca no desenvolvimento de trabalhos psicopedagógicos clínicos, utilizando de ferramentas teóricas e práticas. Segundo Nogueira (2013, p. 67):

Segundo Visca, a epistemologia convergente é uma visão que vem a superar as visões inatistas e ambientalistas, caracterizando-se como uma perspectiva integradora do conhecimento que permite analisar as dificuldades de aprendizagem decorrentes de múltiplas causas, cada uma delas estudada e aprofundada por uma determinada vertente.

⁵ A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952).

⁶ Epistemologia convergente é o resultado da assimilação recíproca de conhecimentos fundamentais no construtivismo, no estruturalismo. Isto é, linha teórica que propõe um trabalho com a aprendizagem integrado com três linhas de psicologia: Escola de Genebra (Piaget), Escola Psicanalista (Freud) e a Escola Psicologia Social (Pichon-Rivière). Para uma melhor compreensão a respeito do tema, sugiro a leitura do livro Psicologia: novas contribuições da autoria de Jorge Visca, edição Nova Fronteira, ano de 1991.

Sua teoria leva em consideração quatro conceitos que orientam os processos de avaliação dos psicopedagogos, que são compreendidos por: Logística, estratégia, tática e técnica.

Quadro 1 – Conceitos que orientam os processos de avaliação dos psicopedagogos.

LOGÍSTICA	Capacidade de apontar as capacidades do indivíduo em função das aptidões do psicopedagogo.
ESTRATÉGIA	Capacidade de orientar as sessões de avaliação de acordo com os métodos que melhor se adaptam as necessidades do indivíduo.
TÁTICA	Capacidade de pôr em prática o planejamento desenvolvido.
TÉCNICA	Estilo próprio utilizado pelo profissional de acordo com suas características particulares.

Fonte: Autoria própria.

Estes fundamentos são importantes para dar suporte ao profissional auxiliando na compreensão e avaliação das capacidades de cada indivíduo, para investigar e aplicar metodologias que auxiliem no desenvolvimento educacional de crianças com dificuldade de aprendizagem é necessário que o psicopedagogo possua o conhecimento técnico necessário e utilize também seu conhecimento empírico no decorrer do processo, conforme Visca (1987, p. 33):

A psicopedagogia nasceu com uma ocupação empírica pela necessidade de atender as crianças com dificuldades de aprendizagem, cujas causas eram estudadas pela medicina e subsidiária destas disciplinas, perfilou-se com um conhecimento independente e complementar, possuidor de um objeto de estudo (o processo de aprendizagem) e de recursos diagnóstico, corretores e preventivos próprio.

A psicopedagogia vem se consolidando, ao longo do tempo, como área interdisciplinar voltada para a compreensão e intervenção nos processos de aprendizagem, aprimorando as metodologias de desenvolvimento educacional de crianças que apresentam problemas e dificuldades no processo de aprendizagem.

O desenho

O desenho faz presente pelo menos 1.500 a.C., desde a pré-história o homem utilizava-se do desenho nas cavernas dando um sentido especial na sua interpretação, mostrando os sentimentos, emoções e relação de mundo. Assim o desenho surgiu representando a presença, a passagem, o tempo e os costumes de grupos, facilitando o desenvolvimento de uma linguagem. Mostrando que a história do desenho inicia junto com a existência do homem que no início desenhava aquilo que observava a sua volta, como animais e a

natureza. Depois foi evoluindo criando símbolos e figuras, com os quais começou a expressar ideias, emoções, ao desenhar o seu dia a dia, fatos que consideravam importantes. Conforme Crotti; Magni (2011, p. 15):

O homem primitivo deixou mostras da sua presença em várias regiões através do desenho feito friccionando os dedos sobre o barro ou traçando o contorno da mão apoiada nas paredes da sua caverna. Esses desenhos, todavia, hoje nos surpreendem. Maior, porém, deve ter sido a surpresa que o ser humano experimentou ao descobrir o que era capaz de fazer com suas próprias mãos.

Com o tempo as vantagens de desenhar foram crescendo, os instrumentos de desenhar foram evoluindo junto ao desenho, passando a ser um antecipador da linguagem escrita, no cinema, nas fotografias, sendo utilizado cada vez mais de diversas formas. No Egito foi usado pelos egípcios como forma de ilustrar nos seus templos sagrados, a vida inteira até depois da morte. É evidente que o homem não aprendeu a desenhar antes de falar, mas que ajudou no avanço da comunicação desenvolvendo a linguagem falada. Não é diferente com a criança quando desenha, ela cria uma ponte entre o real e o imaginário, onde ela pode expressar seus sentimentos e vontades permitindo buscar sua identidade. segundo os estudos de Visca (2013, p. 15), “a observação do desenho da criança permite conhecer como ela constrói sua aprendizagem, a partir dos vínculos que tem com o outro e as coisas que fazem parte do seu dia a dia”.

Portanto, a criança já traz na sua natureza humana, o ato de desenhar como primeira escrita, registrando na folha de papel com auxílio de giz, caneta, lápis e tinta, os conteúdos que habitam no seu mundo. Essas representações são feitas por meio de imitação, ou figura existentes no seu cotidiano, expressando sensações, emoções e percepções. Expressões essas que muitas vezes não são reveladas na fala.

Interpretação de alguns aspectos gerais do desenho infantil

Há registros históricos de que no final do século XIX, iniciou-se o interesse pelo desenho infantil, no século XX tornou-se fonte de pesquisa para a psicologia infantil e atualmente continua sendo fonte para pesquisa na área da educação.

No entanto, ao interpretar o desenho infantil, primeiro e necessário uma avaliação contínua não se avalia um indivíduo somente, por um único desenho isolado, é preciso observar a condição familiar, e as demais histórias de vida. Além disso, é necessário levar em conta que os traços do desenho são importantes, mas não define tudo.

Nessa interpretação não são observados somente os traços do desenho, esse momento é muito delicado, o psicopedagogo tem que observar todas as posturas do aprendente até mesmo a orientação do papel, se colocou aposta do que recebeu a posição do desenho em relação à folha, traços e cores dentre outros. Segundo Menezes, Moré e Cruz (2008 *apud* NAKANO 2012, p. 68):

[...] o desenho caracteriza-se como um instrumento de medida de fenômenos psicológicos que, além de permitir a representação gráfica dos pensamentos e sentimentos infantis, constitui-se também como uma forma de comunicação humana tanto no campo da intervenção, como no da pesquisa em diferentes contextos.

Ainda convém lembrar que cada detalhe do desenho traz um significado, permite a exploração dos pensamentos e sentimentos muitas vezes não expressos no cotidiano, possibilitando uma nova descoberta através de uma observação minuciosa de detalhes, analisando as limitações ou dificuldades reais em torno à escola, colegas ou convívio familiar. Para interpretar um desenho é preciso supor que da mesma maneira que existem aprendente que desenharam para contar a sua história, existem outros que não desenha para não contar a sua história, nesse contexto é possível entender que o desenho revela, mas não define tudo que a criança vive, ele é um guia para entender o que se sente em relação ao mundo. “E desta forma é preciso saber o que tem por trás dessa história que a criança não quer contar” (AMANCIO, 2006, p. 45).

Pode-se mencionar várias formas de interpretar o desenho, por causa disso que os traços variam nas localidades, já que a cultura influencia na interpretação. É de suma importância o psicopedagogo estudar os minuciosos detalhes, para fazer uma observação detalhada do trabalho. Conforme Nogueira e Leal (2013, p. 157):

O desenho é analisado em relação ao GRAFISMO (traços, tamanho dos sujeitos e em relação aos objetos, posição da folha, detalhes, objetos incluídos na cena etc.), em relação aos VÍNCULOS COM O CONHECIMENTO e com o outro (aquele que lhe ensina, por exemplo), analisando como o sujeito se percebe em situações de aprendizagem e os vínculos afetivos e cognitivos que desenvolve em relação a essas situações, além dos VÍNCULOS AFETIVOS que representa em relação a família, assim como sua MATURIDADE COGNITIVA, OS ASPECTOS MOTORES e ECONÔMICOS E SOCIOCULTURAIS envolvidos nas cenas.

No entanto, mesmo o desenho sendo algo próprio da criança ao ser avaliado, ele precisa de um olhar atento do profissional sobre todos os detalhes. Ao fazer o desenho é solicitado ao aprendente, um título e o relato

do que está acontecendo. Tudo o que se passa durante a realização do desenho os relatos devem ser analisados, verificando aspectos importantes como “distâncias, tamanhos, posições, barreiras, etc. que na maioria dos casos falam por si só” (VISCA, 2013, p. 38).

O psicopedagogo avalia e utiliza o desenho por meio de provas projetivas, que retratam o bloqueio na aprendizagem ajudando prevenir ou intervir quando preciso. A criança ao desenhar vai deixando transparecer nos traços, o emocional, o desenvolvimento físico e os bloqueios adquiridos. Ressaltando que o psicopedagogo perante a observação deverá ter cuidado para não cair em armadilhas com significados prontos, além da observação deve levar em conta todos os contextos do aprendente. O profissional tem que ter autonomia em suas avaliações e buscar identificação e resolução dos problemas no processo de aprender.

Quadro 2 – Interpretação de alguns aspectos gerais do desenho.

LOCALIZAÇÃO DO PAPEL	O profissional deve estar atento enquanto a localização dos desenhos se está no meio da página, fora do centro da página, desenha em um dos cantos, no eixo horizontal, desenho mais para direita, centro horizontal, no eixo horizontal mais para esquerda do centro horizontal, lado esquerdo da página, lado direito, na linha vertical, acima do ponto médio, abaixo do ponto médio da página, abaixo, mas quase no centro, fora da margem do Papel, figura diz penduradas nas margens do papel.
PRESSÃO NO DESENHO	Observa-se a pouca pressão, traço leve, muita pressão, traços fortes, as características dos traços são observadas se o braço está forte, leve normal, apagado, trêmulo, reto com interrupções, interrompido, mudando de direção, peludo, ondulado dentro do tipo ciclópico, negrito, pontilhado, apagado e retocado, sombreado, passado e repassado, apagado emendado e retocado, repetido, reta quebrada, anguloso.
SIMETRIA DO DESENHO	Falta de simetria, simetria bilateral.
DETALHES DO DESENHO	Detalhes inadequados, falta de detalhes adequados, detalhe excessivo, movimentos do desenho, movimento em movimento hesitante.
TAMANHO DA FIGURA	Tamanho normal, diminutivo, grande, tamanho exageradamente grande.
USO DA BORRACHA	Uso normal, ausência Total.
RISCAR O PAPEL	Indica dificuldade de adaptação, para casa índice de controle.

Fonte: MARTINS, 2014.

O desenho infantil no olhar psicopedagógico

O psicopedagogo observa o desenho respeitando o ato espontâneo que consequentemente evolui juntamente do processo de desenvolvimento global da criança, considerado a maneira de comunicar e de se expressar. Segundo Iavelberg (2013, p. 15):

[...] ao desenhar, a criança passa por diferentes momentos conceituais que representam a gênese das aprendizagens em desenho, construída a partir das suas experiências, tanto fora quanto dentro da escola. Essa experiência não é alienada das imagens que se veem e da educação que se recebe, e propicia a criança condições para construir ideias sobre o que é desenho, o que pode aparecer no desenho e para que serve desenhar.

Portanto, ao desenhar a criança representa a sua realidade, e as condições que a influenciam e aprendizados já adquiridos. Contudo, os desenhos infantis são carregados de sentido e significados. Atualmente, após muitos estudos, o desenho infantil passou a ser considerado como um modo de representar o estágio de desenvolvimento da criança, sendo eles:

Quadro 3 – Fatores cognitivos, emocionais e expressivos.

COGNITIVOS	Refere-se ao conjunto de habilidades mentais que são básicas para a construção de conhecimento sobre o mundo. A cognição envolve fatores diversos como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, o raciocínio etc., que fazem parte do desenvolvimento intelectual. Jean Piaget afirma que a atividade intelectual está ligada ao funcionamento do próprio organismo, ao desenvolvimento biológico de cada pessoa.
EMOCIONAIS	O fator emocional infantil pode ser dividido em duas dimensões: Reatividade e autorregulação. A reatividade está relacionada à forma com a qual a criança reage a uma situação de frustração, com intensidades diferentes. Autorregulação diz respeito a como ela se corrige, dando mais atenção ao controle motor. Já no primeiro ano de vida ocorre o desenvolvimento dessas duas dimensões da personalidade emocional infantil e permanece durante a fase pré-escolar e escola
EXPRESSIVOS	A categoria Expressividade (como nos movemos) refere-se à teoria e prática desenvolvidas por Laban onde qualidades dinâmicas expressam a atitude interna do indivíduo com relação a quatro fatores (dispostos na ordem de seu desenvolvimento na infância): fluxo, espaço, peso e tempo.

Fonte: Paula, 2010.

Também não podemos descartar a sua possível entrada para o mundo do autoconhecimento, pois a produção de imagens é uma forma de comunicação de afetos que, a partir daquele que a produz, estimula aquele

que as observa a entrar em contato com elas, como uma espécie de linguagem. O desenho infantil irá revelar para o psicopedagogo trauma, fatos da vida familiar, afetiva, emocional, social e educacional da criança, possibilitando investigar as dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, o desenho deixa transparecer os sentimentos, como mensagens do consciente e inconsciente, sejam elas agradáveis ou ruins. Conforme o crescimento da criança, o desenho passa a ser mais detalhado, e consequentemente tendo mais significados.

O desenho como ferramenta na intervenção psicopedagógica

O diagnóstico é um estudo sobre o aprender, durante o processo e considerada hipóteses provisórias sobre o problema de aprendizagem, a partir da queixa feita pelos pais ou instituição escolar no intuito de avaliar o significado do sintoma apresentado. Essas hipóteses podem ser consideradas ou não, neste momento o psicopedagogo assumiu o seu trabalho de investigador, respeitando o aprendente, e cada fase do desenho, o que influenciará positivamente no diagnóstico. Nesse contexto, segundo Visca (2013) observa-se que o psicopedagogo por meio das técnicas projetivas “tenta explicar a variável emocional que condiciona positiva ou negativamente a aprendizagem”.

Os processos de diagnóstico e tratamento na psicopedagogia clínica e institucional necessitam de procedimentos específicos assim como qualquer outra abordagem do gênero, a sua metodologia de investigação requer um espaço apropriado, recursos e materiais especiais para cada incursão planejada pelo psicopedagogo, a sua avaliação e abordagem deve levar em consideração as características previamente conhecidas de cada distúrbio, desta forma os resultados serão mais satisfatórios e o desenvolvimento educacional ocorrerá de maneira mais natural. Esta investigação permanece durante todo o trabalho diagnóstico através de intervenções e da “... escuta psicopedagógica..., para que... se possam decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção" (BOSSA, 2000, p. 24).

Neste trabalho, o profissional além de buscar compreender porque o indivíduo possui dificuldade de aprendizagem, tem a função de entender o que ele pode aprender e como é possível ensiná-lo, o processo inicia no momento do diagnóstico e termina com o tratamento que irá auxiliar no processo de aprendizagem. para Weiss (2012), o diagnóstico psicopedagógico possibilita a compreensão da forma individual do aprender, ou seja, da singularidade do sujeito.

Em virtudes dos fatos mencionados é importante que o psicopedagogo, conheça a criança e a sua família, no decorrer das sessões deve-se investigar quais as características emocionais e cognitivas da criança, como ocorreram

as suas etapas de desenvolvimento e qual a influência do meio em que vive na sua dificuldade de aprendizado, pois além de impeditivos orgânicos, as questões emocionais muitas vezes são as principais causadoras de problemas de desenvolvimento. Por isso, é necessário que o profissional utilize técnicas de investigação que forneçam informações e dados suficientes para chegar a um diagnóstico assertivo, promovendo a oportunidade de desenvolver trabalhos de acompanhamento que auxiliem desenvolvimento da criança. Fernández (1991) comenta que o diagnóstico para o psicopedagogo tem a mesma função que a rede para o equilibrista. O diagnóstico funciona como base para a intervenção.

Esta é uma demonstração simplificada dos procedimentos adotados por psicopedagogos para elaboração de um diagnóstico, cada profissional possui a sua linha teórica e conhecimento adquirido ao longo do tempo, outra variável importante é a personalidade e os distúrbios de cada indivíduo, que serão determinantes para a metodologia adotada. Segundo Nogueira (2013, p. 156):

Em relação ao registro e a avaliação das produções da criança, devemos tomar nota das explicações ou a sessão pode ser gravada (com autorização da criança) com o objetivo de tornar mais precisa a análise da fala. Esta é analisada destacando-se dois pontos básicos: a Função Semiótica, ou seja, as elaborações significativas que a criança relata em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, e a Cognição-afetividade, ou seja, os estágios de pensamento compatíveis com a idade da criança. No relato escrito são observados erros gramaticais e a capacidade de transpor a cena em uma passagem escrita.

O diagnóstico e possível prognóstico é relatado pelo psicopedagogo num Informe Psicopedagógico, outra etapa importante do processo, que contém todas as informações das sessões com a criança e os pais, e a análise detalhada do profissional. Após reunir o maior número de informações possíveis sobre as características e dificuldades de aprendizado apontadas ao longo das sessões, o profissional deverá sistematizar estas informações e desenvolver o relatório, que lhe auxiliará também a analisar de forma mais profunda quais estratégias serão eficazes no tratamento da situação e a interpretação dos desenhos solicitados nas sessões são ferramentas importantíssimas para as devidas intervenções. Segundo Lowenfeld (1977, p. 51), afirma que:

[...] através da compreensão da forma, como o jovem desenha, e dos métodos que usa para retratar seu meio, podemos penetrar em seu comportamento e desenvolver a apreciação dos vários complexos modos como ele cresce e se desenvolve.

A prática de desenho infantil é uma das características da fase da infância, sendo ela de grande importância dentro do processo de ensino e aprendizagem proporcionando o desenvolvimento necessário nesta etapa. Para tanto, antes da realização de tal análise é necessário realizar a conceitualização do termo desenho, para que posteriormente seja compreendida a sua real importância. O desenho na primeira infância, visualmente, é uma gama de representações de formas, linhas, traços, coloridos. Assim, o desenho pode ser visto como o conjunto das atividades humanas em que desembocam na criação concreta de diversos materiais que fazem parte de um mundo figurativo.

Diante disso, pode-se dizer que o desenho será tido como a representação de formas em uma superfície, utilizando-se de linhas, pontos, formas geométricas, abstratas, por meio da construção de lápis, giz de cera, tinta, fazendo uso de técnicas ou não para representar aquilo que se encontra em seu imaginário ou que seja real.

Assim, pode-se concluir que a representação e comunicação da criança por meio de desenhos são de suma importância durante seu percurso de desenvolvimento, ela precisa passar por esta fase para que possa construir novos saberes e novas formas de se expressar.

Anteriormente, foi discutido a respeito das características da psicopedagogia bem como da sua importância dentro do estudo da aprendizagem humana. Uma vez que o desenvolvimento humano sofre uma gama de transformações e é impactado por tudo que está à nossa volta. Uma vez que o desenvolvimento do sujeito é tido por meio do desenvolvimento de sua maturidade, orgânica, psicológica e neurológica, sendo estas por sua vez, segundo Piaget, conquistadas por meio de fases⁷.

As atividades desenvolvidas pelos pedagogos em sala de aula e pelos psicopedagogos em ambientes externos buscam por realizar uma avaliação dos processos de desenvolvimento infantil, levando em consideração as especificidades e o tempo de aprendizagem de cada aluno. As ações da psicopedagogia acabam por englobar não somente a criança, mas os seus familiares, seus professores, colegas, observando atentamente todos os vínculos que são criados diretamente ou indiretamente. Diante dessas avaliações, o desenho acaba por se tornar um importante recurso para a realização da observação desses vínculos que são criados pela criança e que

⁷ Sensório – motor: Fase percebida em crianças de zero a dois anos, na qual a aprendizagem se desenvolve através do controle motor. Intuitivo ou simbólico: Crianças de dois a sete anos, a aprendizagem está vinculada à descoberta de símbolos e aquisição da linguagem. Operações concretas: Crianças de sete a doze anos, marcadas por atingir um pensamento lógico sobre coisas concretas e apresenta maior capacidade de reflexão, bem como maior possibilidade de socialização. Operações formais ou hipotéticas dedutivas: Crianças a partir dos doze anos; destaca-se nessa fase a capacidade de entender conceitos abstratos.

fazem parte do seu cotidiano. Na visão do autor Oliveira (2009, p. 41): “Através da observação do desenho da criança podemos obter dados sobre seu desenvolvimento geral, assim como levantar hipóteses de comprometimento afetivo-emocional, intelectual, perceptivo e motor em suas múltiplas interferências”.

Para tanto, pode-se perceber que a prática do desenho oportuniza a configuração das vivências de tal forma que se pode verificar a sua construção cognitiva e afetiva, em alguns casos, quando a análise é feita por meio de uma análise rigorosa identifica-se as angústias, insegurança, vergonha, medos, tudo aquilo que está fazendo parte da vida da criança naquele momento.

Com o passar dos anos, é perceptível uma evolução das habilidades, competências e organizações das representações gráficas, cores, e formas que acabam por dar sentido aos desenhos, este processo ocorre por meio da estruturação mental que se desenvolve a cada fase. Por meio de um acompanhamento contínuo o psicopedagogo poderá observar mais sensivelmente essas modificações, podendo compreender cada vez mais as representações que estão expostas naquele pequeno pedaço de papel, identificando possíveis problemas e tornando viáveis as soluções quando estas forem necessárias.

Considerações finais

Em virtude dos fatos mencionados o desenho é uma atividade presente no dia a dia das crianças, e também uma prática pedagógica. Isso motivou o presente estudo, considerando que uma prática tão comum deve ser observada com maior atenção a fim de torná-la uma ferramenta avaliativa para solucionar as dificuldades de aprendizagem. Tornando-se necessário conhecer um pouco mais a fundo alguns estudos sobre a intervenção psicopedagógica clínica e institucional, e a interpretação de alguns aspectos gerais do desenho infantil.

Inicialmente, realizou-se uma breve apresentação da referência histórica psicopedagógica, apresentando onde e como surgiram as classes especiais, fazendo uma sucinta contextualização mostrando que psicopedagogia despertou-se em relação se ter a necessidade de compreender o processo de aprendizagem.

Em seguida, foi descrita, rapidamente, a importância do desenho na vida do homem e quais as etapas do desenvolvimento do desenho, considerando a posturas do aprendente até mesmo a orientação do papel, traços e cores. Outro fator em destaque foi a necessidade de o desenho ser observado durante a sua produção e desenvolvimento. Portanto, todo esse

acompanhamento durante a realização faz necessário, para interpretá-lo no processo de diagnóstico psicopedagógico.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que o psicopedagogo faz uso de testes direcionados que se utilizam do desenho e dos seus relatos para identificar fatores externos e internos que geram as dificuldades de aprendizagem. Tais testes podem ser aplicados da infância até a vida adulta, permitindo observar como se dá o processo de pensamento do indivíduo, o que leva a entender onde se acentuam as dificuldades e os bloqueios na aprendizagem.

As leituras realizadas acerca da temática, tendo em vista que se trata de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, possibilitando concluir que o desenho pode e deve ser utilizado por psicopedagogos. As dificuldades de aprendizagem podem sim ser causadas por problemas neurológicos e cognitivos do indivíduo, mas os estudos mais recentes apontam que as causas podem variar, atribuindo, também, os distúrbios em relação ao meio social onde está inserido como escola, família e amigos.

Infere-se, que esse artigo foi escrito com a finalidade de proporcionar um olhar mais ampliado sobre desenho como instrumento psicopedagógico possibilitando compreender os caminhos que a criança percorre no seu pensamento. É nesse trajeto que se pode perceber onde ocorrem as maiores dificuldades de aprendizagem, e nesse sentido, o desenho pode auxiliar na intervenção psicopedagógica.

Referências

- BOSSA, N.A.; OLIVEIRA, V. B. *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. São Paulo: Vozes, 1994.
- BOSSA, N.A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CROTTI, E. MAGNI, A. *Garatuja rabiscos e desenhos A linguagem secreta das crianças*. São Paulo: Editora Isis, 2011.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GASPARIAN, Maria Cecília Castro. *Contribuições do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional*. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.
- IAVELBERG, Rosa. *Desenho na educação infantil*. São Paulo: Melhores Momentos, 2013.
- LOWENFELD, V. & BRITTAİN, W.L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- NAKANO, Tatiana de Cássia. O desenho na expressão criativa: teste de criatividade figural infantil. In: WECHSLER, S. M; NAKANO, T, C. (orgs)

- O desenho infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- NOGUEIRA, Makeliny O. G. *Psicopedagogia clínica: caminhos teóricos e práticos.* Curitiba: Intersaberes, 2013.
- OLIVEIRA, Vera Barros e Bossa Nádia A. *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos.* 18. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- VISCA, Jorge. *Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- VISCA, Jorge. *Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas para sua interpretação.* Compiladora: Susana Rozenmacher. 4. ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2013.
- WEISS, Maria Lucia Lemme. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.* 14. Ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- PERES, Maria Regina. Psicologia: aspectos históricos e desafios atuais. *Revista de educação.* PUC Campinas, v. 3, n. 5, p. 41-45, novembro, 1998.

INTERSECÇÕES POSSÍVEIS ENTRE DIREITOS HUMANOS, PSICOLOGIA E MATEMÁTICA: DESCRIPTOGRAFANDO AÇÕES INCLUSIVAS DE PREVENÇÃO DO SUICÍDIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Renata Orlandi¹

Tarliz Liao²

Vera Márcia Marques Santos³

Ricardo Schers de Goes⁴

Introdução

Ações comprometidas com a prevenção do suicídio devem compor a agenda global prioritária, conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019). Na perspectiva dos Direitos Humanos, a Educação em Saúde, quando dedicada ao enfrentamento da vulnerabilidade de jovens que manifestam ideação suicida e articulada às políticas públicas, favorece o desenvolvimento de recursos voltados à ruptura do silenciamento desta população.

No âmbito do senso comum, a juventude ocidental contemporânea costuma ser socialmente representada como um período prazeroso, descomprometido e, por consequência, leve do desenvolvimento humano. Tal período também é idealizado como um momento de dedicação aos estudos e preparação para o mundo do trabalho, ainda que as condições para ser bem sucedido nesta etapa sejam desiguais no que tange a diversos marcadores sociais, destacando-se os de classe, raça-etnia, deficiência, gênero e religião.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) considera adolescente a pessoa com idade oscilando entre doze e dezoito anos de idade. Entretanto, mais do que uma faixa etária, adolescência refere-se ao conjunto

¹ Pós-doutora em Educação, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Pós-doutora em Psicologia Social pela Universidade autônoma de Barcelona, Professora da Universidade Federal de Santa Catarina; endereço eletrônico: renata.orlandi@ufsc.br

² Pós-doutor em Tecnologias Digitais e Formação Docente, Doutor em Educação Matemática. Professor e Pesquisador C2 no Departamento de Didática da Unirio. Professor colaborador no PPGEMAT UFPel e na Pós-graduação em Inovações Tecnológicas na Educação da UTFPR.

³ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina; endereço eletrônico: vera.santos@udesc.br

⁴ Doutor e Mestre em Educação pela PUC-SP, Mestre em Psicologia pela USP, Professor na Universidade Regional de Blumenau – FURB. Psicólogo, Pedagogo e Artista; endereço eletrônico: rsgoes@furb.br

de experiências entre a infância e a fase adulta, envolvendo essa população em descobertas, desafios e escolhas, delineando mudanças no que tange às expectativas e prescrições comportamentais atribuídas a este momento desenvolvimental (COLE e COLE, 2003). Neste sentido, grande parte destes sujeitos lida com demandas e decisões cruciais, pressões sociais e familiares, entre outros desafios que podem ser percebidos pelos mesmos como obstáculos grandes e intransponíveis.

Conforme Pinheiro e Arantes (2015), o processo de subjetivação dos adolescentes é psico-socialmente engendrado tendo como pano de fundo as particularidades de sua inscrição cultural. As dimensões laborais e familiares são as mais consideradas no processo de delineamento dos respectivos projetos de vida desses sujeitos, sendo as condições financeiras fortemente atreladas à realização de seus sonhos, destacando-se também a formação de uma família e a paternidade/maternidade, sendo a felicidade raramente citada como o maior objetivo de um projeto de vida (PINHEIRO e ARANTES, 2015).

Portanto, é fundamental conhecer os contextos nos quais cada adolescente circula, visando a compreensão dos aspectos que participam de sua constituição psicossocial, tendo a escola importantes ressonâncias no processo de configuração do projeto de vida dos estudantes, potencialmente configurando-se como um espaço marcado pela diversidade, onde se encontram e conflitam repertórios culturais distintos (ABRAMOVAY, 2015).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2018), uma pessoa a cada 40 segundos se suicida, considerando-se este um problema de saúde pública mundial (OMS, 2015). No Brasil, estima-se que, em média, onze mil pessoas tirem a própria vida por ano, sendo a quarta maior causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos, números que ficam abaixo apenas dos casos de morte por causas externas como agressões e acidentes de trânsito⁵. De acordo com a OMS (2019), o suicídio é o ato de, deliberadamente, matar a si mesmo.

De acordo com a OMS (2019), o suicídio tem uma característica multifatorial, pois é resultado de uma complexa interação de fatores psicológicos, biológicos, políticos e culturais. O suicídio tornou-se a 18ª principal causa de morte no mundo, sendo responsável por 1,4% dos óbitos totais. Nas últimas cinco décadas, segundo dados da OMS (2018), a mortalidade por suicídio aumentou 60%, e mais, cerca de 78% dos casos ocorrem em países de renda média e baixa.

Neste contexto, em termos conceituais, considera-se ainda pertinente a diferenciação entre ideação suicida, tentativa de suicídio e suicídio consumado. A ideação suicida perpassa as ideias suicidas e pensamentos de autodestruição abarcando atitudes, desejos, atitudes e planos que o sujeito propõe para dar fim à própria existência (BORGES e WELANG, 2006). A

⁵ Sistema de Informação sobre mortalidade (2017).

tentativa de suicídio é entendida enquanto a ação sem a finalização letal na qual o indivíduo por vontade própria promove danos a si (CORREA e BARRETO, 2006) e, finalmente, o suicídio é o óbito do sujeito desencadeado por danos provocados.

Visando ao favorecimento de debates a respeito dos desafios envolvidos no delineamento de projetos de vida na adolescência, a(o)s autor(a)s do presente trabalho, em conjunto com licenciandos em Matemática e Química realizaram oficinas em escolas públicas da região de Blumenau. Segundo dados do Ministério da Saúde (2013), o número de suicídios nessa região é de 9 para cada 100 mil habitantes, enquanto no restante do país esse índice é um pouco acima da metade, 5 para cada 100 mil.

Neste sentido, com honestidade, buscou-se problematizar sobre o suicídio na adolescência com estudantes matriculados no ensino médio, relação dialógica essa entabulada por meio da abordagem de temas tais como: a pressão social vinculada aos seus projetos de vida, a resiliência, a relação entre o erro e a tolerância à frustração, bem como o enfrentamento das violências de gênero, raciais, homofóbicas, capacitistas, entre outras modalidades de preconceitos e violações de direitos, visando a ressignificação de vivências atreladas à ideação suicida experienciada ou testemunhada.

Tal projeto de ensino e extensão universitária foi planejado e executado a partir de uma atividade prática do componente curricular de Psicologia da Educação. A Psicologia Escolar e Educacional apresenta-se como um campo de atuação profissional e de produção de conhecimento complexamente articulado com as práticas e saberes educacionais. A motivação dos estudantes para a escolha deste tema vinculou-se à repercussão midiática de casos de suicídio.

A partir destes casos, tais licenciandos concluíram ser de extrema importância a contribuição docente no campo da Educação em Saúde e da Educação em Direitos Humanos, tanto na esfera da prevenção e/ou acolhimento dos sobreviventes, quanto na sensibilização e acionamento das redes de apoio das pessoas em situação de vulnerabilidade ao fenômeno.

No cenário da prevenção do suicídio, é fundamental a atuação educacional em rede, sobretudo, no que se refere aos familiares e aos vínculos constituídos na escola, na medida em que promovem “relações mais satisfatórias e maior bem-estar, tendo em vista que os relacionamentos pessoais e a percepção de apoio ocupam um importante papel nessa etapa do ciclo vital” (BRAGA; DELL'AGLIO, 2013, p. 12).

Neste trabalho, buscou-se refletir sobre tais experiências com foco em uma oficina de Educação Matemática replicada em distintas oportunidades na qual foi empregada a criptografia como metáfora dos silenciamentos relacionados à auto-mutilação e à ideação suicida. No contexto desta ação de

ensino-extensão, objetivou-se com tais oficinas problematizar o suicídio na adolescência por meio da metáfora matemática da criptografia.

Método

Ao longo dos últimos três anos, o presente projeto executou intervenções concernentes à temática do suicídio solicitadas por escolas e universidades da região na qual se insere a UFSC de Blumenau. No presente estudo, brevemente, mencionaremos tais ações e nos aprofundaremos em apenas uma delas, na qual foi empregada a metáfora da criptografia para refletirmos com a(o)s participantes sobre os seus respectivos projetos de vida.

Ao longo do processo de execução deste projeto, foram desenvolvidos cines-debates, performances artísticas, rodas de conversa e oficinas com distintas estratégias de acolhimento, dinâmicas de grupo e meios pedagógicos visando fomentar debates sobre um tema tão silenciado e silenciador.

Por meio de diferentes configurações formadas por singulares combinações entre estas estratégias, as quais foram sistematizadas, negociadas e adaptadas a cada contexto, visou-se o favorecimento de bons encontros (Spinoza, 2009), pautados na perspectiva da alteridade, na promoção dos direitos humanos e no enaltecimento da vida.

Entre os sentimentos e temas evocados pelas ações, o debate foi especialmente voltado para os desdobramentos de toda as formas de violência no sofrimento atrelado à ideação suicida, destacando-se as violências psicológicas engendradas nas relações étnico-raciais, na desigualdade de gênero, no conflito geracional, em meio ao capacitismo, ao preconceito de classe, à homofobia, bem como à intolerância religiosa e ideológica.

Realizadas entre os anos de 2017 e 2019, as oficinas acolheram cerca de 300 estudantes de ensino médio e superior, abarcando algumas ações pontuais e outras processuais. Uma das intervenções englobou cinco oficinas distintas executadas em um sistema de revezamento, sendo que cada uma delas buscou favorecer vivências que enfatizaram estratégias de enfrentamento de problemas, bem como de potencialização de recursos pessoais acionados diante de situações adversas.

Pretendeu-se com estas cinco intervenções problematizar os projetos de vida, a possibilidade de lidar e aprender com os erros, a tolerância à frustração, as distintas modalidades de violências e preconceitos, bem como a resiliência, em última análise, o desenvolvimento de condições de possibilidade de identificar, denunciar e enfrentar as opressões vivenciadas e/ou testemunhadas, bem como a arte de seguir em frente diante das adversidades que se apresentam na trajetória de cada adolescente.

A proposta de tais encontros dialógicos foi perpassada pelos seguintes questionamentos: Como potencializamos nossos projetos de vida em

cenários cerceadores da liberdade de ser? Como negociamos quem somos na relação com os outros? Que relações de poder estão atreladas ao processo de vulnerabilidade ao suicídio? Que recursos amplificam as condições de possibilidade de invenção de uma vida que faça sentido? Como redes de afeto podem ser fortalecidas, tecidas ou reinventadas em cenários de crise?

Apesar da diversidade de estratégias e da pluralidade de arranjos entre as mesmas, dado o seu ineditismo, nos deteremos neste estudo na abordagem de apenas uma entre estas ações, a qual foi executada três vezes ao longo dos últimos anos em espaços e com grupos distintos, cada qual composto por uma média de 20 adolescentes. Tal atividade foi desenvolvida por meio de saberes concernentes à criptografia, referindo-se à Educação Matemática e ancorando-se na Psicologia Educacional, subsidiando uma oficina dedicada à prevenção do suicídio.

Para tanto, a criptografia foi empregada como metáfora dos silenciamentos, sobretudo, do(a) outro(a), aquele(a) que não professa determinada religião, que não é filiado(a) à ideologia política dominante, que não se enquadra nas prescrições tradicionais capacitistas, de gênero, geração, classe, raça-etnia ou de orientação sexual, em última análise, aquele(a) excluído(a) do *status quo*.

A criptografia engloba chaves de codificação empregadas para ocultar, criptografar mensagens cujo conteúdo pode ser decodificado e interpretado somente por quem tem acesso a tais chaves (GANASSOLI & SCHANKOSKI, 2015). Entretanto, neste texto, assume-se a criptografia como metáfora, transcendendo a reunião de símbolos e códigos utilizados, entre emissor e receptor, com vistas à decifração de uma escrita.

Articulando-se as noções básicas de criptografia com a ideia de suicídio, partiu-se da seguinte metáfora: a ideação suicida ou o próprio suicídio como uma mensagem criptografada por um sujeito silenciado. Questionamentos como os seguintes balizaram o trabalho: O que torna uma vida potente? Como os sujeitos são silenciados e quais os desdobramentos deste silenciamento? Quem dispõe de recursos comunicacionais, chaves de decodificação e o compromisso ético para dedicar-se à escuta daquele que não teve oportunidade de falar?

Tal intervenção foi organizada a partir das seguintes etapas: 1) breve contextualização do conceito de criptografia; 2) a apresentação de um código criptográfico e de mensagens a serem descriptografadas, mensagens essas que se tratavam de cartas de despedida escritas por pessoas que suicidaram ou que tentaram suicidar; 3) apresentação de um clipe musical vinculado ao

tema⁶ e debate a respeito desta obra artística, bem como do conteúdo das mensagens descriptografadas; 4) elaboração, escrita e criptografia de mensagens de apoio hipoteticamente destinadas a cada uma destas vítimas; 5) distribuição aleatória das mensagens criptografadas entre os participantes e descriptografia das mesmas pelos adolescentes que as receberam; 6) leitura das mensagens descriptografadas e debate sobre as estratégias de apoio contidas nas mesmas e 7) realização de uma dinâmica de grupo visando a manifestação da afetividade presente nos vínculos entre os presentes, verbalização da importância de cada membro do grupo, acolhimento de todo(a)s; 8) fechamento do trabalho sinalizando a potência de suas respectivas redes de apoio, bem como a possibilidade de encaminhamento psicológico àqueles que identificavam tal demanda, os quais poderiam entrar em contato com a equipe que desenvolveu o projeto após a sua execução.

Com relação aos cuidados éticos, negociou-se com os adolescentes a relevância da confidencialidade das informações compartilhadas nas oficinas, ainda que não pudéssemos garantir o sigilo entre os participantes, apenas entre os ministrantes. A equipe também atentou para as condições de possibilidade de seguir em frente com o debate ao longo de todas as etapas do processo, bem como efetivou o encaminhamento da(o)s adolescentes que manifestaram essa demanda para serviços públicos de acompanhamento psicológico.

Resultados e discussões

Na contemporaneidade ocidental, a adolescência pode ser marcadamente vinculada a dúvidas e hesitações, dada a complexidade das exigências e escolhas associadas à idealização desse período desenvolvimental. A dificuldade em conciliar as próprias cobranças e expectativas, assim como as familiares e sociais apresenta-se como um desafio, limitando a liberdade no que tange às suas escolhas e à manifestação de seus desejos (OLIVEIRA, PINTO e SOUZA, 2003). A pressão social, a ausência de projetos de vida ou o sentimento de fracasso relacionado à frustração dos mesmos estão entre os fatores de risco ao suicídio.

A vulnerabilidade para a automutilação e o suicídio está atrelada à “dificuldade de muitos jovens de enfrentarem as exigências sociais e psicológicas impostas pelo período da adolescência” (BRAGA; DELL'AGLIO, 2013, p. 6). Os autores supracitados ressaltam que, isoladamente, tais aspectos não determinam a ideação suicida, entretanto, configuram-se como fatores de risco para o fenômeno.

⁶ O clipe escolhido para ancorar esta etapa da ação refere-se à música AmarElo do rapper Emicida (Sample: Sujeito de Sorte - Belchior), o qual foi dirigido por Sandiego Fernandes e foi roteirizado pelo próprio Emicida.

Portanto, torna-se mister a atenção e o apoio da rede de proteção dos adolescentes, com o intuito de contribuir na constituição de um projeto de vida que faça sentido para estes sujeitos. Neste cenário, por meio da abordagem matemática e histórica da criptografia, foram planejadas e executadas dinâmicas de grupo visando à problematização de achados científicos na esfera da prevenção do suicídio, ao acolhimento destes adolescentes e ao desenvolvimento de recursos psicológicos concernentes à identificação de violações de direitos, à comunicação assertiva em seu cotidiano e à manifestação de denúncias e ou pedidos de ajuda, bem como ao acionamento da rede de apoio e ao encaminhamento a profissionais especializados dos participantes vulneráveis à ideação suicida.

A criptografia diz respeito a técnicas empregadas para codificar uma informação secreta, de tal forma que somente seu destinatário e o emissor da mensagem possam acessá-la (ROSSETO, 2018). Por sua vez, o segredo, representado pelo código criptográfico, é tema central no processo de suicídio, englobando todos os silenciamentos atrelados ao sofrimento psíquico, bem como às tentativas fracassadas de articular um pedido de ajuda, o qual não costuma dar-se de maneira explícita, de modo que, não raro, torna-se necessário decodificar essa mensagem para acessar seus (im)possíveis significados e ofertar um apoio efetivo.

Nesse sentido, mensagens criptografadas intencionam ocultar algo a ser dito por meio de sua decodificação. Costumam condensar em símbolos truncados um importante conteúdo a ser emitido, tornando-a compreensível somente ao destinatário final, o qual dispõe dos códigos que viabilizam a sua decifração.

A(os) adolescentes participantes deste trabalho foram convidado(a)s a entrar em contato com saberes matemáticos concernentes à criptografia e com mensagens que portavam pistas da pressão social exercida sobre corpos suicidas que não se enquadravam de modo algum às prescrições, padrões, imposições e condicionamentos impostos pela sociedade na qual habitavam.

Cada estudante recebeu e descriptografou uma mensagem distinta das demais, a qual continha pensamentos, sentimentos, anseios, desejos, frustrações, inquietações e/ou (des)esperanças que estavam ali “criptografados”, aguardando sua decodificação, um olhar atento, uma escuta acolhedora.

Em lugar de nos determos sobre a brusca e deliberada provocação da morte, buscamos dialogar com a(o)s participantes, por meio das mensagens descriptografadas, sobre a potência de vida, os projetos de vir a ser destes adolescentes em meio às opressões, agressões e depressões que os assolam e, sobretudo, sobre as suas estratégias de enfrentamento para seguir em frente com seu desenvolvimento apesar e através das adversidades. Os êxitos, as

alegrias, motivações, a coragem e a solidariedade também tiveram vez e voz nas narrativas desta(s) adolescentes.

As mensagens descriptografadas mobilizaram grande desconforto manifestado pela maior parte da(o)s estudantes, a(o)s quais tiveram a oportunidade de expressá-lo. Após o compartilhamento dos sentimentos mobilizados pelo processo descriptográfico, foi exibido o clipe AmarElo, o qual subsidiou um profundo debate sobre a prevenção do suicídio à luz da noção de diversidade e efetivação de direitos, ampliando o foco de reflexão desta(s) adolescentes sobre a polissemia das distintas narrativas que cada um(a) descriptografou e compartilhou com os demais.

A(O)s adolescentes aprofundaram a interpretação de cada uma das mensagens descriptografadas e compartilhadas por cada colega, entrando em contato com as dores contidas nas narrativas e problematizando, empaticamente, os possíveis lugares de fala das pessoas com ideiação suicida que as redigiram.

A hipotética interrupção destas trajetórias provocou um debate sobre seus respectivos projetos de vida, sobre o desenvolvimento de recursos pessoais para o enfrentamento de adversidades de modo a seguir em frente em situações de crise, bem como a identificação do próprio sofrimento ou de terceiros, englobando o delineamento de estratégias de ajuda, entre elas, o processo de denúncia de violações de direitos e a escuta empática, atenta e respeitosa daqueles que estabelecem uma relação de confiança ao compartilharem seus segredos e inquietações.

A possibilidade de lidar com os próprios erros e conflitos cotidianos, assim como os de terceiros, e engendrar a tolerância à frustração também foi abordada, inclusive, na perspectiva da história do erro na ciência, destacando-se a resiliência e a importância do reconhecimento de nossos limites e dos demais.

Um diálogo intencional e profundo sobre a constituição de projetos de vida é fundamental para contribuir com a diminuição dos casos de suicídio entre adolescentes e jovens. Reconhecer momentos de aflição e enfrentá-los de maneira resiliente, desenvolver competências comunicacionais, assim como aprender a tolerar seus erros e o do próximo é imprescindível para o processo desenvolvimental (MATOS, MARTINS e JESUS, 2014).

A resiliência, por sua vez, diz respeito a um conjunto de processos, ao espaço de manobra de um sujeito, família, grupo, comunidade ou mesmo um povo para enfrentar uma adversidade, tornando-se mais potentes ao longo da superação desta crise (JUNQUEIRA e DESLANDES, 2003). A compreensão deste conceito, portanto, é fundamental na proposição de estratégias de enfrentamento da conduta suicida.

Com relação à promoção de resiliência, na etapa seguinte da oficina, a(o)s adolescentes foram convidada(o)s a redigir um breve parágrafo de apoio correspondente às mensagens descriptografadas por cada um(a)

dele(a)s. Na sequência, cada um(a) do(a)s participantes recebeu uma outra chave de codificação, criptografou o texto de apoio redigido e trocou a criptografia com um(a) colega.

Portanto, cada adolescente descriptografou uma mensagem que continha um relato atrelado à ideia suicida, compôs uma resposta ao pedido de socorro recebido, criptografou essa manifestação de apoio e entregou tal comunicação a um(a) outro colega que o descriptografou. Após a descriptografia, as hipotéticas tentativas de ofertar suporte foram compartilhadas com todo o grupo, gerando um amplo debate sobre possíveis estratégias de apoio.

As mensagens de acolhimento redigidas configuraram-se como fortes intenções de prestar apoio a prováveis vítimas de suicídio, contendo afirmações voltadas à garantia de que tais pessoas não estavam sozinhas e podiam contar com seus remetentes, de que são amadas, singulares, valiosas, suficientes ou importantes para alguém, de que há pessoas que desejam o seu bem e a sua companhia, de que elas não tem culpa pelo que lhes fizeram ou pelo que estão sentindo com relação às violências que sofreram e, ainda, de que podem se amar ou se aceitar tal como são, de que não precisam dissimular que estão bem, de que podem reconhecer suas fragilidades, emoções e solicitar ajuda, de que os problemas são provisórios e tendem a ser resolvidos e, de que a condição humana, engloba a possibilidade de todos nos reinventarmos, sobretudo, ao recebermos apoio para seguir em frente quando somos lançados ao fogo das adversidades. Assim sendo, tais mensagens sinalizaram que a(o)s participantes compreenderam que o suicídio é passível de prevenção e que, para tanto, é crucial o acionamento e atuação da rede social dos sujeitos com ideia suicida, podendo cada um(a) dele(a)s fazer parte desse processo de acolhimento.

Configurou-se o fechamento desta atividade com o desenvolvimento de uma dinâmica de grupo visando o compartilhamento entre a(o)s participantes de bons afetos nutridos entre a(o)s mesma(o)s. Para tanto, distribuiu-se um alimento doce para cada um(a) dela(e)s e solicitou-se que escolhessem um(a) colega sobre quem tinham algo doce para mencionar. A partir do momento em que uma pessoa fosse escolhida, ela teria que presentear outra(o) adolescente ainda não mencionada(o) com um doce e com uma declaração concernente aos sentimentos evocados por esse vínculo.

Sucessivamente, cada um(a) do(a)s adolescentes manifestou afeto e recebeu uma manifestação calorosa sobre a sua importância para a/o sua/seu interlocutor(a) ou para o grupo como um todo. Cada um(a) do(a)s participantes acolheu e foi acolhida(o) em meio a lágrimas, abraços e gargalhadas. Segundo o(a)s estudantes, amizades foram reatadas ou fortalecidas ao longo desta dinâmica de grupo.

Após tais narrativas ancoradas no reconhecimento das relações de alteridade, de acolhimento e de afirmação do pertencimento ao grupo, o trabalho foi finalizado com a sinalização da importância de suas respectivas redes de apoio no enfrentamento de adversidades e da relevância de cada um(a) na rede social de alguém. Além disso, também foi mencionada a possibilidade de encaminhamento para serviços profissionais de atendimento psicológico àqueles que identificaram situações de sofrimento psíquico e demanda por tal modalidade de apoio. Ainda foi ressaltado que tais adolescentes poderiam acionar a equipe que desenvolveu o projeto para receberem esse tipo de ajuda.

De acordo com Organização Mundial da Saúde, no seu documento *Prevenção do suicídio: Manual para professores e educadores* (2000), há uma clara indicação para estarmos atenta(o)s para qualquer mudança súbita ou dramática que afete o desempenho, a capacidade de prestar atenção ou o comportamento de crianças ou adolescentes. Importante ressaltar que, em algumas das intervenções realizadas, estudantes escreveram, anonimamente, pedidos de suporte que foram encaminhados às professoras responsáveis pelas aulas nas quais foi executado o projeto.

A(O)s licencianda(o)s e professore(a)s envolvida(o)s nesta atividade, por sua vez, manifestaram disponibilidade para ajudá-los a acionar suas respectivas redes de apoio. Diversos adolescentes afirmaram que nunca haviam participado deste tipo de ação e consideraram que tais momentos deveriam ser oportunizados a todo(a)s o(a)s estudantes, destacando-se relatos solicitando a promoção de outros momentos dedicados à problematização da diversidade e das relações de alteridade.

O maior desafio da prevenção ao suicídio é a detecção precoce da ideação suicida (OMS, 2014). No cenário da infância, adolescência e juventude, não raro, tal fenômeno passa despercebido ou é confundido com uma fase de temperamento difícil ou retraído supostamente “normal” da idade. A falta de espaços de escuta qualificada parece ser um dos fatores que motivam o silêncio sobre a ideação suicida por parte de quem a experiencia. A violação de direitos em sua relação com a automutilação e o suicídio foram aqui pensados sistemicamente como fenômenos nomeadamente políticos, motivados pelas agonias existenciais forjadas nos e pelos circuitos afetivos da vida comunitária.

Consideramos que, na condição de instituição sociopolítica complexa atuante nas tramas da alteridade, às escolas e universidades cabe a empreitada da gestão do cuidado, da prevenção do suicídio e da promoção de uma Educação para a paz, na medida em que seus espaços, tempos e relações configuram-se, paradoxalmente, tanto como fatores de risco quanto de proteção no que concerne aos fenômenos da automutilação e do suicídio (TEIXEIRA, 2003). Assumir essa compreensão implicou em mobilizar um conjunto de

conhecimentos, de diferentes campos epistemológicos, com a finalidade de promover intervenções destinadas à resistência e à prevenção de toda e qualquer forma de violência, à descryptografia de afetos mais potentes.

Considerações finais

O presente artigo enfatiza uma entre distintas ações desenvolvidas ao longo dos últimos anos, as quais englobaram reflexões acerca de ações endereçadas à prevenção do suicídio entre adolescentes no município de Blumenau e região. Tais atividades contaram com a participação de estudantes do Ensino Médio, entre o(a)s quais, dados oficiais indicam elevados índices de conduta suicida.

As ações propostas foram ancoradas na literatura associada ao tema, promoveram problematizações acerca da diversidade de experiências da(o)s participantes relacionadas à própria ideia suicida, ao testemunho desta modalidade de violência ou às perdas destes estudantes atreladas ao fenômeno. Nesse sentido, a ação acolheu estes adolescentes e realizou encaminhamentos à rede profissional de saúde mental daqueles que manifestaram algum nível de sofrimento psíquico associado à temática. Nesse ínterim, ressaltamos a complexidade do fazer docente em todos os atravessamentos que perpassam o cotidiano dos espaços escolares e, em especial, na perspectiva de um olhar empático aos sujeitos aprendentes.

Acreditamos que tal compromisso transcende um único e limitado foco na dimensão cognitiva tomada pelo viés metodológico circunscrito ao aprendizado de determinados agrupamentos curriculares. Faz-se mister que docentes compreendam a educação enquanto processo de favorecimento do desenvolvimento humano, individual e coletivo, em sentido amplo e que possam, a partir disso, observar atentamente os recursos, possibilidades, vulnerabilidades e idiosincrasias de cada singular processo de subjetivação com vistas à emancipação de todo(a)s o(a)s seus/suas estudantes.

No contexto deste estudo, considera-se que é necessário assumirmos uma atitude obsessivamente ética diante do outro que desesperadamente nos pede socorro. Com vistas à prevenção do suicídio, a escola pode engendrar oportunidades para promover educação emocional na esfera dos Direitos Humanos e da Educação em saúde.

Em se tratando do processo de formação inicial de professora(e)s, faz-se mister a descryptografia da escola visando a decodificação dos saberes e afetos que permeiam a cotidianidade das relações de alteridade e a efetivação dos Direitos Humanos. Atento à complexidade do cotidiano escolar, o processo de subjetivação docente amplifica as condições de possibilidade de atuação na rede de proteção de estudantes em situação de vulnerabilidade à automutilação e ao suicídio.

Assim, são interceptadas mensagens deletérias que circulam nas ruas e nas escolas, engendradas por códigos de apagamento da diversidade e da autenticidade na tecitura de projetos de vida, emblemas da mutilação da dignidade e da liberdade humana. Em lugar disso, pensamos aqui em uma Educação que tem em sua razão de ser o cuidado à vida em sua potência de aprendizado, emancipação e compromisso consigo e com a/o outra(o).

Referências

- ABRAMOVAY, M. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- BRAGA, L. L.; DELL'AGLIO, D. D. *Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. Contextos Clínic.* São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 2-14, jun. 2013.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* 1990. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf>. Acessado em: 20 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Suicídio: saber, agir e prevenir.* Boletim Epidemiológico, Brasília, v. 48, n. 30. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Agenda de Ações Estratégicas para a Vigilância e Prevenção do Suicídio e Promoção da Saúde no Brasil: 2017 a 2020* [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <<https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/21/17-0522-cartilha---Agenda-Estrategica-publicada.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- BRASIL (2019). *Sistema de informação de agravos e notificação.* Disponível em <<https://portalsinan.saude.gov.br/>>. Acessado em: 3 dez. 2019.
- BORGES, V. R., WERLANG, B. S. G., COPATTI, M. *Ideação suicida em adolescentes de 13 a 17 anos.* Barbarói, 2008.
- COLE, M.; COLE, S. *O desenvolvimento da criança e do adolescente.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- CORREA, H.; BARRERO, S. P. O suicídio: definições e classificações. In: BARRERO, S. P.; CORREIA, H. (orgs.). *Suicídio uma morte evitável.* São Paulo: Atheneu, 2006.
- GANASSOLI, A. P.; SCHANKOSKI, F. R. *Criptografia e Matemática.* Dissertação de Mestrado (Curso de Pós-graduação em Matemática para Rede Nacional PROFMAT). UFPR. Curitiba, PR, 2015.
- JUNQUEIRA, M. F. P.; DESLANDES, S. F. *Resiliência e maus tratos à criança.* Cadernos de Saúde Pública, 19(1). 2003.

MATOS, F.; MARTINS, H.; JESUS, S. N.; VISEU, J. *Prevenção da violência através da resiliência dos alunos*. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v16n1/v16n1a05.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

OLIVEIRA, M. C. S. L.; PINTO, R. G.; SOUZA, A. S. Perspectivas de futuro entre adolescentes: Universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia*, 11(1), 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/suicidio-e-grave-problema-de-saude-publica-e-prevencao-deve-ser-prioridade-diz-opas-oms/> Acesso em 25 jul. 2018.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Dados de suicídio, 2019*. Disponível em: <https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/>. Acesso em: 21 nov. 2019.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Dados de suicídio relatados por países - 2018*. Disponível em: <https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/countrydata/en/>. Acesso em: 21 nov. 2019.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Prevenção do suicídio: Manual para professores e educadores* Brasília: OMS; 2000.

PINHEIRO, V. P. G.; ARANTES, V. A. *Values and feelings in young Brazilians' purposes*. Paidéia (Ribeirão Preto). 2015.

ROSSETO, C. K. *Criptografia como recurso didático: uma proposta metodológica aos professores de matemática*. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional -PROFMAT) -Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, SP. 2018.

SANTA CATARINA. DIVE - DIRETORIA DE VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA (org.). *Barriga Verde: Informativo Epidemiológico*. 2019. Disponível em: <<http://www.dive.sc.gov.br/barrigaverde/pdf/BarrigaVerde%20Suicidio.pdf>>. Acessado em 20 jun. 2019.

SPINOZA, B. *Ética/Spinoza*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, C. M. F. S. *Tentativa de suicídio na adolescência: dos sinais de aviso às possibilidades de prevenção*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global Health Estimates 2016: Deaths by cause, age, sex, by country and by region, 2000-2016*. World Health Organization, Geneva. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Suicide in the world*. Global Health Estimates World Health Organization, Geneva. 2019.

VIOLÊNCIA INFANTOJUVENIL, EDUCAÇÃO E PANDEMIA: NÃO HÁ MAIS ESPAÇO PARA AMEAÇA E VIOLAÇÃO DE DIREITOS

Aparecido Renan Vicente¹
Maduca Lopes²

Por muito tempo, crianças e adolescentes não foram reconhecidos como seres humanos dignos de direitos. A ausência de leis, amor, carinho, cuidado, saúde, moradia, educação, segurança, afeto etc. os colocavam em constantes ameaças. A primeira lei voltada a este público surgiu em 1927, legislação que ficou conhecida como “Código de Menores”, cujo dispositivo tinha por objetivo proteger, oferecer alicerce e defesa social às crianças e adolescentes. Anos depois, mais precisamente em 1979, esta lei passou por alterações, no entanto seus princípios ainda desfavoreciam ao que preconizava a Declaração dos Direitos Humanos de 1959. A concepção era de que protegendo crianças e adolescentes também estariam protegendo a sociedade. Naquela época, crianças e adolescentes eram vistos a partir de dois vieses: abandonados e delinquentes. Neste cenário elas eram discriminadas, não tinham direito à saúde, à educação, à cultura, ao lazer, ao esporte, a opinar, dentre outros direitos. Tanto é que a criança ou adolescente que apresentava comportamentos dos quais não se enquadrava ao que preconizava a lei, se tornavam objetos de intervenção do Estado, isto é, eram tiradas da sociedade e colocadas na antiga Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem (VICENTE, 2020).

Em resposta aos movimentos sociais, encontros, seminários e conferências entre juízes, promotores, consultores nacionais e internacionais, aconteceu a primeira grande vitória, que foi a inclusão do artigo 227 na Constituição Federal

¹ Mestre em Educação Sexual pela Unesp-Araraquara. Psicólogo – CRP 06/152682. Conselheiro Tutelar. Pós graduando em Atendimento Psicossocial a Vítimas de Violências-UFSCar-São Carlos. Foi estagiário em um Projeto Social que atende crianças e adolescentes e também no Centro de Referência de Assistência Social-CRAS. Ministra palestras e minicursos sobre violências contra crianças e adolescentes, com ênfase na violência sexual. Tem experiência com a Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente. É facilitador na Universidade Virtual do Estado de São Paulo-Univesp. E-mail: aparecido_renan@hotmail.com

² Professora especialista em Educação Infantil, Graduanda Serviço Social (Estácio), Consultora dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, Ex Conselheira Tutelar, Fundadora e Presidente da Escola de Pais de Pouso Alegre/MG, Escritora, Palestrante. Foi tutora do Curso O Conselho Tutelar no Combate ao Trabalho Infantil, da ESMP TU (Escola Superior do Ministério Público da União), foi membro do grupo de trabalho da SDH da Presidência da República do processo unificado de escolha dos Conselheiros Tutelares.

em 1988. E em 1990, emerge o Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido popularmente como ECA. Esta lei trouxe uma nova visão para crianças e adolescentes como, por exemplo, divisão de idade, ou seja, de 0 a 12 anos incompletos (criança) e de 12 a 17 anos incompletos (adolescente). Ademais, a criança e o adolescente passam a ser reconhecidos como pessoas de direitos, em processo de desenvolvimento, com precedência nos atendimentos, prioridade absoluta, proteção integral, igualdade e condições para o acesso e permanência na escola, além de serem colocados salvos de todos tipos de violências contra crianças e adolescentes (VICENTE, 2020).

Acreditamos que o grande problema em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente que vivenciamos nos dias atuais é o desconhecimento desta lei por parte de muitas autoridades, profissionais que atuam no SGD e da sociedade de forma geral. Isto se torna um grande problema ao evidenciarmos que a falta de conhecimento gera a falta de aplicação da mesma e desta forma políticas públicas voltadas ao público infantojuvenil ficam sempre deficientes, sendo colocadas em 2º ou 3º plano e até mesmo em 4º plano, quando deveriam ser políticas prioritárias. Para combater todos os tipos de violência as quais crianças e adolescentes são expostos diariamente precisamos de profissionais preparados e comprometidos, porém fica difícil quando percebemos que uma grande porcentagem dos profissionais que atuam diretamente com crianças e adolescentes ainda desconhecem uma das mais importantes ferramentas para coibir estas violências que é sem dúvida nenhuma o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para *World Health Organization* (2016), tem-se as seguintes manifestações de violência: maus-tratos, *Bullying*, violência juvenil, violência infligida, violência sexual e violência emocional ou psicológica e testemunhar violências. O primeiro tipo, além de envolver castigos violentos, caracteriza-se pelo uso da força física sexual, psicológica/emocional e negligência cujos alvos são bebês, crianças e adolescentes, perpetrados por pais, responsável e/ou cuidadores. A manifestação da violência ocorre no núcleo familiar, mas também pode acontecer em instituições escolares e instituições de acolhimento. Já a segunda forma de violência é colocada em prática por meio de comportamento agressivo indesejável de uma criança ou um grupo de crianças que não mantém vínculos consanguíneos e afetivos com a vítima.

Esta modalidade de violência resulta em danos físicos, psicológicos ou sociais recorrentes e sua manifestação, geralmente, é nas dependências de escolas ou virtualmente quando crianças se reúnem *on-line*. A terceira manifestação está concentrada na faixa etária de 10 a 29 anos de idade. Sua prática é em contextos comunitários entre pessoas conhecidas e desconhecidas e envolve violência física com ou sem uso de armamentos, por exemplo, arma de fogo e facas. Quanto à quarta maneira de violência, a mesma acontece entre parceiros íntimos. Embora esta forma de violência é perpetrada em nível alto contra mulheres, homens também são vítimas,

porém em pequena proporção. No que se refere à violência sexual, este fenômeno pode ser com ou sem contato físico. Sem contato físico tem-se: voyeurismo ou assédio sexual. A vítima não tem poder de decidir sobre a violência, portanto o que prevalece nesta relação é o poder do adulto contra a criança. Além disso, existe a exploração *on-line* conhecida como *sexting*. A palavra *sexting* é da língua inglesa, surgiu das palavras *sex* que é sexo e *texting* que é o envio de mensagem de texto. Se traduzirmos ao pé da letra, significa “sexo por mensagens de texto”. O surgimento da palavra se deu pelo fato dos avanços tecnológicos e telecomunicação (MACHADO; PEREIRA, 2013). A quinta manifestação de violência se caracteriza por denegrir, ridicularizar, ameaçar, intimidar, discriminar, rejeitar, e dentre outras formas de externalizar este crime como, por exemplo, quando uma criança é obrigada a observar um ato de violência.

A violência, em geral, é um fenômeno emblemático e polissêmico. Com o intento de mitigar seu impacto é mister praticar algumas medidas, a saber: “formar núcleos familiares protetivos, sustentáveis e afiançar apoio especializados a famílias em risco de violência; dar condições necessárias para que o ambiente ofereça segurança; não pactuar com a desigualdade de gênero nos relacionamentos, nos lares, trabalhos e dentre outros ambientes a fim de minimizar violências; alterar comportamentos disfuncionais dos quais promovem e incentivam a violência; assegurar estruturas físicas que impedem a perpetração das mais variadas formas de violência contra criança e adolescente; disponibilizar acesso aos serviços e concessão de recursos para a sobrevivência de crianças e adolescentes vítimas de violência; ações de intervenções para a prevenção da violência; e redução de fatores de riscos presentes nas escolas e outros locais da sociedade” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2016, p. 20).

No que se refere à prevenção da violência na educação, as instituições escolares podem ser coadjuvadoras no processo de prevenção da violência. Insta salientar que, professores preparados com suporte teórico e prático podem conduzir grupos que discutem sobre violência e, portanto, trabalham a prevenção, além de servirem como modelo inspiradores aos seus alunos (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2020).

À vista disso, a prevenção favorece a educação porque reduz os impactos da violência e, conseqüentemente, melhora os resultados acadêmicos dos discentes e isto faz com que alunos consigam alcançar seus objetivos. A prevenção abarca alguns conceitos: comunicação, controle das emoções, solução de conflitos e desafios que possam surgir no ambiente educacional, que poderiam implicar em outros desdobramentos, por exemplo, dificuldade de aprendizagem, uso de substâncias psicoativas e absentismo escolar (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2020).

Em relação ao absentéismo, cerca de 6,5% é o percentual de crianças e adolescentes entre 4 a 17 anos de idade que se encontram fora na unidade escolar, portanto quase 2 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola. A ausência não está intimamente ligada à falta de acesso, visto que o Brasil ampliou o acesso à escola, alcançando cerca de 93,5% de crianças e adolescentes (UNICEF, 2020). Todavia, mesmo com este avanço as taxas de abandono não cessaram. No ano de 2018, no Brasil, no ensino fundamental, cerca de 1,5% de alunos/as encontram-se evadidos. Já no ensino médio cerca de 28, 2% dos alunos pararam de estudar (MINISTÉRIO DA FAMÍLIA, DA MULHER E DIREITOS HUMANOS, 2020).

Outra questão que merece destaque é que, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, preconiza que os dirigentes de ensino fundamental deverão, esgotados todas possibilidades de intervenção junto aos pais, oferecer notícias ao Conselho Tutelar nos casos de reiteradas faltas ou de evasão escolar, a fim de que intervenções pertinentes sejam executadas (BRASIL, 1990). Por outro lado, por força da Lei Federal nº 9.394/96³, mais precisamente art. 12, assevera que os estabelecimentos de ensino dentre outras responsabilidades deverão: “V- prover meios para a recuperação dos alunos/as de menor rendimento”.

Nesse sentido, com vistas a enfrentar a cultura de fracasso escolar que há em nosso país e, principalmente, levantando a bandeira de que “lugar de criança e adolescente é na escola”, o Unicef⁴, Undime⁵, Congemas⁶ e Conasems⁷ realizaram ação que culminou a participação de mais 3 mil municípios brasileiros dos quais aderiram à estratégia da ‘Busca Ativa Escolar’⁸ e, portanto, o resultado desta ação foi o resgate de 230.591 crianças e adolescentes identificadas e 30. 357 crianças e adolescentes matriculadas na escola (UNICEF, 2020, p. 09).

Método

Para a confecção deste capítulo de livro, os pesquisadores executaram uma vasta revisão bibliográfica e posteriormente filtraram e escolheram artigos, relatórios oficiais, capítulos de livros que iam de encontro ao objetivo

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁴ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁵ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

⁶ Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social.

⁷ Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde.

⁸ “A ‘Busca Ativa Escolar’ é uma plataforma de tecnologia social inovadora para ajudar estados e municípios a identificar crianças e adolescentes fora da escola e tomar medidas necessárias para garantir a matrícula e a permanência de cada um deles na escola aprendendo”. Saiba mais: buscaativaescolar.org.br (UNICEF, 2020, p. 09).

do estudo. O recrutamento e seleção consistiu na leitura dos títulos e resumos. Outros artigos que não tinham seus títulos e resumos esclarecedores houve necessidade de realizar leituras dinâmicas e ao final àqueles que não versavam sobre o que estava sendo estudado foram eliminados. Portanto, por oportuno, buscaram-se artigos científicos mais relevantes através das plataformas científicas.

Consoante Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é executada por meio de materiais já disponíveis constituídos por livros e artigos científicos, visto que quase todos estudos exigem algum tipo de trabalho desta natureza. Dentro disso, há pesquisas que foram realizadas somente a partir de fontes bibliográficas. (p. 45).

Para tanto, foram considerados os descritores: contexto histórico da infância e adolescência, assim como aos direitos preconizados em leis, violência, escola, intervenções e pandemia. Utilizou-se para a buscas as bases de dados Banco de Dados de Periódicos da CAPES, Direitos Humanos, *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) BRASIL, Google Acadêmico, Revistas nacionais e internacionais e capítulos de livros.

Educação: estratégias para o enfrentamento da violência na escola

O ECA preconiza que nenhuma criança ou adolescente será exposta ao risco pessoal e social como, negligência, discriminação, preconceito, violência etc. (BRASIL, 1990). O mais interessante é que, a violência na esfera educacional não envolve apenas alunos/as. Nesta relação de violência alunos, professores, diretores, pais de alunos/as e outros funcionários estão envolvidos, portanto todos devem participar de ações de intervenção (ALBUQUERQUE; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2014).

Ações de prevenção podem contar com apoio de outros profissionais, por exemplo, assistente social, psicólogo, advogado, conselheiro tutelar e dentre outros que se pensar ser necessário, pois cada profissional contribuirá com seu conhecimento acerca do fenômeno. Com o intento de garantir consistência, as intervenções devem estar alicerçadas em evidências científicas as quais somadas com experiências diárias podem aproximar da realidade de alunos, professores, pais e demais pessoas presentes na ação (ALBUQUERQUE; STELKOPEREIRA; WILLIAMS, 2014).

Ainda em se falando acerca das estratégias de intervenção em face à violência, pode-se citar algumas formas de intervenção, a saber: agir preventivamente, diminuir os fatores de risco para situações de violência e aumentando os fatores de proteção. Dentre os fatores de proteção pode-se elencar alguns: “escolas com funcionários unidos, confiáveis e que transmitem regras justas e coerentes, relacionamento favorável com a comunidade local, estudantes com habilidades sociais e famílias que

valorizam a educação formal” (ALBUQUERQUE; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2014, p. 142).

Tais ações somente serão executadas se os profissionais da rede de ensino passarem por formação continuada para identificar possíveis sinais de violência emitidos por alunos. Ao identificar a presença de violência o funcionário executará intervenções cabíveis, pois a atuação assertiva contribuirá com a cultura de paz, permanência do aluno na escola, encaminhamento da vítima, do autor e da testemunha aos serviços especializados.

A atuação em casos de violência se dá na “interrupção da violência, consequências da violência, responsabilização dos envolvidos, remediação das consequências e registro por escrito da situação de violência e procedimentos utilizados” (ALBUQUERQUE; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2014, p. 144). Para as referidas autoras, o registro por escrito das intercorrências no prontuário do aluno, é muito importante, ainda que seja cansativo e tome tempo, pois o registro auxilia os profissionais vislumbrar outras possibilidades de intervenções, bem como o encaminhamento constando todas situações de violência envolvendo o/a aluno/a às autoridades competentes.

Um das intervenções a serem realizadas por gestores escolares com alunos/as é a discussão acerca da Educação em Direitos Humanos (FREIRE; SIMÃO; FERREIRA, 2006). Na sala de aula, no recreio, nas reuniões com pais e/ou responsável, e outras atividades são momentos propícios para tais intervenções (PEREIRA, 2008).

Há outras propostas que ao serem colocadas em prática auxiliarão para o bom funcionamento escolar:

realização de diagnóstico situacional na ambiência escolar, bem como identificar perfis de alunos matriculados; conscientização e sensibilização de toda escola e comunidade; formação continuada dos profissionais; formação dos pais e/ou responsáveis acerca dos danos advindos das mais variadas manifestações da violência, de modo a ajudá-los a saber identificar e mobilizar na busca de ações visando à mitigar os impactos; formação dos alunos/as sobre as consequências da violência, bem como das medidas a serem realizadas diante de condutas disfuncionais, além do que, não se pode ter direito salvaguardados violando direitos. A formação deve ser pautada na promoção de valores que são incompatíveis com as práticas de violência; a instituição escolar deve promover meios de escuta sem julgamentos; melhorias no espaço físico; atuação em momentos oportunos, por exemplo, recreio, atividades extraclasse e dentre outras; melhoria na qualidade de ensino, assim como das avaliações, promover espaços que privilegiam a cooperação; construção de Projeto Político Pedagógico, bem como garantir a participação da comunidade na elaboração; desenvolver atividades que tratam acerca dos direitos da criança

e do adolescente a fim de incrementar valores que se oponham à violência (COLASSANTI, 2010, p. 118).

Além disso, faz-se necessário que sejam dispensados atendimentos para alunos/as vítimas de violência e que para além dos atendimentos é importante planejar e promover autoestima, desenvolvimento da comunicação e das habilidades sociais, assertividade e comportamentos funcionais. Já para os autores da violência é importante, além da aplicação de medidas que responsabilizam sua conduta, aplicar atividades que promovam controle das emoções, respeito aos colegas, aceitação das diferenças e dos diferentes e análise das consequências dos comportamentos de violência.

Quanto às atitudes sociais as orientações desenvolvem a resiliência dos alunos/as por meio da estimulação de sua capacidade de criar relacionamentos positivos e enfrentar desafios advindos do dia-a-dia de forma construtiva. As atitudes para a vida podem ajudar alunos a reduzir comportamentos disfuncionais, por exemplo, perpetrar qualquer modalidade de violência e, conseqüentemente, aumentar sua competência social e a habilidade para controlar suas emoções de maneira a melhorar seu rendimento acadêmico, decisões, pensamentos críticos e solução de conflitos, construção de relacionamentos saudáveis, superação de fatores que causam estresse, autoconhecimento, empatia, apoio e compressão dos pontos de vistas alheios (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2020).

Há, ainda, várias outras possibilidades de intervenções que podem ser realizadas nas instituições escolares. Antes mesmo de colocá-las em prática é preciso pensar quais objetivos pretendem ser alcançados. Além disso, salienta-se que qualquer modalidade de intervenção deve ser de forma sistemática, criativa e analisada para verificar se os objetivos que levaram a sua execução estão sendo atingidos e se porventura for preciso, os gestores escolares deverão buscar novas maneiras de intervir a fim de ajudar na resolução da demanda. É necessário que gestores escolares atuem de forma independente na busca de soluções dos problemas e, posteriormente, atuem de forma efetiva e eficaz no tocante à violência escolar. A busca por solução não deve ser apenas pela equipe pedagógica, outros profissionais que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDAC) devem coadunar esforços para que juntos afiancem direitos na integralidade as crianças e aos adolescentes (ALBUQUERQUE; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2014). Dito de outra forma, os gestores escolares devem ampliar o leque de profissionais, isto é, contar com apoio de serviços socioassistenciais, saúde, segurança, conselhos tutelares, ministérios públicos, fóruns etc.

Impactos da pandemia na vida de crianças e adolescentes

No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de emergência e pandemia em decorrência da Covid-19. Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), o vírus, conhecido popularmente como Coronavírus, foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, na China. A forma de contaminação foi descrita como por meio do contato com gotículas que permanecem suspensas no ar e/ou na superfície de objetos, acontecendo de diversas maneiras, a saber: toque do aperto de mão, espirro, tosse, catarro, contato com aparelhos telefônicos, mesas, maçanetas, brinquedos, teclados de computador, dentre outros (VICENTE, 2020).

Em face desse cenário, a Organização Mundial de Saúde (OMS), com vistas a minimizar a propagação do vírus, recomendou o isolamento social, o que fez com que crianças e adolescentes dessem continuidades aos estudos em seus lares. Grande parte dos pais também continuou seus trabalhos na modalidade *home office* e, em decorrência do isolamento social muitas questões passaram a ser discutidas como, por exemplo, violências infantojuvenis (VICENTE, 2020).

Dados internacionais mostram que cerca de 264.694.111 crianças e adolescentes no mundo foram expostos a violências durante três meses, ou seja, de fevereiro até abril de 2020, como resultado da quarentena da Covid-19. (WORLD VISION, 2020). Ainda, consoante aos achados, houve um aumento de 30% durante o período de isolamento social, instituído como medida de controle da COVID-19 (WORLD VISION, 2020, p. 17). Já em âmbito nacional, de acordo com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos entre 2014 até 2019 foram registradas cerca de 93.213 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2020).

Apesar dos diferentes contextos em que ocorre, conforme já sinalizado, a violência intrafamiliar se faz prevalente, geralmente praticada por pessoas que detêm vínculo afetivo e fortalecido com a vítima e/ou seus familiares (BRINO *et al.*, 2011; UNICEF, 2017; OUVIDORIA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2020). Ademais, reforça-se a importância deste objeto de estudo no momento contemporâneo devido o confinamento de crianças e adolescentes em decorrência da COVID-19, quando “ficar em casa se tornou um desafio familiar” (WORLD VISION, 2020, p. 05).

A justificativa que leva o autor a cometer a violência sexual contra crianças ou adolescentes é o fato de que esta população passa a ser vista como objeto de satisfação sexual, utilizando-se para a concretização do atômicas como ameaças, coerção, suborno ou truques (KURNIAWAN; HIDAYATI, 2017).

À vista disso, até 85 milhões de meninas e meninos em todo mundo podem ser expostos à violência sexual, física e psicológica durante a

pandemia da COVID-19. Além disso, estima-se que mais de 13 milhões de casamentos infantojuvenis podem ser consolidados após as crises epidêmicas, com pelo menos mais 4 milhões de meninas casadas nos próximos dois anos devido à falta de emprego dos pais e de políticas públicas consistentes (WORLD VISION, 2020). Os autores desta revista apontam que a violência física perpetrada contra a população infantojuvenil por pais e/ou responsável aumentaram em 42% e que houve um aumento de 40% nas ligações para órgãos de apoio às crianças e aos adolescentes.

Para tanto, é mister que o olhar esteja voltado à prevenção para evitar que a violência ocorra. Todavia, a falha em prevenir efetivamente a violência pode ter impactos ao longo da vida interferindo negativamente no desenvolvimento físico, mental, bem-estar geral e educacional das crianças (KNOW VIOLENCE IN CHILDHOOD, 2017). Além disso, a violência contra as crianças tem custos econômicos significativos para sociedade e governos, globalmente estimado em até US\$ 7 trilhões anualmente (KNOW VIOLENCE IN CHILDHOOD, 2017).

Governos em todo o mundo têm o intento de acabar com todas manifestações de violências infantis. Este compromisso foi firmado em 2015 com a adoção da agenda 2030 para a Sustentabilidade Desenvolvimento, incluindo meta para “acabar com o abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violências contra crianças” (KNOW VIOLENCE IN CHILDHOOD, 2017, p. 07).

O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, publicou um livro intitulado: “Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2020”, cujo material ratifica o compromisso supracitado ao asseverar que:

- “Eliminar-se-á todas manifestações de violência de gênero nas esferas pública e privada, com ênfase na violência sexual, o tráfico de pessoas e os homicídios, raça, etnia idade deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião etc”;
 - “Eliminar-se-á todas práticas nocivas, por exemplo, casamentos e uniões precoces, forçados envolvendo crianças e adolescentes...”;
 - “Adotar-se-á políticas públicas e legislação que objetivam à promoção dos direitos integrais de todos”.
- (BRASIL, 2020, p. 15)

Para que tais objetivos sejam alcançados é imprescindível a atuação interdisciplinar e multiprofissional, de modo a envolver as políticas públicas. Não obstante, apesar desses compromissos estarem firmados, há lacunas significativas que permanecem, como no caso do aumento expressivo das violências, conforme citado anteriormente, resultando em ameaça e violação de direitos, haja vista, que o estresse causado nos pais e/ou responsável

devido à pandemia, pode culminar em gritos, xingamentos/insultos, desatenção a necessidades básicas de cuidado ou isolamento da criança no núcleo familiar (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Outra questão que merece destaque é que, a interrupção da rotina na escola também aumenta a exposição das crianças e adolescentes aos riscos pessoal e social, por exemplo, falta, ou nulo, acesso à alimentação, higiene e violência como já dito anteriormente (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Adicionado a isto, o fechamento de escolas, tornaram crianças e adolescentes mais vulneráveis ao casamento infantil, gravidez precoce e violência sexual (UNITED NATIONS, 2020).

A seguir, no quadro 1, apresenta-se um quadro com riscos observados na atual situação de pandemia da Covid-19:

Quadro 1- Riscos biopsicossociais que crianças e adolescentes podem serem expostos

Riscos apresentados pela Covid-19 e medidas de controle relacionadas	Causas de riscos
Riscos para a Proteção da Criança: maus-tratos físicos e mentais	
<ul style="list-style-type: none"> ● Redução da supervisão e negligência contra crianças ● Aumento de abuso infantil e violência interpessoal/doméstica ● Envenenamento e outros perigos e riscos de ferimentos de crianças ● Aumento na procura ou falta de acesso aos serviços de proteção da criança 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fechamentos de creches/escolas, enquanto pais/responsáveis devem continuar trabalhando, doenças, quarentena/isolamento de pais/responsáveis ● Aumento do estresse psicológico entre pais/responsáveis e membros da comunidade ● Mau uso e acesso a desinfetantes tóxicos e álcool ● Aumento de obstáculos para reportar incidentes
Riscos para a Proteção da Criança: violência baseada em gênero (VBG)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Aumento do risco de exploração sexual de crianças, incluindo sexo em troca de ajuda, exploração sexual comercial e casamentos forçados ● Aumento da procura ou falta de acesso a serviços de proteção da criança/serviço VBG 	<ul style="list-style-type: none"> ● Redução na proteção familiar de crianças ● Redução da renda familiar e/ou dependência de pessoas fora da comunidade para entregar bens e serviços ● Imposição, a meninas, de responsabilidades domésticas, como o cuidado de membros da família ou a realização de tarefas domésticas ● Aumento de obstáculos para reportar incidentes e para procurar tratamento médico e outros serviços
Riscos para a Proteção da Criança: saúde mental e estresse psicossocial	
<ul style="list-style-type: none"> ● Sofrimentos de crianças por conta de mortes, doenças ou separação de um ente querido ou medo de doença ● Agravamento de condições de saúde mental pré-existentes ● Aumento da procura ou falta de acesso aos serviços de Saúde Mental e Atenção Psicossocial (SMAPS) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aumento de nível de estresse devido ao isolamento em unidades de tratamento ou quarentena domiciliar ● Crianças e pais/responsáveis com condições de saúde mental pré-existentes que podem não conseguir acessar serviços normais de tratamento ● Medidas de quarentena podem criar medo e pânico na comunidade, especialmente em crianças, se estas não entendem o que está acontecendo

Fonte: THE ALLIANCE FOR CHILD PROTECTION IN HUMANITARIAN ACTION, 2020.

Verifica-se no quadro diversas modalidades de violências que podem ser vivenciadas por crianças e adolescentes em decorrência da Covid-19, além de outras condições associadas. Segundo o Unicef (2020), há fatores de risco, que associados à Covid-19, contribuem para que a violência ocorra, a saber: aumento da pobreza e insegurança alimentar por causa do desemprego e renda; impossibilidade das crianças acessarem à educação *on-line*; aumento do uso das tecnologias digitais e baixa supervisão de seus cuidadores, elevando, assim, o nível de exposição aos riscos digitais; ausência de um acompanhamento de vários profissionais; rompimento de contato com pessoas; interrupção de serviços sociais e comunitários; quebra da rotina das crianças e adolescentes e cuidadores; assim como o aumento do uso de álcool e outras drogas por adolescentes, pais e/ou cuidadores.

Silva e Oliveira (2020, p. 12) ratificam o que fora mencionado, pois em seus estudos analisaram que no contexto da pandemia há inúmeros problemas “[...] de ordem econômica, desemprego ou abuso no consumo de álcool e outras drogas podem ser avultados e potencializar os conflitos, resultando em maior cometimento de violência contra criança e adolescente”. As autoras complementam que o aumento do consumo de bebidas alcoólicas e de outras drogas, por vezes são motivadas pelo estresse do confinamento social e que também contribuem para acirramento dos conflitos domésticos.

Nesta direção, é relevante mencionar que há meios de ajudar crianças e adolescentes para que não venham a ser vítimas de violências como, por exemplo, fornecer orientação, respeitando o desenvolvimento cognitivo, reforçando, então, comportamentos funcionais de maneira que consigam quebrar o silêncio; propagar mensagens sobre a violência por meio das plataformas digitais; trabalhar com líderes comunitários e religiosos, de modo a aumentar a conscientização sobre este fenômeno; orientar crianças sobre a violência sexual; oportunizar a elas acesso contínuo ao aconselhamento seja por telefone, mensagens e/ou *chats* pelos dispositivos da *internet*, dentre outros meios, visto que o contato físico por ora não é possível; e, por último, o trabalho dos professores com crianças que, possivelmente, estejam em situação de risco, de modo que desenvolvam planos de segurança pessoal (UNICEF, 2020).

A prevenção é uma importante ferramenta no combate a toda manifestação de violência como, por exemplo, a violência sexual. Assim, com o objetivo de oportunizar e disponibilizar subsídios aos profissionais da rede de proteção, o Ministério da Saúde confeccionou uma cartilha para reforçar a proteção em casos de violência desencadeada nesse atual contexto de isolamento social devido a pandemia do vírus já mencionado (BRASIL, 2020).

É de suma relevância que haja diálogo entre os atores que compõem a rede de proteção e cuidado, porque os mesmos podem ser uma fonte de apoio para crianças e adolescentes, que ao tomarem conhecimento de violência sexual

deverão acionar o Conselho Tutelar ou Disque 100⁹ para atendimentos e encaminhamentos durante a fase da pandemia (BRASIL, 2020).

De acordo com apontamentos de Silva e Oliveira (2020, p.11) pensando em medidas voltadas a proteção de crianças e adolescentes neste contexto pandêmico é preciso que se tenha “[...] a manutenção da rede de garantia de direitos, em especial os conselhos tutelares, o atendimento pelo Disque 100 e o funcionamento das delegacias e varas especializadas” [...].

Em face a este cenário, urge a necessidade de unir forças para afastar crianças e adolescentes dos riscos pessoais e sociais e que seus direitos sejam salvaguardados, pois além de garantir o acesso aos seus direitos elementares é preciso ofertar e efetivar tais. É preciso que sejam realizadas, dentro das limitações, ações de conscientização executadas por profissionais que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), para que junto possam somar esforços no sentido de minimizar os impactos das violências existentes e perpetradas contra esta população no Brasil. Eis o desafio!

Considerações finais

Em relação aos avanços e retrocessos a infância e adolescência passou e passa por diversas modificações. O grande avanço se concretizou à medida que essa população passou a ser reconhecida como pessoas que merecem ser criadas com respeito e dignidade.

Mesmo com leis e legislações que amparam crianças e adolescentes há ainda ameaça e violação de direitos que persistem em perseguir a vida de muitas crianças e adolescentes. Todas as manifestações de violências não são atuais, haja vista que existem desde os primórdios e, portanto, sempre existirão. Contudo, quem tem o poder de excluir, afastar e/ou minimizar sua existência, são famílias, cidadãos, profissionais, políticas públicas, fórum, ministério público, governos e todos que detêm faculdades psíquicas no sentido de não aceitar e/ou ser conivente com crimes.

As estatísticas apontam que sem ou com pandemia há todas manifestações de violências presentes na escola, residência e sociedade. O

⁹ O Dique 100, funciona diariamente, 24 horas por dia, incluindo sábados, domingos e feriados, recebe, analisa e encaminha denúncias de violações de direitos humanos relacionadas aos seguintes grupos e/temas: crianças e adolescentes; pessoas idosas; pessoas com deficiência; pessoas em restrição de liberdade; população LGBT; população em situação de rua; discriminação étnica ou racial; tráfico de pessoas; trabalho escravo; terra e conflitos agrários; moradia e conflitos urbanos; violência contra ciganos, quilombolas, indígenas e outras comunidades tradicionais; violência policial (inclusive das forças de segurança pública no âmbito da intervenção federal no estado do Rio de Janeiro); violência contra comunicadores e jornalistas; violência contra migrantes e refugiados.

que difere os momentos em que as violências se fazem presentes é a intensidade que é perpetrada causando danos biopsicossociais.

Diante o exposto, depreende-se que ainda, o maior violador de direitos é o Estado, pois não oferta condições biopsicossociais às famílias às quais se veem forçadas a violarem os direitos elementares de crianças e adolescentes. Todavia, há um plano de exterminar todas as formas de violência até o ano de 2030, porém os números de violências aumentam semestralmente.

Enfim, é notório que a responsabilidade de prevenir todas as manifestações de violências é da família, da sociedade e do poder público, através de políticas públicas voltadas a garantir os direitos previstos no ECA, na Constituição Federal e em outras legislações. O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) deve ser fortalecido através de formação continuada, comprometimento dos profissionais e muita colaboração. Acrescenta-se ainda, que não é possível deixar de levar em consideração tanto os impactos das violências perpetradas durante a pandemia, quanto os impactos posteriores à Covid-19. Portanto, o intento é dar prioridade às vidas de crianças e adolescentes, o que significa preservá-las da crise sanitária e da infração gravíssima de seus direitos.

Referências

ALBUQUERQUE, P. P; STELKO-PEREIRA, A.C.; WILLIAMS, L. C. A. Intervenção na escola como um todo. *In: STELKO-PEREIRA, A.C.; WILLIAMS, L. C. A (org). Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola.* São Carlos-UFSCar, 2014.

ALIANÇA DA CRIANÇA EM AÇÕES HUMANITÁRIAS. *Nota Técnica: Proteção da Criança durante a Pandemia do Coronavírus* Versão 1, março de 2020. The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, Technical Note: Protection of Children during the Coronavirus Pandemic, Version 1, March 2020.

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso: 13 de jun. de 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 21 de nov. de 2020.

BRASIL. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19.* Violência Doméstica e Familiar na Covid-19. p. 02-11. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/RENAN/Downloads/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-viol%C3%Aancia-dom%C3%A9stica-e-familiar-na-Covid-19.pdf>.

BRASIL. SIPIA CT WEB. *Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Acesso em: 13/06/2020. Disponível em: <https://www.sipia.gov.br/>.

BRASIL. *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2020*. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. 2020. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2020-03/cenario-brasil-2020-1aedioao.pdf>. Acesso em 21 de nov. de 2020.

BRASIL. *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contracrianças-e-adolescentes>. Acesso em 23 set. 2020.

BRINO, Raquel de Faria; GIUSTO, Roselaine de Oliveira; BANNWART, Thais Helena. *Combatendo e Prevenindo os abusos e/ou maus-tratos contra crianças e adolescentes: O papel da escola*. São Carlos: Pedro & João, 2011.

COLASANTI, M. Processos de banalização e naturalização do bullying. In: ASSIS; S. G.; CONSTANTINO, P; AVANCI, J.Q. (orgs). *Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores*. Ministério da Educação. Editora Fio Cruz. 2010.

FREIRE I. P.; SIMÃO, A. M. V. & FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2): 157-183, 2006.

GIL, A.C. *Como elaborar Projeto de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2002.

KNOW VIOLENCE IN CHILDHOOD. Ending Violence in Childhood. *Global Report*. p. 15-114. 2017. KURNIAWAN, D., & HIDAYATI, F. Penyalahgunaan Seksual dengan Korban Anak-Anak (Studi Kualitatif Fenomenologi Terhadap Pelaku Penyalahgunaan Seksual dengan Korban Anak-Anak). *Jurnal Empati*, 6(1), 2017.

KURNIAWAN, D., & HIDAYATI, F. Penyalahgunaan Seksual dengan Korban Anak-Anak (Studi Kualitatif Fenomenologi Terhadap Pelaku Penyalahgunaan Seksual dengan Korban Anak-Anak). *Jurnal Empati*, 6(1), 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: crianças na pandemia covid-19*. 2020. Disponível em: https://www.fiocruzbrasilia.fiocruz.br/wpcontent/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as_pandemia.pdf.

MACHADO, N. V.; PEREIRA, S. C. *Sexting, mídia e as novas representações da sexualidade*. Intercom- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Manaus, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNICEF: *Crianças e adolescentes estão mais expostos à violência doméstica durante pandemia*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-crianças-e-adolescentes-estao-mais-expostosa-violencia-domestica-durante-pandemia/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Prevención de la violencia en la escuela*. Manual práctico. 2020. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331022/9789240000254-spa.pdf>. Acesso em 21 de nov. de 2020.

PEREIRA, B. O. *Para uma escola sem Violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2. Ed. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2008.

SILVA, E.R. A.; OLIVEIRA, V.R. Nota técnica - *Proteção de crianças e adolescentes no contexto da pandemia da covid-19: consequências e medidas necessárias para o enfrentamento*, 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10041/1/NT_70_Disoc_Protecao%20de%20Crianças%20e%20Adolescentes%20no%20Contexto%20da%20Pandemia%20da%20Covid_19.pdf. Acesso em 20 jul. 2020.

STELKO-PEREIRA, A.C.; WILLIAMS, L. C. A. Como eu defino violência na escola. In: STELKOPEREIRA, A.C.; WILLIAMS, L. C. A (org). *Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola*. São Carlos-UFSCar, 2014.

UNICEF. Fundos das Nações Unidas para a Infância. *A infância & você: os resultados da sua parceria com o UNICEF em 2019*. Relatório Anual do Unicef Brasil. Ano 16, nº 45, março de 2020. p. 03-10. UNICEF. Cinco dicas para proteger crianças e adolescentes da violência em tempos de coronavírus. 2020. Acesso em: 21/06/2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cinco-dicas-para-protoger-criancas-eadolescentes-da-violencia-em-tempos-de-coronavirus>

UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND [UNICEF]. *A familiar face: Violence in the lives of children and adolescents*. UNICEF: New York, 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND [UNICEF]. *A familiar face: Violence in the lives of children and adolescents*. UNICEF: New York, 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf. Acesso em: 28 abril 2020.

UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND [UNICEF]. *The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, End Violence Against Children*, UNICEF, WHO, COVID-19: Protecting Children from Violence, Abuse and Neglect in the Home, Version 1, May. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/68711/file/COVID-19-Protecting-children-from-violence-abuse-and-neglect>

VICENTE, A. R. Violência sexual infantojuvenil em época da Covid-19: o silêncio camuflado. *Revista Maxxi*, ano VIII-Edição 43- Outubro de 2020.

VICENTE, A. R. *30 anos de ECA!* Revista Maxxi, ano VII-Edição 42- Agosto de 2020.

WILLIAMS, L. C. A.; HABIGZANG, L. F. *Crianças e Adolescentes vítimas de violência: Prevenção, avaliação e intervenção*. Curitiba: Juruá, 2014.

WORD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *INSPIRE: Seven Strategies for Ending Violence Against Children*. 2016.

WORLD VISION. *It Takes a world to end violence against children. A PERFECT STORM: millions more children at risk of violence under lockdown and into the 'new normal'*. p. 04-17. 2020. Disponível: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/inspire/INSPIRE_ExecutiveSummary_EN.pdf.

DO DIREITO À CIDADE AO DIREITO À MORADIA COMO CONSTRUCTO HISTÓRICO SOCIAL NA FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO DE MULHERES

Edilamar Rodrigues de Jesus e Faria¹
Aldimar Jacinto Duarte²

Introdução

Na modernidade, as relações sociais foram determinadas pelos aspectos referentes ao sistema de produção capitalista, de modo que, o Estado passou a servir aos propósitos da burguesia e, a distribuição e a localização dos espaços ocorreram de acordo com interesses de uma cultura dominante. Com o liberalismo, gradativamente os chamados direitos sociais foram se constituindo nos discursos e em marcos legais, enquanto normativas universais e reservas de princípios. No entanto, a materialização desses direitos ainda não alcançara aos mais pobres.

O presente estudo propõe compreender alguns aspectos relevantes da evolução do direito à habitação. Assim, pretende promover um diálogo, a fim de refletir os caminhos que guiam a modernidade no seu modo de se construir e abrigar seus dependentes, numa dinâmica entre o público e o privado, tendo como principal mediador desse processo a industrialização e seus interesses na construção da sociedade de consumo. Procurou-se discutir a constituição do urbano no mundo moderno, dando enfoque ao processo de formação das cidades como espaços de segregação socioespacial.

Concorda-se com Duarte (2016), quando afirma que a relação dos agentes com a cidade não pode ser compreendida como a-histórica e a-social. Ou seja, parte-se do princípio de que não há a cidade em abstrato e que os agentes sociais não vivem esse espaço abstratamente. Nesse sentido, o contexto histórico da cidade, a forma como foi construída e as relações que se estabeleceram entre centro/periferia interferem diretamente no uso que os agentes fazem do espaço urbano.

¹ Psicóloga, Especialista em Psicologia da Saúde (ACCG), Mestre em Ciências Ambientais (UniEvangélica), doutoranda em Educação (PPGE PUC Goiás). E-mail: edilafar3@gmail.com

² Mestre em Educação Brasileira (UFG), Doutor em Educação (UFG). Professor adjunto da PUC Goiás, atuando na Escola de Formação de Professores e Humanidades no Programa de Pós Graduação em Educação e no curso de Pedagogia. E-mail: aldimarjd@hotmail.com

O direito à habitação na esfera internacional

Na esfera das conquistas internacionais, o direito à habitação tem reconhecimento global, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo de número 25, Inciso I, diz que:

Todo homem tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais indispensáveis, e direito a segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice e outros casos de perda de meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

Em 1976, a Conferência Habitat da ONU, em Vancouver, sobre Assentamentos Humanos, apontava a responsabilidade dos governos quanto às ações que assegurassem o direito à moradia a todas as pessoas. Foi criado o Centro das Nações Unidas para Assentamentos Humanos, sediado em Nairóbi, no Quênia, para discutir a temática e dar assessoria e financiar projetos ligados ao setor urbano e habitacional em países desenvolvidos. Outro grande marco, foi a Segunda Conferência das Nações Unidas – Habitat II, em Istambul (1996), sobre o direito à moradia como direito fundamental do homem, patrocinados pelos Estados Unidos, Japão e Coréia.

De acordo com Rodas e Monaco (2007), os países signatários assumiram sua responsabilidade e obrigação em proporcionar o suporte necessário, para que a sua população alcançasse moradia e o melhoramento de suas condições habitacionais, serviços públicos e infraestrutura (RODAS; MONACO, 2007).

A Constituição Federal Brasileira (1988), nos artigos 7º, IV; 23, IX e 183, já fazia referência ao direito à moradia. No entanto, segundo a Fundação João Pinheiro - FJP (2018), a crise habitacional no Brasil representava, em 2015, um *déficit* de 5 milhões de moradias e ainda 8,5 milhões de habitações consideradas inadequadas pela falta de infraestrutura e equipamentos sociais nos bairros, a chamada habitabilidade (FJP, 2018).

Os direitos sociais estão estampados no artigo 6º da CF/1988, a partir da Emenda Constitucional 26, diz que: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição”. No entanto, mesmo reconhecendo a importância das garantias e direitos, é necessário entender os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais, que até hoje constroem e transformam as cidades, de modo que os cidadãos não têm o seu acesso materializado.

O sistema econômico de produção capitalista, desde sua ascensão no Brasil, proporcionou um desencadeamento de sucessivas segregações nos

espaços, ocasionando o chamado êxodo rural na década de 1970, seguindo por outras tantas segregações, como o acesso ao consumo de bens e serviços, exclusão à herança cultural dos avanços tecnológicos desenvolvidos pela humanidade. A dinâmica da segregação espacial e a exclusão de direitos, reflete sobre muitas outras esferas da vida humana, ricocheteando nas políticas públicas e no modo de se estabelecer as relações sociais e a dignidade da pessoa humana.

No que tange ao modo de produção capitalista e à urbanidade como produção da cidade, de acordo com Sposito (2000), a cidade de hoje é o resultado cumulativo de todas as outras cidades produzidas pelas transformações sociais ocorridas ao longo dos tempos e engendradas pelas relações que as promovem. Citando a obra de Lewis Mumford (1895-1990), *A cidade na História*, a autora aponta para a importância de se voltar ao passado para essa compreensão:

Se quisermos identificar a cidade, devemos seguir a trilha para trás, partindo das mais completas estruturas das funções urbanas conhecidas, para os seus componentes originários, por mais que se apresentem no tempo, no espaço e na cultura [...] (LEWIS MUMFORD, 1961 *apud* SPOSITO, 2000, p. 11).

A humanidade, antes de se abrigar em casas, utilizou outros recursos naturais menos elaborados para se protegerem, como por exemplo, no período Paleolítico, em que as pessoas se abrigavam em cavernas e fendas. No entanto, estava presente a forma de tratar seus mortos, (os primeiros a terem abrigo) por meio de sepultamento. No período Mesolítico, a fixação do humano permitiu a divisão social e sexual do trabalho, a dominação dos animais (pelo homem) e da agricultura (pela mulher). Alcançando a primeira condição social de vida nas aldeias. No período Neolítico, ainda não era o aglomerado urbano, como a organização social conhecido na atualidade, mas caminhava para esse processo, a partir da produção de excedentes, na agricultura, e a divisão de classes sociais, bem como a forma de dominação por aqueles que detinham o poder no grupo (agricultores/criadores; caçadores/protetores e ainda os chefes políticos) (SPOSITO, 2000).

De acordo com Sposito (2000), “a cidade é o modo de organização espacial que permite à classe dominante maximizar a transformação do excedente alimentar, não diretamente consumido por ele, em poder militar e este em dominação” (SPOSITO, 2000, p. 17). Desde as primeiras civilizações (Mesopotâmia, 3.500 a.C.), a classe dominante habitava em regiões mais centrais, dotadas de canais de água, transporte, muros, ruas pavimentadas e torres de proteção, ornamentados por jardins, dispondo de alimentos. Fatores que caracterizavam a divisão social e territorial do trabalho, como espaços de dominação política das instituições sociais. Com o

desenvolvimento da tecnologia (metalurgia, roda e arado) e a invenção da escrita (registro da história, avanços técnicos e manutenção do poder), desenvolveu-se a organização interna dos espaços urbanos, alcançando a estrutura social e política das sociedades.

De acordo com Sposito (2000), os impérios antigos tiveram grande importância para o aumento das cidades e a formação da rede urbana, ocupando espaços, organização política, fortalecimento do comércio e promovendo a divisão social mais complexa, do trabalho. Destacando o Império Romano, que com seu fim reduziu as navegações pelo Mediterrâneo e a manutenção das infraestruturas criadas em suas colônias, inaugurou-se o caráter de aglomeração da idade Média, com baixa característica de urbanização, baseado no latifúndio e na servidão (reis, senhores feudais e servos), nas cidades episcopais (sustentadas pelos impostos e economia de subsistência) e os burgos, que eram povoados fortificados controlados por senhores feudais.

Para Sposito (2000), por volta de 1.400 d.C., verificam-se as malhas de cidades na Europa, com base na economia do comércio e artesanato (cidades com até 100.000 habitantes). O capitalismo ofereceu as premissas para a retomada das cidades, com o mercantilismo, promoveu a reabertura dos portos europeus e o desenvolvimento de rotas e proteção. A burguesia comercial começou a sua ascensão como classe social e sua associação com a monarquia contra corporações de ofício e senhores feudais, desestruturando o sistema feudal. Nascendo em consequência, o Estado absolutista e a expansão comercial, que com a dominação de novas colônias, emergiu, assim, as metrópoles.

De acordo com Sposito (2000), ao final da Idade Média, as cidades ganham importância na produção de mercadorias e difusão do comércio, promovendo a especialização funcional e a vida social e política. Era o novo caminho que transformava a cidade mercantil em cidade de domínio industrial em detrimento das demais atividades. No século XVII, a cidade, base territorial da industrialização, como atividade industrial que transforma os produtos da natureza com a força de trabalho humano sobre as máquinas. É o fim da produção centrada no artesão, o qual passa a vender sua força de trabalho por salário nas fábricas, onde detém maior concentração de produtos. O capitalismo exige uma produção cada vez mais rápida e com menor custo, levando ao consequente aumento populacional, por pessoas que deixam o campo em busca de melhores condições de vida e venda da mão de obra assalariada.

A industrialização tem seu papel definidor no modo de viver e migrar para as cidades, na busca por trabalho, na facilidade na disponibilidade do produto artificial, muito mais rápido que o resultado do trabalho agropecuário, deixando acreditar que independente da estação do ano, não

haveria falta do mantimento. A busca por atender às necessidades de subsistência e ainda à disponibilidade de tempo para a recreação, levou à busca pelo empreendimento fabril, trocando o campo pela cidade.

Sposito (2000), aponta que a Industrialização como atividade econômica revolucionou o processo de urbanização, com a passagem acelerada do mundo predominantemente rural para o urbano. Assim, a Revolução Industrial, inaugurada pela máquina a vapor (1769), aplicada aos teares mecânicos (1767-1801) e aos meios de transporte em massa, por meio das primeiras locomotivas (1829), transportaram as transformações sociais do trabalho ao salário, do produto ao lucro, da venda ao investimento em meios de produção. Tudo isso em decorrência do desejo de obter mais lucro e do aumento da produtividade, acarretando a desvalorização do humano e a conseqüente diminuição do salário pago, o aumento da jornada de trabalho e incrementos na produção.

O sonho de ter suas necessidades atendidas, salários garantidos e ainda disponibilidade para o lazer não foi alcançado pelo operariado, que migrou para a cidade por essa busca frustrada.

Sposito (2000), descreve que a urbanização, a partir da industrialização, gerou a acumulação de riquezas, tornando-se em espaço de poder político e econômico. Com a imigração passaram as cidades a deter grande reserva de força de trabalho e do avanço tecnológico. Assim, as cidades, como formas especiais produzidas socialmente, mudaram efetivamente, recebendo reflexos e dando sustentação a essas transformações estruturais que estavam ocorrendo em nível do modo de produção capitalista. Os espaços são divididos em centro, com seus monumentos, ruas estreitas, casas pequenas e pátios anexos às casas dos mais ricos. Enquanto a periferia divide-se em bairros de luxo e bairros pobres, industriais e depósitos. Então, pode-se entender que a industrialização forjou um sonho irreal, mas resultou no modelo de cidade disponível na atualidade, mas o que é cidade?

Para Raquel Rolnik (1995), o surgimento das cidades, como um modo de relação homem/natureza que ocasionou a sedentarização, já apontava que a necessidade de “plantar, requer a garantia do domínio do território” (ROLNIK, 1995, p. 8). Imbricada com a natureza da cidade, está a organização da vida social e a gestão da produção coletiva, entrelaçando a materialização do espaço urbano, a organização política, a cultura religiosa, responsável pela produção dos mitos e símbolos, seu fluxo de mercadorias, pessoas, capitais, de modo acelerado e subjugando os territórios, “alcançando o modelo da sociedade moderna, de Babel à Brasília” (ROLNIK, 1995, p. 09). Como propõe a autora, a cidade foi percebida como um imã que atrai multidões em busca de uma vida melhor, antes mesmo de se tornar local permanente de trabalho e moradia.

Assim, Rolnik (1995), correlaciona dois fenômenos históricos, a escrita e a cidade, mediante sua temporalidade de surgimento e a necessidade de memorização medida e gestão do trabalho coletivo. Os avanços tecnológicos proporcionaram o aumento da produção agrícola, a venda dos excedentes e a necessidade de segurança para manter as riquezas acumuladas, junto ao conhecimento de guerra e dominação, passíveis de documentação e desenhos arquitetônicos. As *civitas*, cidades políticas romanas, atraíram as massas e modificaram seu modo de vida, criando necessidades como: transporte, moradias, educação e alimentação, tendo consequências na produção de lixo e desgaste dos recursos naturais.

Desse modo, Rolnik (1995), relaciona também o morador da cidade, o poder urbano, à divisão de classes sociais, à participação ou apenas submissão às regras e regulamentos que organizam a coletividade, sem oferecer ameaças aos mais poderosos. Teria sido assim na *polis* grega, com sua *acrópole* (cidade alta e fortificada, com prática política exercida pela comunidade de seus cidadãos) em torno da *ágora* (cidade baixa, aberta às reuniões). Na *polis*, a cidadania só era possível para o proprietário de lotes agrícolas no terreno abarcado pela cidade, de modo que escravos, estrangeiros e mulheres estavam excluídos dessa atividade.

De acordo com Rolnik (1995, p. 35), a direção rumo à cidade é também a busca por poder. Pois “ao afluir para as cidades, os camponeses se libertavam do regime da servidão, não mais se submetendo ao vínculo com a terra e com o senhor que lhe roubava o trabalho, a comida e o tempo”. Ir para a cidade, mesmo que não fosse necessariamente felicidade, saúde ou prosperidade, significava concretamente a libertação. No entanto, soltando as amarras, perdia também o acesso à terra e conseqüentemente à sua subsistência, sua condição, agora, era de livre e de despossuído.

Com o princípio do patriarcado urbano, uma nova classe social se instaurou nesse campo das cidades, dominando o comércio, as necessidades de grupos distintos: aqueles que tinham recursos para comprar e aqueles que vendiam sua força de trabalho para produzir novos produtos em uma produção intensificada pela indústria que ultrapassava as muralhas, criando uma rede de produção e consumo entre as cidades. O lema era separar e dominar, uma nova segregação, agora na cidade, a segregação espacial, ao invés de cercas e muralhas, as barreiras inexpugnáveis “entre o bairro popular e o bairro chique” (ROLNIK, 1995, p. 41).

Ainda com Rolnik (1995), a segregação espacial se manifesta na atualidade, nos condomínios fechados, sob sistemas de segurança com seu minucioso controle dos lugares e acesso a bens e serviços, atividades desenvolvidas, como trabalho e estudos; lazer e moradia. Assim, mesmo o poder público, corrobora com a divisão entre o público e privado, como forte produtor de segregação e zoneamentos entre os trabalhadores (*papollo magro*),

a senzala ou grêmios corporativos, em detrimento aos espaços dos patrões (*papallo grasso*), a casa grande (ROLNIK, 1995; LEFEBVRE, 2001).

A segregação alcança a micropolítica familiar, a divisão social do trabalho afasta a mulher da produção e dos assuntos do mundo exterior, recebendo um título de nobreza local “rainha do lar”, característica de seu afazer, especialista em domesticidade. Ressaltando as diferenças pela separação, tornando mais acirrado o confronto, mais difícil o acesso ao outro lado. Deixando de ter o pleno acesso ao direito à cidade (ROLNIK, 1995).

Então o acesso à vida urbana não é para todos? A habitação como direito universal convergido à coletividade não resultaria no direito à cidade? Como compreender esse sistema economicamente construído com base na necessidade humana?

De acordo com Henri Lefebvre (2001, p. 07), “o direito à cidade é o acesso à vida urbana, condição de um humanismo e de uma democracia renovados”. Com essa definição, o autor convida a romper com todos os sistemas, sem substituição por outro, mas abrindo o pensamento e a ação, em direção a possibilidades que mostrem novos horizontes e caminhos. Sabendo que as questões relativas à cidade e à realidade urbana não são completamente conhecidas, o que distancia a teoria e da prática. A considerar o grande indutor dessa questão, a industrialização, que induziu os problemas relativos ao crescimento e a planificação, às questões relativas à cidade e ao desenvolvimento da realidade urbana, sem omitir questões referentes ao lazer e à cultura.

A industrialização é a principal característica da sociedade moderna, sendo assim classificada como *sociedade industrial* (LEFEBVRE, 2001), esse modelo de sociedade, forneceu o ponto de partida para refletir a modernidade e o capitalismo concorrencial com a burguesia industrial, extinguindo o espelho de cidades arcaicas europeias. Inaugurando um novo protótipo, o tecido urbano, que, muito além de sua morfologia, é o suporte do modo de viver, onde a base econômica aparece fenômenos da vida social e cultural. A partir desse marco, os grandes centros, os grandes centros se constituíram como espaços de poder, deixando a margem ou franja da cidade, excluída, fora desse tecido. Isso aconteceu porque o camponês não conseguir se adaptar ao modelo de cidade industrial, que confronta o retrato da ruralidade. Esse mesmo camponês que foi expulso do centro urbano e da urbanidade, que lhe fora prometido, enquanto proletariado, que enfrentou o êxodo do campo em busca de qualidade de vida na cidade industrial.

Entre as malhas do tecido urbano persistem as ilhotas e ilhas da ruralidade “pura”, torrões natais frequentemente pobres (nem sempre), povoados por camponeses envelhecidos, mal “adaptados”, despojados daquilo que constituiu a nobreza da vida camponesa nos tempos de maior miséria e opressão (LEFEBVRE, 2001, p. 19).

Para Lefebvre (2001), o êxodo rural partiu de uma estratégia, no entanto queriam colocar o proletariado numa hierarquia distinta da que impera na empresa, das propriedades, das casas e dos bairros, diferente de apenas produtores assalariados. O que buscavam era um cotidiano melhor, imaginavam um *habitat*, a ascensão à propriedade. “A consciência social vai deixando pouco a pouco de se referir à produção para se centralizar em torno da cotidianidade, do consumo” (LEFEBVRE, 2001, p. 22). No entanto, esses proletariados, que chegaram na cidade, conseguiram apenas o status de suburbanos e dos pavilhões residenciais, perdendo a consciência do que é urbano, numa “urbanização desurbanizante e desurbanizada” (*idem*), de modo paradoxal.

A cidade como espaço de segregação social

O direito à moradia aflora na consciência social, um apêndice dos direitos humanos, trocando o habitar, em sua riqueza de conceito, para o conceito de *habitat*, onde os moradores não se reconhecem como pertencentes àquele espaço diferente do seu imaginário que se esfuma até desaparecer.

A cidade promove uma atividade de mediação cultural, com signos próprios, ideologias, tendências e estratégias políticas. Com seu sentido semântico, semiótico ou semiológico a realidade urbana se estrutura com um conjunto de signos e significantes próprios. A cidade é lida e escrita, tendo um contexto próprio, uma metalinguagem de imediatismo e inconscientes escondidos nos espaços habitados. A cidade apoderou-se do modo de viver, pensar e dividir o trabalho e as responsabilidades, os desejos e as necessidades no interior das habitações.

Lefebvre (2001) aponta o modo de se lançar o olhar e efetuar a leitura da cidade, que é em si objeto de desejo e revela diferentes níveis de realidade e potencial análise, não podendo ser definida sem a sociedade humana que a habita. A globalidade significada na semiologia do poder dá sentido ao modo de viver e habitar.

Em suas diferentes dimensões, a cidade tem sua dimensão simbólica; suas construções não habitáveis (monumentos, praças e avenidas), que simboliza o cosmo. Em sua dimensão paradigmática, refere-se ao seu interior e exterior, a oposição centro periferia, o que integra o excluído desse espaço. E em sua dimensão sintagmática, aponta a ligação e articulação de elementos isotópicos e heterotópicos.

Um dos pontos críticos do pensamento de Lefebvre (2001), é o “pavilhão”, os aglomerados de habitações populares fora dos espaços urbanos nobres, longe dos equipamentos sociais, dotados de meio de transporte caótico. Tais espaços foram desenhados por arquitetos que

projetaram em suas máquinas o modo de viver do proletariado. Essa planta, diferente da plantação do campo que retorna o sustento, produz mais desigualdades sociais, uma safra de gente excluída do acesso à terra, a bens e serviços. “A cidade replica a essa ação da senhoria da terra e é uma luta de classes que se desenrola, ora latente, ora violenta. A cidade se liberta, não sem se integrar ao se tornar senhoria plebéia, mas é ao Estado monárquico, que ela se integra” (LEFEBVRE, 2001, p. 72). É o conflito rural-urbano, também nomeado pelo autor de “rurbano”, resultado do processo de quatro etapas da cidade: a política, a comercial, a industrial e o ponto crítico (industrialização-urbanização).

Assim, a socialização da sociedade, poderia ser facilmente trocada por urbanização da sociedade, revela a necessidade perigosa da relação entre a industrialização e a urbanização, onde o valor de troca e o valor de uso impera sobre as relações humanas. Onde os camponeses sem posses, arruinados, ávidos de mudança, são acolhidos pelas favelas (mediador insuficiente), que se consolidam entre o campo e a cidade, entre a produção agrícola e a indústria. Esse sucedâneo à vida urbana, miserável e intensa que as abriga, desaparecendo o velho animal rural e o animal urbano, originando a cidade, com seus problemas de urbanismo, subordinados à organização geral da empresa indústria com seu jogo de satisfazer as necessidades (LEFEBVRE, 2001).

Engels (1845), já havia estudado um dos principais problemas urbanos: a moradia. Entretanto, outros tantos problemas sociais assolam a urbanidade, deixando de ser pesquisados. A vida urbana entra de marcha ré, pela necessidade através da pobreza. O limite da segregação tem como resultado os guetos, sendo de vários tipos: o dos judeus e os dos negros; dos intelectuais e dos operários; e a iminência das proletariadas. De acordo com Lefebvre (2001, p. 98):

Os bairros residenciais são guetos; as pessoas de alta posição, devida às rendas ou ao poder, vêm a se isolar em guetos da riqueza [...] Lá onde uma ação preparada tentou reunir camadas sociais e as classes, uma decantação espontânea, logo as separou.

A segregação ocupa dimensões específicas, podendo ser de caráter ecológico, destacada na exclusão dos espaços habitáveis com o processo favelamento, seja de caráter formal, como a deterioração dos sentidos de urbanidade nos elementos arquitetônicos ou ainda a exclusão social, que alcança níveis de vida em função do modo de vida, ou da etnia, ou ainda de caráter cultural (acrescenta-se a esta a condição de vida das mulheres dos bairros de interesse social como categoria proletária).

No entanto, a ação do Estado e da empresa, esforça-se para absorver a cidade e suprimi-la, convergindo para a segregação, que representa a crise da cidade, que é em si das instituições, da jurisdição e da administração urbana e dos seus equipamentos sociais. O déficit habitacional, por sua vez, representa a crise das cidades e o impacto do processo de industrialização (ENGELS, 1845).

Alguns autores do século XIX, destacaram a situação do operariado em função da moradia. No chamado *caso inglês* Friedrich Engels (1845), destaca a cidade operária (*Building society* ou *Company town*) como um empreendimento privado, de moradias e equipamentos sociais, como escolas, centro de saúde, condições sanitárias, transporte, lazer, criado a partir de uma engenharia social paternalista.

Esse espaço permite um maior controle da vida do trabalhador, que, enquanto classe, viveriam em relativas condições de salubridade, e consequentemente, manteriam a produtividade. Essas cidades foram criadas estrategicamente nas proximidades dos locais de trabalho e com acesso externo limitado. Esse registro teria sido resultado das observações feitas por Engels depois de sua estadia em Liverpool e Manchester. Para ele: “Nas cidades que surgiram como centro de indústria, esta falta de habitação é, por assim dizer, conhecida” (ENGELS, 2008, p. 02).

A questão da habitação seria o cerne da solução burguesa, como da pequeno-burguesa, que seria a propriedade do proletariado de sua habitação. A origem desse dilema estaria, na Industrialização Alemã, onde haveria a maior concentração de operários assalariados proprietários da sua habitação, mas também de uma horta ou de um campo com a posse de fato garantida. A falta de habitação seria um problema ainda mais antigo em face de todas as classes oprimidas em todos os tempos. Entretanto, a modernidade, marcada pelo aumento colossal dos aluguéis e a alta demanda de inquilinos no mesmo imóvel, aumentou as dificuldades de tais classes em habitar, tendo em vista a impossibilidade de encontrarem alojamento (ENGELS, 2008).

De acordo com Engels (2008), uma questão que deve ser considerada é a capitalização e desvalorização de imóveis em detrimento do acesso à habitação, de modo que nas cidades modernas o solo e as construções em áreas centrais passam por uma valorização complexa, pois a edificação, mediante a falta de manutenção, tem seu valor decrescido em relação ao solo, que é supervalorizado.

Em Paris, Georges-Eugènes Haussmann (1809-1891), o bonapartista, explorou essa tendência para o enriquecimento privado, o mesmo espírito teria passeado por Londres, Manchester, Liverpool, Berlim e Viena. A dinâmica dessas cidades, empurram os operários para as péssimas condições de moradia nos centros, ou para os arredores das cidades. O que torna compreensível a adesão às colônias de operários, com sua água canalizada,

iluminação pública, aquecimento, horta, secadouros, balneários, estabelecimento para tomar uma cerveja, escola para as crianças, igreja, quarto de leitura, biblioteca, restaurante, lugar com música e dança.

Mesmo com um som utopista, registra-se um modelo desse tipo de colônia em Guise, na França, construída por um fourierista³. Como experiência socialista, registra-se também a colônia comunista de Harmony Hall, fundada por Hampshire, na década de 1840, mas que havia desaparecido. De modo que seria pouco provável que um capitalista venha fazer tal investimento em modelos de habitação com estruturas mais complexas (ENGELS, 2008).

Para Engels (2008), as *Building societies*, possuem características especulativas e de modo algum, cooperativas, portanto, deveriam ser chamadas pelo termo alemão de *Hauserverbvereine*, que são associações com contribuições periódicas dos sócios para aquisição da casa própria. Sendo que os recursos para a construção eram em parte dos sócios, parte do fundo de poupança e parte dos empréstimos. Portanto, são instituições de crédito hipotecário adaptadas às necessidades dos operários que utilizavam a poupança destes para que as companhias construíssem suas casas que eram hipotecadas a juros altos. Aqueles que sonhavam com sua casa, a recebiam por meio de sorteio, à medida que ficavam prontas e as que restavam, eram alugadas ou vendidas, acumulando uma fortuna para a sociedade construtora que dividia o montante no ato da dissolução da sociedade.

Engels (2008), discorre sobre sua experiência oriunda de visita *in loco* (1843), identificando-os como os piores bairros de Manchester, que passaram por uma remodelagem para abrir espaço para os trilhos de ferro e arejamento sanitário, removendo os operários para o que Engels (2008), chama de “escárnio mais terrível de toda a cultura”, referindo-se ao fato de 90% ou mais, da população: “não ter um lugar para chamar de seu” (ENGELS, 2008, p. 52). Desse modo, para o autor, “o centro peculiar da existência moral da família, casa e lar, é arrastado pelo turbilhão social” (p. 13), a solução para esse dilema seria que cada um se tornasse proprietário e não inquilino de sua habitação⁴.

³ Fourierismo é uma teoria de organização social idealizada pelo filósofo e sociólogo Charles Fourier. Influenciado pelas ideias de Rousseau, esse pensador acreditava que seria possível reorganizar a sociedade através da criação de falanstérios, comunidades cooperativas e autônomas.

⁴ Outras experiências típicas desse modelo de *Company's towns*, foram registrados em Chicago (EUA), pela Pullman Company em 1893; também o chamado Rancho dos Mineiros em Brook Sides (1970). No Brasil, em Salvador a Companhia Empório Industrial do Norte (1890) e na Fordlândia (1930), pela empresa Andrade Gutierrez no estado do Pará; e ainda na Espanha, tem-se registro dessa prática na Catalunha.

Desde a Revolução Industrial Europeia, a classe operária tem sido alvo de exploração da mão de obra, sem considerar suas necessidades humanas. Um modo de garantir maior produtividade, por parte dos donos dos meios de produção, foi a construção de cidades próximas às fábricas, a fim de se ter um maior aproveitamento do tempo do trabalhador em função da linha de produção.

Esse modo de construção da sociedade em favor do acúmulo de capital também foi discutido por Edward Palmer Thompson (1963), em sua obra *Formação da Classe Operária Inglesa*, considerando que os acontecimentos históricos foram fundamentais para a formação da classe operária na Inglaterra. De acordo com o autor, as experiências coletivas contribuíram para o reconhecimento de um grupo multifacetado, mediante interesses e necessidades comuns. Dentre outras, a tradição dissidente, forneceu um espaço livre para a atuação intelectual e experiências democráticas, com disposição inicial à amotinção e a defesa das liberdades (destacando nos séculos XVIII e XIX, a corrupção monárquica, a carestia dos alimentos e o fechamento das terras comunais).

Assim, a fim de retomar a questão do direito à habitação e sua relação dialética, portanto conflituosa com os objetivos da sociedade urbano industrial, como apontado acima, consideramos que o direito à habitação, que situa na categoria de direito social, assim como os demais direitos dessa esfera, tem sido sustentado *letra morta*, portanto, ainda não eclodiram na materialidade histórica de grupos sociais oprimidos.

A urbanidade, um sonho do camponês que veio para a cidade em busca de melhores condições de vida, se perdeu no caminho rumo à fábrica onde sua mão de obra é vendida para subsistência mínima de sua prole.

Nesse trânsito outros direitos foram atropelados, lugares sociais abalados, pela exploração de mão de obra mais barata. Mulheres e crianças perderam seu lugar social, sendo mais explorados por seu baixo custo na venda de mão de obra, considerada como menos significativa.

Os planos de melhor qualidade de vida são deixados para o futuro, pela promessa redentora da educação. Entretanto, adormecidos pelo cansaço após um dia laborioso e com pouco ânimo que resta, não é possível dedicarem-se ao processo de aprendizagem e de transformação da realidade.

Essa análise se torna ainda mais reveladora se considerarmos a condição da mulher enquanto chefe de família, a partir de sua saída do meio rural para a cidade em busca de melhores condições de vida e de educação. Grande parte

VIÉGAS, Harife. *Company Towns na Amazônia*. Realidades Urbanas. 16 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://realidadeurbanas.blogspot.com/2012/01/company-towns-na-amazonia.html>.

MATOS, Vanessa Cristina Santos. *Do Lar a Fábrica: Mecanismos De Pressão Social, Disciplina e Controle Moral Primeira República (1892/1919) - Salvador/ Bahia*. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3118/2456>

dessa população se perdeu em algum momento histórico de suas utopias, devido às diferentes dificuldades que tiveram em ter acesso à educação. Isso fez com que a formação dessas mulheres se tornasse estruturada apenas em suas necessidades básicas, seja a de adaptação ao meio urbano, seja a de moradia, seja a de subsistência elementar para elas e suas famílias.

De acordo com Duarte (2016, p. 34):

As desigualdades vivenciadas nesse modelo de urbanização deixam de ser entendidas como um paradoxo de se viver nesse espaço, e passa a ser reconhecida como parte integrante de um modelo, na medida em que as periferias vão se constituindo em zonas de segregação e de estigmatização, frutos da adoção de políticas de deterioração do público em benefício dos setores privados, representados por famílias ou pelo mercado imobiliário.

As mulheres residentes nos espaços urbanos segregados, se encontram em sua maioria na condição de excluídos socioespaciais, discriminadas pelo conjunto da sociedade e destituídas dos direitos inerentes à cidadania civil, política e social.

Considerações finais

De um modo geral, o que fica perceptível nessa construção teórica é que o direito à cidade está diretamente ligado ao acesso à vida urbana e à democracia na prática e não só no marco legal. De modo que a moradia e o *habitat* dependem de políticas habitacionais e tecnologia em arquitetura voltada para o social e não apenas para a organização industrial. De modo a perder o objetivo da industrialização, que é a melhoria das condições de vida humana e não subordinação da vida à condição de receptora passiva dos produtos e produção industrial e a exploração do trabalho social.

O estado e a iniciativa privada não cumpriram o papel de oferecer modelos para racionalizar a realidade da sociedade urbana e suas necessidades. Promoveram a segregação social da classe operária, a miséria do proletariado e as condições de habitar e *habitat* disponibilizados. Contribuiu assim para a reprodução do *habitat* dos operários enquanto periferias insalubres, desconsiderando que o operário é um ser humano, com capacidade para produzir e criar suas necessidades de consumo, necessitando ser formado para resolver seus problemas de modo criativo e menos dependente dos donos dos meios de produção.

A arte e a ciência têm sua obrigação com as gerações futuras de aproximar espaços, de atender às necessidades sociais e políticas relacionadas ao habitar justo, humano e humanizador, considerando ainda as peculiaridades e a cultura de cada grupo ou categoria da classe proletária. A

Educação crítica e criativa deve ser prioridade nas políticas públicas, pois somente por meio de tal formação dos agentes as desigualdades sociais podem ser confrontadas, tornando a vida mais compreensível, dando condições mínimas de direitos para enfrentar a dinâmica social na luta pela dignidade da pessoa humana, em especial no caso das mulheres chefes de família, que enfrentaram o êxodo rural e faziam parte de uma categoria de excluídas, ao longo da história da humanidade, do acesso à educação, o que comprometeu a compreensão de seus direitos e conseqüentemente, na luta por estes.

De modo que, entre a classe de excluídos do sistema de produção de riquezas e do modo de habitar, que esse sistema produz, a categoria feminina, tornou-se duplamente excluída e segregada do acesso aos direitos sociais ao longo da história, ao ponto de não ser considerada como pertencente à massa de operários que lutam por direitos, ou mesmo como verdadeira proletariada, pois, até mesmo o título de reprodutora da sociedade lhe fora negado nas descrições nos fatos históricos. O processo formativo da cidadã, da mulher, da mãe de família, não pode ser de veras tão excludente, o momento histórico já não o permite, reconhecimento, moradia e educação é o mínimo na reivindicação dos direitos sociais da mulher.

Referências

- BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 26*, de 15 de fevereiro de 2000.
- DUARTE, Aldimar Jacinto. *O processo de segregação socioespacial dos jovens pobres nas periferias de Goiânia*. Goiânia: Editora da PUC Goiás. Revista Fragmentos De Cultura, v. 26, n. 1, p. 5-14, jan./mar. 2016.
- ENGELS, Friedrich (1820-1895). *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução B. A. Schumann. Edição José Paulo Netto. - São Paulo: Boitempo, 2008.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Déficit habitacional no Brasil 2015*. Diretoria de Estatística e Informações. Belo Horizonte: FJP, 2018.
- LEFEBVRE, Henri (1901-1991). *O direito à cidade*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauros, 2001.
- ONU. *Conferência Habitat da ONU sobre Assentamentos Humanos*. Canadá: Vancouver, 1976.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, 1948.
- ONU. *Segunda Conferência das Nações Unidas – Habitat II*. Turquia: Istambul, 1996.

RODAS, João Grandino; MONACO, Gustavo Ferraz de Campos. *A Conferência da Haia de direito internacional privado: a participação do Brasil*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

ROLNIK, Raquel. *O que é cidade*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Capitalismo e Urbanização*. 10. ed. Coleção Repensando a Geografia. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ÂMBITO DA TEORIA DA DOMINAÇÃO MASCULINA DE PIERRE BOURDIEU

Diane Ângela Cunha Custódio¹
Edmilson Cardoso da Silva²
Ana Lúcia Nery Sabath³

Introdução

Afinal de contas, como é ser mulher na sociedade brasileira? Uma sociedade arraigada de marcadores sociais de desigualdades fundamentados no machismo e no sexismo advindos desde a chegada dos portugueses nas terras brasileiras. Uma sociedade que tem como pilar central o patriarcado. Desta feita a posição de superioridade do homem está intimamente ligada ao papel de submissão da mulher. Esse fato nos remete a outras discussões que são intrínsecas à condição de ser mulher como: gênero, corpo, sexualidade, desigualdade e até mesmo as próprias vontades e desejos que são por vezes cerceadas ou direcionadas para agradar ao homem, por isso são impostas algumas limitações para aquelas que desejam transpor barreiras.

A proposta deste estudo tem por objetivo refletir sobre a violência de gênero como decorrência da dominação masculina na perspectiva teórica elaborada por Pierre Bourdieu. As considerações aqui apresentadas partem do princípio de que a violência da qual é vítima a mulher tem origem nas relações de poder e dominação, decorrentes das construções sociais de gênero interiorizadas que privilegiam o masculino, conforme Viana e Sousa (2014).

Embora Bourdieu não trabalhe com um conceito de gênero propriamente dito, identifica-se em sua obra elementos teóricos que

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC) de Goiás. E-mail: diane.custodio@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/4800467162099554> / <http://orcid.org/0000-0002-0585-8116>.

² Cientista Social e Mestre em Sociologia - PROFSOCIO, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG / CDSA. Licenciado em História - Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL. E-mail: edmilson.cientistasocial@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/9612366901769180>.

³ Graduada em Pedagogia e História. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Especialista em Docência Universitária. Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). E-mail: anasabath@hotmail.com / <http://lattes.cnpq.br/6248618204254541>.

possibilitam a compreensão dos universos masculino e feminino, e para o entendimento das relações de poder e dominação que permeiam as situações de violência de gênero, de acordo com Viana e Sousa (2014).

Os autores destacam que de um modo geral, as expressões “violência de gênero” e violência contra a mulher” são empregadas como sinônimos, mas conforme consta em estudos de Saffioti (2001), o conceito de violência de gênero é mais amplo, uma vez que pode abranger também a violência entre homens ou entre mulheres, contra crianças e adolescentes. Sendo assim, a violência contra a mulher constitui uma das principais modalidades da violência de gênero, é sobre esta que se menciona neste trabalho.

Conforme destaca Oliveira (2017), gênero é concebido geralmente a partir de uma relação binária homem/mulher, macho/fêmea. Mas, este constitui uma realidade complexa, cuja abrangência vai além da existência dos sexos masculino e feminino, compreendendo um conjunto de valores e sentidos colocados por um contexto sócio-histórico e que vão determinar os corpos e suas funções de formas diferentes.

É importante destacar e utilizar mecanismos para deixar claro que existe uma distinção entre gênero, sexo e sexualidade. Giddens (2005) afirma que “o termo sexo é utilizado por sociólogos quando se refere a características anatômicas e fisiológicas que definem os corpos masculinos e femininos, e gênero, é um termo que diz respeito às diferenças psicológicas, sociais e culturais”.

Desse modo, a concepção de gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não da diferença anatômica de seus corpos. O “diferente” nem sempre é visto com alteridade, portanto é preciso enxergar e respeitar a heterogeneidade brasileira. Nesse sentido, Mead (2009) diz em seu prefácio que devemos respeitar os diferentes, pois a diversidade é valiosa, isto feito, gestaria uma sociedade mais justa, livre de preconceitos e discriminação. Assim, poderiam, homens e mulheres conviverem em harmonia.

As diferenças construídas entre os gêneros, perpassam pela ordem social que faz com que a dominação masculina se imponha, ao mesmo tempo, nas relações objetivas, no mundo e também nas relações subjetivas inscritas entre nós, nos nossos corpos e pensamentos.

No âmbito da violência de gênero, a violência contra as mulheres, segundo mencionam Viana e Sousa (2014), é um fenômeno que se manifesta em todas as esferas do convívio social, sendo um fator de preocupação em todas as sociedades. Essa violência resulta da diferença de poder existente entre homens e mulheres e vincula-se, também, a desigualdades de natureza econômica, política, social e cultural, historicamente construídas e profundamente enraizadas na sociedade. Trata-se de uma modalidade de violência bastante complexa por estar associada a danos físicos, psíquicos e morais, envolvendo dominação, opressão, coação e desigualdades sociais.

A violência de gênero evidencia, desse modo, a existência do controle social sobre a mulher, ou como diz Bandeira (2014), sobre os corpos, a sexualidade e as mentes femininas. Expõe, ao mesmo tempo, o fato de que homens e mulheres estão inseridos de forma diferenciada na estrutura familiar e social, bem como na manutenção das estruturas de poder.

Sérgio Buarque de Holanda em seu livro *Raízes do Brasil* descreve que a modernização brasileira é impedida pela herança de uma tradição ibérica. Para ele, a colonização do Brasil foi promovida pelo espírito do português aventureiro. Ele define o ruralismo como um dos principais componentes responsáveis pela formação do país. É nela que surge outro grande componente da sociedade brasileira, a família patriarcal.

Assim, a partir desta outra herança ibérica que ele relata sobre o tradicionalismo brasileiro que nada mais é do que fruto de nossa história, que vem da colonização portuguesa, de uma estrutura política, econômica e social completamente instável de famílias patriarcais e escravagistas, portanto, percebe-se que essa estrutura fundamentada no patriarcalismo persiste até os dias atuais através da violência de gênero, ou seja, da imposição das vontades masculinas em detrimento ao sexo feminino.

Esse tipo de violência é percebida por Saffioti (1987), como a negação dos direitos humanos em decorrência da manutenção das desigualdades hierárquicas existentes de modo a garantir a obediência, a subalternidade de um sexo a outro. Consiste numa forma de dominação permanente, de controle do corpo feminino e das mulheres numa sociedade sexista e patriarcal. A violência contra as mulheres se configura, pois, na expressão das desigualdades de gênero.

Com base nessas considerações, este artigo está estruturado em duas partes: na primeira apresenta-se algumas reflexões sobre a dominação masculina na concepção de Bourdieu; e a segunda discorre sobre a violência de gênero no contexto da dominação masculina.

A dominação masculina na concepção de Bourdieu

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, considerado um dos grandes pensadores e teóricos contemporâneos do século XX, apresentou em suas obras reflexões sobre diversas temáticas, entre elas destacamos uma relativa ao poder, analisando as relações informais deste no âmbito do chamado por ele de poder simbólico (BOURDIEU, 1989). No contexto trata-se de algo não explícito, porém, mantém uma estrutura de dominação de um agente ou um grupo de agentes sobre outro, utilizando-se dessa força oculta que é por vezes desconhecido ou despercebida pelo dominado em relação do dominador. Uma de suas análises sobre o poder, podemos citar a que se refere à dominação masculina sobre a mulher.

Essa relação de poder está diretamente ligada ao Estado, uma vez que o mesmo é configurado como uma instituição capaz de criar classificações bem como hierarquizações. No caso brasileiro, indo de encontro com a sua própria Constituição Federal, uma vez que a mesma propõe no 5º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Um aspecto ressaltado por Bourdieu referindo-se à divisão sexual é o fato de que na sociedade esta divisão é vista como algo natural, sendo que a própria ordem social legitima a dominação masculina. Sendo assim, a concepção sexuada do corpo é uma construção social, inclusive impondo divisões sexualizantes. O que se constata, portanto, na concepção do autor é a ideia “de uma construção das diferenças existentes entre os ‘sexos biológicos’, embasados na dominação do masculino sobre o feminino” (AZEVEDO, 2016, p. 181).

Assim, a divisão anatômica entre homem e mulher é construída a partir da visão social, sendo que esta divisão é considerada aparentemente natural. Naturalidade esta que é concebida pela própria visão social.

Na concepção de Bourdieu (2017), a organização simbólica da divisão sexual do trabalho e, por extensão, de toda a ordem natural e sexual, deve-se a uma construção arbitrária do biológico, em especial do corpo masculino e feminino, de seus usos e suas funções, sobretudo relativa à reprodução biológica, sendo que esta constitui o fundamento, aparentemente natural,

da divisão de trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho e, a partir daí, de todo o cosmo. A força particular da sociodiceia masculina que vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: *ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é por sua vez, ela própria, uma construção social naturalizada* (BOURDIEU, 2017, p. 40, grifo do autor).

Diante disso, fica evidente a dominação do masculino, caracterizada pela divisão sexual, divisão cuja legitimação é de natureza social, haja vista que se trata de uma construção social naturalizada. No que tange à referida dominação masculina, ao modo como é imposta e à forma como é vivenciada, Bourdieu enfatiza aí a existência do que ele denomina de “violência simbólica” (AZEVEDO, 2016).

Em sua obra “O Poder Simbólico”, Bourdieu faz referência ao poder como algo disseminado e que se estende a toda sociedade. Configura-se como um poder invisível, que somente pode ser exercido com a cumplicidade ou anuência dos que estão sujeitos a ele, sendo este, o poder de construção da realidade (BOURDIEU, 1989).

O sujeito acredita estar livre, que pensa e age por conta própria, porém, agem em conformidade com as regras, leis e costumes que já estão lá, muitas vezes ocultas. Ninguém percebe que está pensando com a cabeça da classe dominante, acredita erroneamente que está seguindo um rumo independente, próprio sem ninguém no comando. Nesse sentido, “[...], os agentes sociais, mesmo aqueles que pensam estar liberados das determinações sociais são na verdade movidos por, digamos assim, forças ocultas, que estimulam a agir mesmo que não tenham consciência disso” (RODRIGUES, 2001, p. 72).

Bourdieu (1989), enfatiza que o poder simbólico é exercido sobre os corpos por meio da socialização ou adestramento de forma direta, não fazendo qualquer tipo de coação física, contando para isso com as predisposições dos próprios agentes envolvidos na ação que acabam consentindo determinadas dominações sofrendo, portanto, violência simbólica, uma vez que esta é sutil e, por vezes, imperceptíveis. Desse modo, o poder simbólico se fundamentaria em predisposições intrínsecas aos indivíduos, isto é, disposições impostas aos indivíduos por um processo de inculcação e incorporação, levando-os a ser capturados pelo poder simbólico (AZEVEDO, 2016). Sendo assim, Bourdieu, (2017, p. 60-61) afirma:

Em outros termos, ela encontra suas condições de possibilidade e sua contrapartida econômica (no sentido mais amplo da palavra) no imenso trabalho prévio que é necessário para operar uma transformação duradoura dos corpos e produzir as disposições permanentes que ela desencadeia e desperta: ação transformadora ainda mais poderosa por se exercer, nos aspectos mais essenciais, de maneira invisível e insidiosa, através da insensível familiarização com um mundo físico simbolicamente estruturado e da experiência precoce e prolongada de interações permeadas pelas estruturas de dominação.

Como se pode constatar, na percepção do autor, o poder simbólico fundamenta-se em um trabalho de convencimento previamente realizado, com a finalidade de promover uma transformação prolongada dos corpos e do cérebro dos sujeitos, exercendo-se de forma invisível e insidiosa (AZEVEDO, 2016).

Sobre o poder simbólico, infere-se que este somente pode ser exercido mediante a colaboração dos sujeitos a ele subordinados, ressaltando-se que só estão subordinados a esse poder porque o constroem. Isto é, a subordinação ao poder simbólico acontece porque aqueles que estão a ele subordinados o constroem, a partir de suas predisposições para isso (BOURDIEU, 2017).

De acordo com reflexões de Azevedo (2016), em relação ao conceito de violência simbólica, Bourdieu destaca que esta é entendida, supostamente,

como oposta à violência física, real, efetiva, “supondo-se que a violência simbólica, consequentemente, seria uma violência ‘espiritual’, desprovida de efeitos reais”. Mas, comenta que essa distinção

É demasiadamente simplista e contém impriedades, visto que essa violência é objetivada nas coisas e incorporada nos corpos e nos *habitus* dos agentes, de modo que o atributo ‘espiritual’ não é suficiente para representá-la (AZEVEDO, 2016, p. 186).

Para Bourdieu (2017), a dominação masculina tem como base o caráter objetivo das estruturas sociais e das atividades (re)produtivas, ambas assentadas na divisão sexual do trabalho produtivo e reprodutivo biológico e social, bem como nos esquemas característicos do *habitus*. Sobre estes últimos, Azevedo (2016) em suas reflexões da obra daquele autor, afirma que: “são moldados como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os indivíduos do corpo social, partilhados universalmente e se impondo como transcendentos” (AZEVEDO, 2016, p. 186).

Sendo assim, como já se destacou em relação ao poder simbólico, a violência simbólica é caracterizada, também, pela aderência dos dominados aos dominadores, em decorrência da falta de disposição para refletir sobre a dominação e nem mesmo sobre a relação dominante-dominado, exatamente por não possuírem instrumentos de conhecimentos que não estejam afetados pela realidade dominadora criada e imposta, de modo que os indivíduos acabam considerando-a normal, natural (AZEVEDO, 2016).

O que se pode perceber, então, é que na concepção de Bourdieu, a dominação afeta o indivíduo em sua profundidade, de tal forma que fica difícil para ele refletir, pensar fora do campo de dominação que lhe é imposto. O trabalho de construção simbólico estará completo e realizado a medida que provocar uma transformação profunda e permanente dos corpos e mentes dos indivíduos. Essa construção simbólica visa a imposição de uma forma de pensamento, de percepção do corpo norteadas pela superioridade masculina, com a finalidade de naturalizar tal pensamento, a partir da máscara da naturalização biológica, de acordo com Azevedo (2016). O autor afirma que:

A referida transformação profunda e duradoura realizada sobre os corpos e sobre os cérebros do corpo social tende a excluir do pensável e do factível tudo aquilo que possua características de pertencer a outro gênero, a fim de produzir dois modelos: homem viril e mulher feminina, que não são provenientes da natureza, mas da soma das relações próprias da dominação. Trata-se de dois padrões produzidos a serem seguidos, sendo que aquele que não os seguirem será excluído, considerado anormal (AZEVEDO, 2016, p. 187).

Desse modo, a heterossexualidade é construída e constituída na sociedade como o padrão de uma prática sexual considerada e aceita como “normal”, compatível com a natureza biológica, com o ser homem e ser mulher. Qualquer outra prática é considerada antinatural, anormal e socialmente condenável. Neste contexto,

o preconceito contra o feminino é incorporado nos corpos e objetivado nas coisas, o que faz com que as mulheres ratifiquem tal preconceito, ou seja, que estas cometam atos de reconhecimento, de adesão. Trata-se de uma crença impensada, que constrói a violência simbólica sofrida por elas próprias (AZEVEDO, 2016, p. 188).

Portanto, as mulheres mesmo sem perceber, são levadas a legitimar a lógica de dominação, uma vez que esta se encontra incorporada em seus corpos e objetivada nos objetos, dificultando a elas o pensar, o refletir sobre essa dominação, sua dinâmica, razões de ser, haja visto que os elementos que estes sujeitos dominados possuem para isso, são perpassados pela lógica da dominação, segundo Azevedo (2016).

Levando em consideração esses aspectos, uma das formas recorrentes de poder e violência simbólica imposta contra as mulheres é a dominação masculina. Segundo Bourdieu (2017, p. 11), trata-se do

exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Refletindo sobre esse aspecto, Burckhart (2017) destaca que ao reproduzir-se no plano dos discursos e dos habitus, a dominação masculina, fundamentada na visão androcêntrica, não requer qualquer justificação, uma vez que é vista como neutra e natural. Desse modo, “o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes” (BOURDIEU, 2017, p. 24). Entretanto, conforme as considerações de Burckhart (2017, p. 211).

Trata-se de todo um sistema de dominação que não exerce única e somente uma imposição sobre a mulher – apesar de que no caso das mulheres a imposição é mais nítida e aviltante – mas também sobre os próprios homens, de todos aqueles que não se ajustam corporalmente ao padrão europeu (branco, proprietário e cristão/judeu), e sobre as representações que são feitas de sua atuação no meio social, como a imposição de virilidade.

As masculinidades foram então, neste contexto, construídas em decorrência do temor dos homens em relação ao feminino, no sentido de que essa identificação faz com que sua posição de “macho” seja questionada e que seja colocado numa posição de inferioridade, conforme Burckhart (2017). A distinção cultural dos corpos, desse modo, está inscrita nas coisas e

[...] se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados (basta lembrarmos, por exemplo, as condutas de marginalização imposta às mulheres com sua exclusão dos lugares masculinos). As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres (BOURDIEU, 2017, p. 27).

Isso implica no fato de que as diferenças determinadas entre homens e mulheres é construída a partir da diferença entre os sexos biológicos, diferença esta que acaba enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre a mulheres, relação que se reflete na divisão do trabalho e na própria realidade da ordem social, conforme destacado por Bourdieu (2017). O autor afirma que:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho (BOURDIEU, 2017, p. 24).

A partir dessa diferenciação, Bourdieu (2017), faz referência a algumas formas pelas quais a mulher é identificada, quais sejam: a passividade, a inferioridade e a sensibilidade, aspectos estes que a diferenciam do homem e a colocam numa situação de submissão em relação a ele.

A dominação masculina e violência de gênero

A dominação da mulher configura-se, ainda nos dias atuais, como um fenômeno que persiste no mundo, apesar de toda evolução que as sociedades passaram e vêm passando. Essa dominação especialmente expressa na forma de violência é mediatizada pela ordem patriarcal, que atribui aos homens o direito de dominar e controlar as mulheres até mesmo por meio de atos violentos. Sendo assim, “a ordem patriarcal é vista como um fator preponderante na produção da violência de gênero, uma vez que está na base das representações de gênero que legitimam a desigualdade e dominação masculina internalizada por homens e mulheres (ARAÚJO, 2008, p. 02).

De acordo com Gomes, Balestero e Rosa (2016), a violência de gênero expressa-se e reproduz-se culturalmente por meio de comportamentos irrefletidos, histórica e socialmente aprendidos em diversas instituições sociais como igreja, escola, família e Estado. Trata-se de uma contribuição direta dessas instituições no fenômeno da opressão masculina sobre a feminina.

Conforme analisam as autoras, a violência de gênero é percebida na cultura de todos os países, seja qual for seu nível de desenvolvimento, expressando-se com intensidade diferenciada. E mencionam:

Historicamente podemos afirmar que a mulher vem sendo oprimida. Para que isso ocorra, existe um sistema complexo de transmissão e repetição irrefletida de valores particulares e com uma finalidade que, na maioria das vezes, não está na superfície. Pelo contrário. Os valores são retransmitidos e aprendidos de maneira descontextualizada, como se fossem universais, como se tratasse de uma questão natural (GOMES, BALESTERO, ROSA, 2016, p. 13).

Como se pode constatar, a dominação masculina e a violência contra a mulher são situações culturalmente e historicamente reproduzidas, decorrentes das desigualdades biológicas e sociais entre homens e mulheres e que por isso acabam sendo vistas como algo natural. E isso se deve à dominação simbólica exercida pela dominação masculina. Refletindo sobre a percepção de Bourdieu, Araújo (2008, p. 2), destaca que o sociólogo explica que a dominação masculina,

exerce uma ‘dominação simbólica’ sobre todo o tecido social, corpos e mentes, discursos e práticas sociais e institucionais; (des) historiza diferenças e naturaliza desigualdades entre homens e mulheres [...] estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social.

Ainda, de acordo com Viana e Sousa (2014), evidências inquestionáveis têm indicado que a violência contra a mulher tem origem do desequilíbrio de poder existente entre homens e mulheres. No âmbito sociológico, essa violência está também vinculada às desigualdades de ordem econômica, política, social e cultural, historicamente construídas e bastante enraizadas nos diversos segmentos da sociedade, configurando-se como uma modalidade de violência bastante complexa, uma vez que está associada a danos físicos, psíquicos e morais, envolvendo poder de dominação, coação e desigualdades sociais. A partir dos estudos de Carlotto (2001) afirmam que:

As categorias de masculino e feminino, nas quais todos os seres humanos são classificados, formam, em cada cultura, um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais. Nessa ótica de gênero, a

concepção do sexo, nas diferentes culturas, é entendida como sendo sistematicamente ligada à organização da desigualdade social (VIANA; SOUSA, 2014, p. 163).

As entidades masculinas por deterem maior concentração de poder, assumem papéis hegemônicos e se estabelecem a partir de práticas, nas quais os agentes reproduzem padrões para alcançar o status de homens dominantes que, por sua vez, serve de referência para a naturalização das diferenças, das hierarquias de gênero e dar suporte ao modelo hegemônico de masculinidade, segundo Viana e Sousa (2014), reproduzindo um modelo de sociedade alicerçada no preconceito, discriminação e principalmente na desigualdade de gênero, uma sociedade excludente na qual há privilégios evidentes para o gênero masculino em detrimento ao feminino, uma que a intenção é manter o status quo.

De acordo com Souza (2012), o sistema de gênero norteia a vida nas sociedades contemporâneas mediante a linguagem, os símbolos, as instituições e hierarquias da organização social, a representação política e do poder. Do mesmo modo, a estrutura de gênero delimita o poder entre os sexos pois, ainda que a norma legal tenha como princípio a igualdade, na vida cotidiana o que se percebe é a desigualdade no que tange a distribuição do poder entre homens e mulheres.

A violência de gênero é produzida e reproduzida a partir das relações de poder que engendram as categorias de gênero (VIANA; SOUSA, 2014). Isso evidencia a assimetria entre os sexos, cabendo ao masculino o poder e ao feminino a submissão.

No que se refere a esses aspectos, Bourdieu (2017) destaca que o modelo de masculinidade, cujo eixo central é o poder – fundamentado numa visão social que concebe o masculino como gênero superior ao feminino – pode contribuir para que os homens exerçam seu poder de dominação sobre as mulheres, fazendo com que sejam submissas a eles. De acordo com o autor:

A visão androcêntrica é assim continuamente legitimada pelas próprias práticas que a ela determina: pelo fato de suas disposições resultarem da incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino, instituído na ordem das coisas, as mulheres não podem senão confirmar seguidamente tal preconceito (BOURDIEU, 2017, p. 53).

Ainda, de acordo com Bourdieu (2017), mesmo que a relação desigual de poder seja aceita pelos dominados, isso não implica a existência de uma concordância consciente e deliberada, mas sim numa relação de submissão. Assim, o que se tem visto frequentemente, é que as próprias mulheres acabam incorporando essa relação de poder em suas vidas como algo

irreversível, por ser este um fenômeno já naturalizado na sociedade, de acordo com Viana; Souza (2014).

Bourdieu (2017) chama de paradoxo da doxa essa situação de naturalização da dominação por parte dos dominados. Para ele, a persistência da dominação deve-se ao fato de o dominado consentir nela, uma vez que a aceita.

Viana e Sousa (2014) explicam que para Bourdieu, gênero é entendido a partir de um conceito relacional, uma estrutura de dominação simbólica em que o princípio masculino norteia todas as coisas, produz significados no mundo social, sendo que estes se estendem aos corpos e *habitus* dos agentes. Na concepção de Bourdieu (1983, p. 65), o *habitus* é compreendido como,

[...] um sistema de disposições duráveis e transportáveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]

Conforme explica Silva (2001), na percepção de Bourdieu, o *habitus* compreende os princípios geradores trazidos internamente pelo homem e que lhe foram impostos por seu meio social; embora seja individual, ele também se constrói no processo de socialização.

O *habitus* tem essa característica de interiorização, uma vez que os indivíduos passam tanto tempo ouvindo e absorvendo determinadas práticas que, com o passar do tempo tornam-se naturais para eles, algo que eles não conseguem distinguir o real da fantasia, da ilusão. Com isso acabam reproduzindo essas práticas e atitudes dentro da sociedade e para além disso, para outras gerações mais jovens que futuramente irão incorporar e continuar reproduzindo assim como esses o fizeram.

É neste contexto que o autor explica a persistência das relações de poder e dominação de gênero no âmbito do conceito de *habitus*. Os autores ressaltam que para Bourdieu

através do *habitus*, as estruturas sociais são interiorizadas, se tornando um processo em que o indivíduo não tem mais consciência, ou seja, ele passa a naturalizar o fato. Quando mulheres e homens interiorizam um condicionamento que desfavorece o feminino, os agentes não têm compreensão de sua participação nesse sistema ideológico (VIANA; SOUSA, 2014, p. 171).

Os autores mencionam, ainda, que em Bourdieu, o *habitus* tem como função orientar as ações dos sujeitos no campo social a partir da articulação de três dimensões: “a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação, contribuindo para a reprodução das particularidades do seu grupo no mundo social, bem como das estruturas nas

quais foi formado”. É assim que a estrutura de poder e a dominação masculina, notadamente a simbólica, “são assimiladas nas relações de gênero como uma construção social naturalizada” (VIANA; SOUSA, 2014, p. 171-72).

Bourdieu busca compreender as práticas sociais entrelaçando estrutura e ação, a partir de uma relação dialética entre os agentes sociais, neste caso homens e mulheres que incorporam tal *habitus* desse campo, ao mesmo tempo em que adquirem práticas que estão estabelecidas, postas como regras que regulam a sua ação, interiorizando as práticas de determinado campo, ao mesmo tempo em que exterioriza o seu interior.

Para Bourdieu (2017), a violência simbólica está intimamente relacionada tanto ao homem quanto à mulher, uma vez que ambos nem percebem mais a prática da violência em razão da incorporação do *habitus*. Desse modo, os aspectos relativos ao ato sexual como representação de poder constituem, na percepção do autor, mais um reflexo da relação social de dominação, com o desejo masculino sendo expresso na forma de posse e dominação erotizada sobre o feminino.

A partir das considerações de Le Breton (2010) e Oliveira (2007), Viana e Sousa (2014) afirmam que, por esta razão, a violência sexual imposta contra a mulher não decorre do desejo sexual ou amoroso; ao contrário, essa violência configura-se como a demonstração de poder e dominação do homem sobre a mulher mediante a subjugação do seu corpo e de sua autonomia. Trata-se de um tipo de violência que tanto afeta o corpo físico da mulher como também seu ser, sua relação com o mundo, sua corporeidade e até mesmo a expressão de seu corpo no meio social.

Na ordem social, a violência se estende a homens e mulheres, é apreendida na sociedade e se estabelece a partir das relações assimétricas de poder.

Segundo Rodrigues (2001), para Gramsci, o poder não é exclusivo do Estado assim como também não é exclusividade da sociedade, este poder é diluído em todos os setores do Estado e da sociedade. Pode estar em uma fábrica, numa instituição religiosa ou de ensino, em uma corporação policial, enfim em toda esfera existe alguém que tem uma potencialidade para comandar, ditar as regras, portanto, este que detém o conhecimento detém também o poder.

Desse modo, a violência contra a mulher acaba legitimada mediante normas baseadas nas relações de gênero, que reforçam e valorizam o desempenho diferenciado dos papéis masculinos e femininos, conforme mencionam Viana e Sousa (2014), com base nas reflexões de Almeida e Diniz (2004).

Analisando os estudos de Bourdieu, Silva (2012) identifica que na concepção do autor a violência simbólica está assentada na relação implícita de submissão, por consenso ou por força, sendo que os dominados não percebem o caráter coercitivo do poder. Sendo assim, a violência simbólica favorece a

naturalização / subjetivação das estruturas objetivas mediante a internalização da crença que a opressão é inevitável e, portanto, natural. Nesse sentido, a partir das relações estabelecidas entre dominado-dominante, a mulher que sofre qualquer tipo de violência passa a ser objeto da violência simbólica.

Já a partir dos estudos de Selbath *et al.* (2005), os autores perceberam que Bourdieu concebe a história das mulheres como marcada pelas relações de dominação, aspecto que acabou favorecendo a dominação masculina. Relação de dominação esta que, como já foi anteriormente destacado, é exercida essencialmente por meio da violência simbólica, da imposição de princípios de visão e divisão incorporados, naturalizados e que são impostos às mulheres e, particularmente, ao corpo feminino. Conforme o sociólogo destaca em sua obra “O Poder Simbólico” (1989), a própria mulher introjetaria sua condição de dominada, o que refletiria na historiografia. Por esta razão considerava a visão feminina como uma visão dominada, sem condições de ver a si própria, como expressa Viana e Sousa (2014).

Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas neste trabalho, constatou-se que a violência de gênero, mais especificamente a violência contra a mulher, é uma decorrência das relações de poder e dominação exercidas pelos homens, como resultados de construções sociais que privilegiam o masculino. Essas construções são sociais e culturalmente aceitas e interiorizadas pelos indivíduos o que levam homens e mulheres a assumirem identidades que se inscrevem nos seus corpos.

Essa relação social dicotômica e desigual entre os sexos acaba legitimando as agressões contra as mulheres, por considerar-se que elas não se ajustam ao padrão considerado superior no contexto social, qual seja, o masculino. Isso faz com que elas se sintam inferiorizadas por meio da dominação simbólica e acabem assumindo uma atitude de submissão, de conformismo até ante o fato de que os homens se vinculam ao poder maior, e, daí decorre sua posição de agressor.

Neste estudo, ao recorrer-se às abordagens teóricas de Pierre Bourdieu sobre a dominação masculina, foi possível identificar a dimensão simbólica de violência de gênero contra a mulher notadamente em relação à ordem dicotômica que determina a divisão entre os sexos e a percepção do poder que essa dominação exerce sobre as mulheres e como se impõe mediante a violência simbólica.

Na teoria de Bourdieu, o conceito de violência simbólica busca evidenciar o mecanismo que leva os indivíduos a naturalizarem as representações ou as ideias sociais dominantes no meio social; apresenta o conceito de dominação como instância que envolve diversas formas de

relação de poder, de modo que o autor a considera como a forma mais insidiosa de violência simbólica.

Em sua teoria sobre a dominação masculina, um aspecto ressaltado por Bourdieu é o conceito de *habitus*, por ele utilizado para explicar a persistência das relações de poder e dominação de gênero. De acordo com o autor, os princípios de visão e divisão sexual se mostram relacionados na ordem das coisas a um sistema de oposições homólogas que, por sua vez, estão permeadas de significação social se incorporando nos corpos e no *habitus* dos sujeitos, levando à interiorização, pelos agentes, das estruturas de poder e dominação, notadamente a simbólica.

Desse modo, a masculinidade hegemônica insere-se nas relações políticas, econômicas e sociais assegurando os mecanismos de poder e dominação de gênero. Neste contexto, as diferenças determinadas pelo gênero levam homens e mulheres a desempenharem papéis e ocuparem posições diferentes no âmbito social.

Pode-se constatar, por fim, que embora gênero seja uma categoria concebida a partir da relação binária homem/mulher, o mesmo deve ser compreendido mediante um conjunto de valores e sentidos identificados num dado contexto sócio-histórico. Homens e mulheres são produtos da realidade social e não resultado da anatomia de seus corpos.

Referências

- ARAÚJO, M. F. Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 14, out., 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1870-350X20080003000 IZ. Acesso em: 21.01.2019.
- AZEVEDO, T. A. G. de. A dominação simbólica, à luz da teoria da dominação masculina de Pierre Bourdieu. *Amazônia em Foco*. Castanhal, v. 5, n. 8, p. 178-195, jan./jul., 2016. Disponível em: <http://revista.fcat.edu.br/index.php/path/article/view/262>. 21.01.2019.
- BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Revista Sociedade e Estado*, v. 29, n. 2, p. 449-469, mai./ago., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50102-69922014000200008. Acesso em: 21.01.2019.
- BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. a condição feminina e a violência simbólica. R. ed. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil S. A., 1989.
- BOURDIEU, P. *Sociologia*. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em 07/12/2020 às 17h 29min.

BURCKHART, T. Gênero, Dominação Masculina e Feminismo: por uma teoria feminista do direito. *Direito em Debate*. Unijuí, ano XXVI, n. 47, p. 205-214, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/view>. Acesso em: 05.02.2019.

GOMES, R. N.; BALESTERO, G. S.; ROSA, L. C. de F. Teorias da dominação masculina: uma análise crítica da violência de gênero para uma construção emancipatória. *Libertas*. Ouro Preto-MG, vol. 2, n. 1, p. 11-34, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/libertas/article/view/292>. Acesso em: 21.01.2019.

GIDDENS, Antony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEAD, Margareth. *Sexo e temperamento*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

OLIVEIRA, R. S. de. Corpo, gênero e sexualidade: compreendendo os conceitos a partir do universo feminino. *Revista Intercâmbio*, vol. X, p. 166-180, 2017. Disponível em: <http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/article/view/208>. Acesso em: 21.01.2019.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAFFIOTTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100007. Acesso em: 21.01.2019.

SAFFIOTTI, H. I. B. *O poder do macho*. 5. ed. São Paulo/SP: Moderna, 1987.

SILVA, P. L. L. da. *O conceito de habitus em Elias e Bourdieu*. Paraná: UFPR, 2001.

SOUZA, L. P. de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. *Revista Labor*. Ceará, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328924249_A_VIOLENCIA_SIMBOLICA_NA_ESCOLA_CONTRIBUICOES_DE_SOCIOLOGOS_FRANCESES_AO_FENOMENO_DA_VIOLENCIA_ESCOLAR_BRASILEIRA. Acesso em: 20.01.2019.

VIANA, J. B. V.; SOUSA, E. S. S. O poder (in) visível da violência sexual: abordagens sociológicas de Pierre Bourdieu. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 45, n. 2, p. 155-183, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2506>. Acesso em: 07.02.2019.

A DIGNIDADE HUMANA: UMA REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

Tiago Junqueira de Almeida¹
Glenda Souza Barbosa Junqueira²

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma breve análise sobre a dignidade humana e a violência contra a mulher, onde apesar de não estar circunscrita à família a prática desta violência tem nessa instituição o seu “*habitat*” perfeito, em razão de ser a família hegemonicamente representada como o lugar acima de qualquer suspeita. A violência contra a mulher, que é uma das faces da violência de gênero, é um fenômeno de visibilidade crescente no país.

Este trabalho tem como objetivo, compreender os conceitos de dignidade humana a partir de Immanuel Kant, trazendo também elucubrações sobre a violência doméstica, demonstrando suas consequências quando praticadas contra a mulher.

Apontados nossos objetivos e as fontes que iremos recorrer, faz-se necessário para uma melhor compreensão do texto, elucidar quais as concepções de dignidade humana.

Antes, porém, é válido realizar uma distinção entre alguns termos que podem ser confundidos pelos leitores, pois em parte, para alguns autores são utilizados como sinônimos, o que acaba por provocar a incompletude desses conceitos, “direitos humanos e dignidade humana”. Cabe pontuar neste primeiro momento que Barreto (2013. p. 66) afirma que, para ser possível a separação conceitual desses termos deverá, o estudioso se valer do exame da filosofia dos direitos humanos e da filosofia da dignidade humana, como condição metodológica necessária para se chegar ao conceito de dignidade.

Neste contexto Rocha (2016) indica de forma crítica que na modernidade a “dignidade” deu lugar a “direitos”, mais do que “responsabilidades sociais”, principalmente depois da Rev. Francesa (1789), como da chamada Rev. Americana (1776) e posteriormente na “Declaração

¹ Doutorando em Direito Público DINTER: Uni-ANHAGUERA. Centro Universitário de Goiás – Universidade Estácio de Sá – UNESA; Doutorando em Educação – PUC Goiás, professor do Centro Universitário Brasília de Goiás, UniBRAS.

² Advogada, Pós-Graduada em Direito Público, professora do Centro Universitário Brasília de Goiás, UniBRAS.

Universal dos Direitos Humanos”, da ONU, de 1948. Assim, para este autor, todas estas declarações de direitos são inspiradas no individualismo, uma ideia construída modernamente e consolidada ideologicamente pelos interesses da classe burguesa em ter à sua disposição mão de obra barata e desprotegida com a qual pudesse celebrar os contratos de trabalho, de consumo e de financiamento monetário. Sem rodeios, temos que admitir que os Direitos Humanos tais como o liberalismo burguês apregoa, visa pouco ou quase nada à defesa da mulher e de sua dignidade.

Os Direitos humanos e a dignidade humana

Inicialmente se faz necessária realizar uma distinção entre estes dois conceitos, pois atualmente não se tem de fato buscado a significação do termo dignidade humana, ao invés disso os estudiosos têm trabalhado a significação dos chamados direitos humanos, que geralmente não passam de letras frias de normas nacionais e internacionais que não saem do papel, sem qualquer tipo de eficácia social. Assim, a população feminina constantemente é vitimada diariamente através das mais diversas atrocidades e bestialidades, mesmo com uma lei³ que traz uma relação de direitos que objetivam a garantia de proteção, assim pergunta-se onde ficam os direitos humanos, nestes casos.

Retomando nossa distinção destes termos, nos valem novamente de Barreto (2013, p. 66), que identifica que os direitos fundamentais trazem os direitos básicos de um estado, onde os direitos humanos demonstram uma dimensão humana do indivíduo, não se restringindo ao direito positivo nacional. Continua o autor afirmando que outros estudiosos afirmam que a dignidade era o que denominou de “princípio matricial”, que seria o alicerce para a filosofia dos direitos humanos. Neste contexto, a dignidade humana designaria não o ser homem, o indivíduo, mas a humanidade que encontra em todos os seres humanos. Assim, Barreto (2018), continua afirmando que enquanto os direitos humanos representaram a defesa da liberdade diante do despotismo, a dignidade humana significou a marca da humanidade diante da barbárie.

Assim é possível afirmar que não obstante o conceito de Direitos Humanos seja importante, ocorre que a ideia de Dignidade Humana é mais abrangente e universal, e historicamente mais antiga. Neste contexto, desde

³ A Lei 11.340/2006 – Popularmente conhecida por “Lei Maria da Penha”, trouxe mecanismos de proteção a mulheres vítimas de violência doméstica. Importante ressaltar que esta legislação foi um grande passo, dado pelo Brasil, no combate a este tipo de crime. Ressalto que no dia a dia no combate a este tipo de infração criminal esta lei apresenta mais pontos positivos do que negativos.

a *A República* de Platão, ou a *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, consideravam que o ser humano aparece sempre como o sujeito e o objeto da ação política com vistas a impedir que os seus direitos “sejam do Direito e não de direito”.

Evoluindo na busca de uma construção da ideia de dignidade, dita como de melhor conceituação, foi definida por Kant na "Fundamentação da Metafísica dos Costumes", onde sustenta que tudo poderia ter um preço, no entanto, aquilo não que fosse passível de valor, estaria de acordo com a dignidade, bem como, “o homem - e, de uma maneira geral, todo o ser racional – existe como fim em si mesmo, e não apenas como meio para o uso arbitrário desta ou aquela vontade” (KANT, 2008, p. 58). Assim para Kant, a dignidade é um valor intrínseco da pessoa humana, de valor inestimável, e insubstituível. Desta forma, dignidade acaba por se confundir com a essência do ser humano, onde este, não pode servir como meio à consecução de algum objetivo, posto ser dotado de dignidade.

Assim segundo Kant, a dignidade é a característica do que não tem preço, isto é, do que não pode ser trocado por nada equivalente. E o fundamento da dignidade é a autonomia, a capacidade de dar leis a si mesmo, em outras palavras, a moralidade entendida como a capacidade de agir de acordo com a lei moral.

Nesta busca para melhor compreensão deste conceito o professor Michel Rosen, da Universidade de Harvard, inicialmente aborda a problemática da *dignidade* e de como ela tornou-se, na cultura contemporânea, e no Brasil, uma espécie “Mil e uma utilidades”. Utilizado de forma indiscriminada por juristas, legisladores e cientistas sociais, o termo dignidade acaba sendo “vulgarizado” e, dessa forma, esvaziado, sua significação.

Continuando explica Michel Rosen (2005), que na busca do conceito de dignidade autores como Kant e Tomás de Aquino, apresentam algumas semelhanças nas suas conceituações, vejamos:

O conceito fundamental de dignidade presente na Fundamentação como valor “íntimo” e “incondicional” revela-se surpreendentemente similar à definição que lhe dá Tomás de Aquino como a bondade que uma coisa possui “por si mesma”. Todavia, dificilmente poderia ser mais fundo o fosso que separa ambas as concepções no tocante às coisas às quais se aplica o termo. Para Tomás de Aquino, muitas coisas são boas por si mesmas (com efeito, pode-se dizer que tudo quanto tenha sido criado por Deus é bom, desde que ocupe seu devido lugar na ordem da Criação).

Para Kant, por outro lado, a “dignidade” constitui uma qualidade de uma classe e coisas dotadas de valor que, como vimos, possui um único membro: “a moralidade, a e humanidade enquanto capaz de moralidade”. [...] Não obstante, cumpre notarmos também as diferenças radicais que separam os dois pensadores. Enquanto Tomás de Aquino vê espécies distintas de dignidade, ao menos potencialmente, em todos os níveis da Criação divina (quicá incluindo até mesmo

as plantas), Kant restringe-se aos seres humanos. Somente as criaturas humanas (até onde sabemos) são capazes de agir moralmente e sentir a força das reivindicações da moralidade. Para Pico della Mirandola (como para Bacon ou Pascal), a questão da dignidade humana consiste em saber que espécie de dignidade pertence aos seres humanos. A influência de Kant contribuiu para que hoje consideremos natural que toda dignidade, no sentido pleno da palavra, seja necessariamente uma dignidade humana (ROSEN, 2015, p. 40-41).

Dessa maneira, no cenário nacional brasileiro é possível perceber que os direitos humanos, objetivam proteger os indivíduos contra as arbitrariedades cometidas pelo próprio estado e por particulares. Desta forma, cabe ao Estado criar mecanismos que objetivem a proteção de indivíduos que naquele momento histórico necessitam de mais proteção, seja através da criação de leis que protejam apenas uma categoria de pessoas, através das chamadas ações afirmativas, por exemplo visando assegurar a proteção da mulher diante da constante de sua negação.

Agora trazendo, a proteção da dignidade humana para o contexto da violência contra a mulher, onde se impõe o poder masculino em detrimento dos direitos básicos das mulheres, subordinando-as às necessidades pessoais e políticas dos homens, tornando-as dependentes. Onde essa agressão praticada contra o gênero feminino pode ser entendida como um instrumento, que facilita a percepção das desigualdades sociais e econômicas entre mulheres e homens, que se também decorre de uma discriminação histórica contra as mulheres.

Nesse contexto, de criação de mecanismos de proteção a violência contra a mulher mereceu no plano internacional a criação um instrumento que trouxesse regras sobre a proteção da mulher, a denominada Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de dezembro de 1993 (RES/48/104). Nessa declaração, a Assembleia Geral reconheceu que essa violência era uma manifestação da histórica desigualdade de relações de poder entre mulheres e homens, nas quais as mulheres eram especialmente vulneráveis, e que a violência contra a mulher era um obstáculo para o implemento da igualdade, desenvolvimento e paz.

Assim, a igualdade, é aqui tratada por nós, também como igualdade de gênero, masculino ou feminino, que representa uma condição para concretização da liberdade do indivíduo, logo os direitos humanos objetivam garantir que a sociedade é composta de seres iguais⁴, ou seja, seres humanos que pertencem a um mesmo gênero, o “gênero humano”.

⁴ BARRETTTO, Vicente de Paulo. *Sobre a dignidade humana*. in O Fetiche dos Direitos Humanos e outros temas. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013, p. 64.

Algumas normas de proteção à mulher

A violência contra a mulher pode-se manifestar de diversas formas, ela abrange a violência física, sexual e psicológica e pode ocorrer no espaço público ou privado. No tocante à proteção legislativa nacional da mulher vítima de violência, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 é um marco político na medida em que prevê como obrigação do Estado criar mecanismos de combate à violência no âmbito das relações familiares, o que efetivamente foi implementado através da Lei 11.340/2006.

Assim trazendo a importância da elaboração de leis, que buscam proteger determinados sujeitos, Ronald Dworkin, tecendo comentários sobre o princípio da integridade, mostra a importância de que normas públicas sejam criadas e aplicadas, como a expressão de um sistema único e coerente de justiça e equidade, na correta proporção. Especificamente, quando aplicado no contexto da ação legislativa, ele impõe aos poderes oficiais o dever de se empenhar em proteger, para todos os cidadãos, aquilo que eles entendem como seus direitos morais e políticos, de tal modo que a ordem jurídica corresponda a um sistema coerente de justiça e equidade.

Sendo assim, um governo comprometido com a igualdade substancial tende a adotar programas que favoreçam os segmentos sociais de modo uniforme, desta maneira para chegarmos às abordagens jurídico-positivas da violência contra a mulher, seja pelo sistema de proteção internacional, seja pelo sistema nacional, um longo trajeto foi percorrido. Assim, para tratarmos desse longo percurso histórico, poderíamos retroceder a um dos primeiros documentos de proteção de direitos humanos, oriundo da Revolução Francesa (a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789). Entretanto, nos fixaremos no passado mais próximo, que possibilitou, concretamente, a edição da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, que é o documento mais importante, em vigor no Brasil, que trata especificamente da violência contra a mulher. Esta convenção foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos em 9 de junho de 1994 e ratificada pelo Brasil em 27 de novembro de 1995.

No plano de proteção internacional dos direitos humanos no qual o Brasil se filia, a própria Constituição Federal (§ 2º do artigo 5º), estabelece que os direitos e garantias nela expressos nesta constituição, não excluem outros decorrentes do regime e princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais de que o Brasil seja parte. De forma particularizada, destacamos a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (ONU-1979) e a Declaração de Beijing (1995), onde esses documentos têm a mulher como foco principal de proteção, pois constatou-se ao longo do tempo a insuficiência da fórmula da

"igualdade entre todos" presente nos documentos gerais iniciais, quais sejam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU-1948) e a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (OEA-1948). Desta maneira pelo princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades.

Assim neste contexto Boaventura Santos (2013) diz:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (BOAVENTURA SANTOS, 2003, p. 56).

Objetivando a busca dessa igualdade de gênero, frente a violência praticada contra mulher, o Brasil deu mais alguns passos por meio do pleno acatamento e submissão a denominada Convenção de Belém do Pará de 1994, onde já no seu início começa por reconhecer que a violência contra a mulher constitui violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais, limitando total ou parcialmente à mulher o reconhecimento, gozo e exercícios desses mesmos direitos e liberdades. Essa convenção define como violência contra a mulher qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico, tanto na esfera pública como na esfera privada. A Convenção de Belém do Pará estatui ainda, que a mulher está protegida pelos demais direitos previstos em todos os instrumentos regionais e internacionais relativos aos direitos humanos

Esta Convenção confere também, importantes responsabilidades ao Estado na missão de proteger a mulher da violência no âmbito privado e público. Seu enfoque é a prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher. Os Estados têm de tomar medidas para prevenir a violência, investigar diligentemente qualquer violação, perseguindo a responsabilização dos violadores, e assegurar a existência de recursos adequados e efetivos para a devida compensação para as vítimas das violações.

Para tanto, é exigido do próprio Estado e de suas instituições, autoridades, funcionários e pessoal que se abstenham de atos e práticas de violência contra a mulher e ajam com zelo para prevenir, investigar⁵ e punir, estabelecendo procedimentos jurídicos justos e eficazes para a mulher sujeita à violência.

⁵ Função esta de responsabilidade das Delegacias de Polícia, através de instauração de inquérito policial, em todos os casos envolvendo a incidência da Lei 11.340/2006.

Assim é possível perceber que o problema da violência contra mulher saiu do âmbito familiar e passou a ser problema do Estado. A ofendida, portanto, não é só a vítima que é violentada; a reprodução da violência sofrida passa de geração para geração, tornando-se então problema de todos.

Neste contexto, nos valem novamente das lições de Dworkin onde para este pensador, a integridade atinge a atividade legislativa pois pede aos legisladores coerência com os princípios fundamentais do sistema constitucional no momento da criação das leis. Do mesmo modo, ele quer coerência com os princípios da parte dos aplicadores da lei. Nesse sentido, a integridade política personifica a comunidade de uma forma atuante, escolhendo seus próprios princípios, tomando parte na elaboração do Direito que quer ter, um Direito como integridade, por cuja criação torna-se plenamente responsável. Na defesa do princípio legislativo da integridade devemos entender que a argumentação deve considerar a comunidade como um agente moral. Isso enfatiza a integridade como algo que contribui para a eficiência do Direito e na criação de mecanismos de proteção às mulheres.

Um breve conceito de violência

Aqui novamente, nos valem das palavras do professor Barreto (2018, p. 151) que em seu livro *A Ética da Punição*, afirma que o mal na sociedade moderna encontra a sua manifestação mais concreta no reino da violência, onde está, pode ser conceituada como toda ação humana contrária à ordem moral, jurídica e política. Assim, desde a Grécia Clássica o tema da violência e, portanto, da manifestação do mal na sociedade humana ocupa espaço privilegiado na reflexão filosófica. Existindo assim através da violência a preponderância da lei do mais forte, como sendo a mais natural, justa e racional, foi defendida por diversos filósofos através dos séculos e encontra na passagem do Gorgias, de Platão, a sua formulação mais acabada, onde neste texto de Platão mostra em que medida a violência praticada pelo mais forte simboliza para o violento a verdadeira justiça, que se encontra na natureza do mundo animal. E no mundo dos homens expressa-se no argumento de que a submissão do mais fraco é um ato eminentemente moral, corretivo através da força daquilo que o mais fraco pretende ver prevalecer.

Desta maneira, a violência implica, então, no não reconhecimento, na anulação ou na cisão do outro, na negação da dignidade humana, na ausência de compaixão, na palavra emparedada ou no excesso de poder, situação que pode ser especialmente verdadeira na relação homem x mulher em sociedades predominantemente patriarcais. Segundo Rocha (1999), esta situação de inferioridade e de subordinação ao poder masculino é alicerçada pela família, igreja, educação e na política. O não reconhecimento das mulheres como sujeito acaba por facilitar atos de violência contra elas.

Assim, o agressor justifica o seu ato como ético, pois sua companheira mulher não se comportou corretamente, tendo em vista o momento e as circunstâncias sociais em que ocorre, por este motivo mereceu apanhar. Assim Barreto afirma que o ladrão, então, rouba para matar, e, portanto, dominar e destruir o mais fraco, e não mata para roubar. As justificativas dadas pelo criminoso expressam esse estado mental, pois depois de roubar, mata e justifica o homicídio com o argumento de que a vítima o enganou e mentiu – ato imoral, portanto – ao dizer que não tinha dinheiro. Logo, por ser mentiroso e faltar com a verdade, merece a morte. Eis, em consequência, como a suprema manifestação da força termina por constituir-se na fonte originária de um mundo pacificado pela ética da violência, que legitima a violação dos direitos humanos do mais fraco e do desarmado⁶.

Neste contexto Barreto (2018, p. 153) citando Reale nos lembra que a presença do mal se renova através dos tempos. Continua citando o autor que Filon de Alexandria, identifica em Caim o primeiro assassino da história do homem, o homicida do seu irmão Abel. Assim Barreto afirma que Filon escreve que Caim não morreu, mesmo depois do fratricídio, e permanece entre nós. Em toda bíblica para ele Moisés não informa se Caim foi morto, somente faz alusão à estupidez como um mal imortal, que não experimenta aquele fim completo que consiste em morrer, mas que sofre por toda a eternidade o fim no sentido de continuar a morrer.

Assim, a violência pressupõe uma caracterização que se encontra no reconhecimento de que as ações humanas para serem classificadas como violentas necessitam que as suas consequências interfiram nas relações éticas, conceituadas desde os primórdios da civilização com características próprias que as diferenciam da ética do criminoso. Esse caráter ético é que permite a imputação dessas ações violentas e serve para justificar, em última análise, a aplicação de penalidades ao infrator.

Daí, segundo Minayo e Souza (1997) a violência pode ser interpretada como sendo as ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que desencadeiam a morte de seres humanos ou que afetam suas integridades físicas, morais ou espirituais.

Para Chauí (2006) a violência corresponde a uma ação contra um ser humano, que não é visto como um sujeito, mas como uma coisa, pontuando, dessa forma, questões como a desvalorização, a hierarquia e o controle opressor da pessoa ofensora sobre a vítima⁷. Também para Giordani (2000 *apud* Brasil, 2002) violência é algo oposto à natureza, por tratar-se da

⁶ BARRETTO, Vicente de Paulo e Gomes, Abel. *Moralidade, Crime e Punição*. In: *a Ética da Punição*. São Leopoldo/Rio de Janeiro: Editora UNISINOS/Lumem Juris editora, 2018.

⁷ CHAUI, M. *Participando do debate sobre mulher e violência*. Em perspectivas antropológicas da mulher. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

imposição pela força de uma vontade a outra, da desconsideração e negação da condição humana do outro, portanto, da condição de sujeito do outro. Brasil afirma que

[...] não há sujeito sozinho, isolado, alheio a algum tipo de sociabilidade; a violência tanto desumaniza o violentado, como o faz ao sujeito do ato violento. Portanto, é também um ato que nega a cultura como produção de um grupo de sujeitos, de seres humanos. (BRASIL, 2002, p. 74).

Em contrapartida, Felipe (1994, *apud* Rifiotis, 1997), parte do princípio de que a agressão/violência é um ato que implica e permite o revide, não havendo distinção nítida entre agressor e vítima, uma vez que esta pode revidar a agressão sofrida. Contudo, violência é uma agressão que aniquila o indivíduo que a sofre, paralisando-o e impedindo-o de reagir. Enquanto a agressão envolve duas pessoas em situação mais ou menos igualitária, a violência pressupõe grande desigualdade de forças em uma situação de conflito, podendo causar a destruição ou o aniquilamento de uma das partes por morte, estupro ou tortura.

Logo, conforme afirma Barreto (2018), a violência será, então, a negação da razoabilidade, e somente considerando-se a violência como um contraponto é que se poderá afirmar que o homem é um ser moral. Ele será moral exatamente quando ser tornar violento, pois no momento em que transgrida a norma é que terá consciência de sua transgressão.

Com efeito, ao negar a vida ao outro, o homicida exclui-o da vida social. Dessa forma, manifesta no ato criminoso o mais alto grau de negação de moralidade, vale dizer, a possibilidade de existência do outro. Em muitos outros crimes tipificados nas leis penais, vamos encontrar em diferentes graus essa negação do outro, o que faz com que ao violar o espaço do outro, esteja, ao mesmo tempo, minando-se de condições para a existência da própria sociedade⁸.

Nesse sentido, Pádua (2001), fundamentado em Arendt, que afirma que se domina pela violência quando o poder estiver perdido, diz que “não é a violência o que confere poder à pessoa, tampouco o que mantém esse poder; ao contrário, ela começa justamente onde acaba o consenso, o diálogo e a negociação - a violência é o não poder, o poder legítimo exige a não violência” (PÁDUA, 2001, p. 41).

A mulher que hoje se sente livre e com direitos de ir e vir, há pouco mais de 30 (trinta) anos, para exercer uma atividade fora de casa precisaria, pelo Código Civil brasileiro vigente a época de 1916, de autorização do

⁸ BARRETTO, Vicente de Paulo e GOMES, Abel. Moralidade. Crime e Punição. In: *a Ética da Punição*. São Leopoldo/Rio de Janeiro: Editora UNISINOS/Lumem Juris editora, 2018.

marido. Votar, só foi permitido em 1932, depois de uma luta iniciada no século passado. Se formos mais aquém na história, vamos encontrar uma mulher cujo destino era apenas o casamento, submetida à autoridade do chefe da família. Sem um homem do lado, não se ia a um restaurante, ao cinema ou ao teatro. Ter uma profissão, escolher seu próprio companheiro, decidir que roupas vestir também lhe era proibido. Ocorre frente a isso o trabalho incessante de mulheres no mundo inteiro pela busca da igualdade de direitos, lembrando que permanecer em uma situação de desigualdade facilita a violência contra elas.

Esse histórico de lutas pela igualdade de direitos foi buscado em diversas frentes, como conta Rocha:

Em 1982 e 1986 apresentam-se candidaturas feministas, algumas chegando ao parlamento. Cresce no seio das discussões feministas, a polêmica entre as questões específicas e as questões gerais. Partidos políticos incluem em seus programas propostas feministas. Os anos 80 vão representar o momento em que o feminismo deixará profundas e resistentes marcas na história. Nessa década, eleva-se o nível de consciência sobre a situação de discriminação e opressão específica da mulher na sociedade e a busca de caminhos para conquistar direitos. No campo, a trabalhadora rural exige seu reconhecimento como trabalhadora, vai à luta pela Reforma Agrária e participa de movimentos grevistas nas áreas onde a modernização da agricultura já aconteceu e a relação capital e trabalho já é uma realidade; são as boias frias, sobretudo nos canaviais. As empregadas domésticas apresentam plataforma de reivindicações para a constituinte. As trabalhadoras urbanas exigem o acesso ao trabalho em condições de igualdade, denunciam abusos dos patrões em relação à sua condição de mãe, exigem o reconhecimento da maternidade como função social e se mobilizam para assegurar os 120 dias de licença maternidade, a licença paternidade e creches para as crianças de 0 a 6 anos. Direitos esses que virão para o texto da Constituição de outubro de 1988. As estudantes realizam encontros e exigem o fim da educação diferenciada e o acesso a profissões mais especializadas. As mulheres negras realizam fóruns condenando a discriminação. A sexualidade e o direito de seu exercício toma espaço nas discussões feministas; o corpo da mulher com seus mistérios e anseios é redescoberto, na desconstrução de tabus e normas. Nas universidades são criados Núcleos de Estudo sobre a Mulher, introduzindo, no Brasil, a categoria gênero, que avança na produção do conhecimento científico da relação masculino/feminino. Gênero, que na década de 1970 já estava presente na Europa e nos Estados Unidos, falando das construções culturais, históricas e sociais na relação homem/mulher. Em 1981 foram criados: o Grupo Feminista de Estudos, o Grupo Eva de Novo, o Centro de Valorização da Mulher (CEVAM) e o Grupo Identidade Mulher, com prioridades de atuação nem sempre iguais, mas com o mesmo propósito de se elaborar espaços sociais para denúncias da situação de opressão da mulher, no lar, na educação, enfim, na sociedade como um todo. Em 16 de maio de 1981, em Goiânia, um grupo de

mulheres, entre elas: Telma Camargo da Silva, Angela Belém Mascarenhas e Letícia Pereira Araújo, lança a Carta de Princípios que fala sobre as intenções de um grupo que se formava, com reuniões periódicas a partir de 03/03/1981, o Grupo Feminista de Estudos (ROCHA, 1999, p. 35-36).

As questões acerca do lugar ocupado pelas mulheres na sociedade se fazem cada vez mais presente, entretanto, ainda se luta por espaços de igualdade e diminuição dos crimes praticados por razões de do sexo ou gênero, onde durante séculos coube à mulher a situação de oprimida e submissa, numa sociedade que historicamente lhe relegou a situação de categoria de segunda classe.

A desigualdade de gênero

Nas últimas décadas, os movimentos feministas, em várias partes do mundo, deram visibilidade à violência contra as mulheres, demonstrando os seus altos índices de ocorrência e a gravidade de suas consequências para as mulheres e para a sociedade.

Agora falando sobre a desigualdades sociais em virtude do gênero, aqui entendido como sexo do indivíduo, podem-se citar dados oficiais, onde de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹, o rendimento salarial médio mensal de mulheres pretas e pardas equivale a 70,3% do rendimento médio de homens pretos e pardos, 53,1% do rendimento médio de mulheres brancas e 33,9% do rendimento médio de homens brancos (IBGE, 2002).

Em outro estudo também realizado pelo IBGE (2010), denominado estáticas de gênero¹⁰, foi possível analisar a condição da mulher no Brasil, onde por exemplo temos o indicador de proporção de mulheres sem rendimentos que ilustra a relação de dependência econômica das mulheres. Em 2010, 30,4% das mulheres com 16 anos ou mais não tinha nenhum rendimento, enquanto que 19,4% dos homens que se encontravam nesta situação tinham rendimentos. Ainda naquele ano, constatou-se que o número de mulheres que tinham rendimento mensal de até 1 salário mínimo era de 33,7% enquanto os homens correspondiam a 25,7%. O estudo apontou que quando se considera apenas o rendimento médio do trabalho, as mulheres recebem em média 73,8% do rendimento dos homens. Isto mostra que os rendimentos de outras fontes como aluguel, juros de caderneta de poupança e de aplicação financeira, dividendos etc., são maiores para os homens.

⁹ Mais informações sobre esta pesquisa estão disponíveis para consulta no endereço: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>

¹⁰ Mais informações sobre esta pesquisa estão disponíveis para consulta no endereço: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>

Ainda segundo o IBGE (2010), a distribuição dos rendimentos entre as mulheres é mais desigual do que entre os homens. O rendimento médio das mulheres com os 20% maiores rendimentos equivale a 20,5 vezes o rendimento das mulheres com os 20% menores rendimentos. Para os homens, esta relação é de 14,1 vezes. Por fim, verificou-se também, que a desigualdade por sexo do rendimento médio do trabalho aumenta com a idade. Em média, as jovens entre 18 e 24 anos recebiam 88% do rendimento dos homens da mesma faixa etária, enquanto que as mulheres de 60 anos ou mais recebiam 64% do rendimento dos homens.

Trata-se de dados importantes e indicativos de que as desigualdades de gênero operam não apenas na ordem simbólica, mas estruturam lugares sociais. Estes indicadores constata visivelmente com a conclusão do Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU (2003) de que a única Meta de Desenvolvimento do Milênio¹¹ já cumprida pelo Brasil é a que se refere à igualdade de oportunidades entre os sexos, uma vez que há uma proporção maior de meninas do que meninos matriculados no ensino fundamental e médio. Contudo, o fato de as mulheres serem mais escolarizadas do que os homens não implicam necessariamente em maiores rendimentos, ou seja, também não garante a elas uma vida digna.

Considerações finais

É possível observar que a Constituição Federal como documento jurídico e político das cidadãs e dos cidadãos brasileiros, buscou romper com um sistema legal fortemente discriminatório (negativamente), em relação ao gênero feminino. E, foi assim constitucionalizada, como fundamento da República Federativa do Brasil, a dignidade do ser humano (não só do homem ou da mulher) onde devido a desigualdade social, da pobreza e da exclusão que atinge toda sociedade, as intervenções criadas para auxiliar as mulheres vítimas de violência não conseguem atingir plenamente seus objetivos, porque faltam políticas públicas inclusivas, no que se refere a habitação, trabalho, geração de renda e equipamentos sociais, ou prioridade para o atendimento das mulheres sobreviventes à violência nas políticas públicas já existentes.

Como já mencionado os fatores governamentais, falta de investimento em segurança pública de prevenção e combate à violência de gênero e as dificuldades permanentemente vivenciadas pelas delegacias e as casas-abrigo revelam como ainda é deficiente e insuficiente a ação do poder público,

¹¹ As Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM) foram pactuadas por 189 países, na Cúpula do Milênio, conferência promovida pela ONU, em sua sede em Nova York, em 2000. <http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr2003-portuguese.pdf>

gerando conseqüentemente uma violação da dignidade humana dessas mulheres vítimas. Assim nas palavras de Jorge Miranda (1993), sobre a importância de entender nos dias atuais o que é o princípio da dignidade da pessoa humana é ter como premissa que o ser humano, como fim de tudo, é um ente real cujas necessidades mínimas concretas não podem estar sujeitas aos modelos abstratos tradicionais. Deve assim o estado buscar mecanismos eficientes que busquem a proteção integral desta classe.

Assim, conclui-se que a violência contra a mulher constitui ofensa contra a dignidade humana e é manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens e que todas as formas de violência das quais são vítimas, as impedem de assumir decisões com atitude independente e, que durante muito tempo violaram o direito de ir e vir, de propagar seus pensamentos e anseios, de ter uma vida digna no ambiente privado, direitos inalienáveis a todo ser humano. Desta maneira finalizamos com Kant, onde ele afirma que dignidade é a característica do que não tem preço, isto é, do que não pode ser trocado por nada equivalente. E o fundamento da dignidade é a autonomia, a capacidade de dar leis a si mesmo, em outras palavras, a moralidade entendida como a capacidade de agir de acordo com a lei moral. A mulher foi historicamente tida como reprodutora e isso resultou a discriminação de gênero, a que foi submetida. Por conta dessa diferença houve a necessidade de uma legislação que fosse capaz de reduzir a violência contra as mulheres, pois como todos os seres humanos as mulheres merecem uma legislação que prestigiasse a igualdade não apenas sob o aspecto formal, mas, principalmente, sob o aspecto substancial, revelando o fortalecimento de nossas instituições democráticas.

Referências

- BARRETTO, Vicente de Paulo. Tolerância, exclusão social e os limites da lei. In: *O Fetiche dos Direitos Humanos e outros temas*. 2ª ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 9 jan. 2020.
- BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. *Ementa do Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 ago. 2006*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004_006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 1 jan. 2020.
- CHAUÍ, M. *Participando do debate sobre mulher e violência*. Em perspectivas antropológicas da mulher. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DWORKIN, Ronald. *O império do direito.*; tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos.* tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Perfil dos Estados Brasileiros 2013.* Pesquisa de Informações Básicas Estaduais. Brasília: IBGE. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Estados/2013/estadic2013.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

MINAYO, M. C. S. e SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, IV (3): 513-531. 1997/1998.

MIRANDA, Jorge. *Manual de direito constitucional*, tomo IV, 2. ed. – Coimbra Editora, 1993.

RIFFIOTIS, Theophilos. Dilemas éticos no campo da violência. *Comunicação & Educação*, São Paulo, set./dez, 1998.

ROSEN, Michael. *Dignidade: sua história e significado.* Tradução de André de Godoy Vieira. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2015.

ROCHA, Maria Jose Pereira *et al.* (orgs.). *Lutas e resistência de mulheres em Goiás (1930-1993).* Goiânia: Ed. UCG, 1999.

SAFFIOTTI H.I.B.; ALMEIDA, S. de. S. *Violência de gênero - poder e impotência.* Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORPO, MULHER E A SOCIEDADE: APONTAMENTOS SOBRE A GRAVIDEZ APÓS OS 35 ANOS

Edmilson Cardoso da Silva¹
Diane Ângela Cunha Custódio²

Introdução

Afinal de contas como, é ser mulher? Falar de mulher é falar de gênero, de sexualidade, de desigualdade, de gravidez, mas de muita luta. Sabemos que a mulher enfrenta algumas limitações desde muito tempo quando a humanidade deixou o matriarcado para o patriarcado, atualmente não é diferente que a responsabilidade pelo cuidado da casa e dos filhos é tarefa preponderantemente feminina, como se as suas obrigações se resumissem a isso, sem considerar que muitas ainda trabalham fora para manter ou ajudar no sustento de seu lar.

É impossível falar de mulher sem antes tentar compreender como foi a trajetória delas até os dias atuais, desde sua forma de liderar grupos no período das hordas aos clãs onde seus chefes governavam por meio da linhagem materna, indo também das tribos e sua relação parental entre os membros daquela comunidade e como dava-se as relações de força entre as matriarcas e seus comandados passando por sua emancipação política chegando à superação econômica a qual estão inseridas na atualidade.

Em algum momento da história da humanidade a mulher já teve lugar de destaque principalmente na tomada de decisões quanto ao direcionamento de seu grupo. A noção de família teve sua formação gradual principalmente na organização dos clãs por agrupamento consanguíneo, daí surgem as primeiras fundações raízes do que chamaríamos posteriormente de governo que para (CASTRO e FALCÃO (2004, p. 157) “compreende o conjunto de pessoas, órgão responsáveis – cúpula administrativa – que elaboram e estabelecem leis, expedem sentenças e promovem sua execução” é

¹ Cientista Social e Mestre em Sociologia - PROFSOCIO, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG / CDSA. Licenciado em História - Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL. E-mail: edmilson.cientistasocial@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/9612366901769180>

² Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC) de Goiás. E-mail: diane.custodio@gmail.com / <http://lattes.cnpq.br/4800467162099554> / <http://orcid.org/0000-0002-0585-8116>.

considerada a mais antiga célula disso os conselhos dos mais velhos composto principalmente por anciães.

Desde muito cedo, a sabedoria e a experiência foram apreciadas, seguiu-se uma longa ideia de dominação dos mais velhos, essa relação de dominação está presente em diversos meios inclusive também no campo sexual onde segundo (BOURDIEU, 2014. p 35) retrata a descoberta do sexo pelo homem na fonte das águas “No espírito do homem são sempre estes últimos propósitos que constam, e desde então os homens gostam sempre de montar sobre as mulheres. Foi assim que eles se tornaram os primeiros e são eles que devem governar”, assim, esse reinado da antiguidade gradualmente evoluiu para a ideia do patriarcado.

A partir disso a carga simbólica ganha força nas sociedades exercendo sobre as mulheres uma violência sutil, simbólica sem que haja a necessidade de coação física para o exercício de determinadas tarefas, ressaltando que para que aconteça de forma satisfatória faz-se necessária um enorme esforço de inculcação com a finalidade de que certos hábitos sejam internalizados ou incorporados em dada sociedade só assim os grupos formados por homens conseguirão êxito chegando ao grupo dominante sobre o sexo feminino.

Para a produção deste trabalho foram utilizadas investigações documentais nas instituições públicas de saúde do município de Sumé, PB, análises na literatura impressa e virtual disponível sobre a temática e outras obras com o intuito de sanar dúvidas inerentes ao tema pesquisado, além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas utilizando questionário com perguntas abertas e fechadas, além disso, contamos também com um roteiro pré-formulado com gestantes na faixa etária pesquisada, mulheres que já deram a luz na mesma faixa de idade e a pesquisa buscou aprofundar a investigação através de diálogos/entrevistas com profissionais de saúde, além de representantes da gestão local.

O presente trabalho também busca compreender a partir do ponto de vista das mulheres a relação conflituosa do domínio sobre o seu próprio corpo e das decisões em suas vidas tendo como ponto chave a ideia de superação e libertação ainda tão arraigada na nossa sociedade, haja vista que ainda hoje vivemos em uma sociedade na qual as mulheres buscam incansavelmente por equidade de condições seja no mercado de trabalho ou quaisquer outros ambientes em que elas são desvalorizadas.

Buscamos através desta produção, confrontar dados nacionais com dados locais na intenção de compreender a realidade vivenciada nacionalmente já está refletindo nos municípios menores como o aqui pesquisado. Buscar compreender em qual momento da vida dessas mulheres foi decidido que estava na hora de engravidar se houve esse momento ou se foram acontecimentos que acarretaram nesse evento da gravidez.

Resultados e discussões

Houve um período na história da humanidade em que as mulheres comandavam grandes grupos de indivíduos, até aquele momento a linhagem seguia os padrões matriarcais, porém, o surgimento da agricultura assim como as demarcações territoriais as quais cada tribo se responsabilizou por executar, causaram grandes conflitos e disputas gerando guerras por esses territórios e alimentos ali produzidos. Este fato fez surgir a necessidade de lideranças com grandes guerreiros bravos e fortes com o intuito de proteger suas propriedades.

Desde então a mulher é observada em diversas sociedades mundo afora como inferiores ou simplesmente ficam à sombra dos seus maridos e/ou companheiros. Na Europa, a mulher ainda conseguiu certa emancipação, pois com o advento das transformações ocorridas nos processos de produção naquele continente a partir da Revolução francesa e Revolução industrial, bom como durante os tempos de guerra, uma vez que elas eram chamadas para ocupar vagas no processo produtivo, seja no campo ou nas indústrias deixadas pelos homens que haviam sido convocados para combater nas guerras, é a partir disso que começam as lutas e reivindicações.

Esses protestos eram inexistentes até aquele momento, principalmente por estar partindo das mulheres solicitando igualdade de direitos, haja vista que na intenção de baratear os custos de produção as indústrias acabavam recrutando o trabalho feminino, já que elas trabalhavam muitas horas por dia, até 17 horas diárias, recebendo bem menos que o valor pago aos homens. Vale salientar que o trabalho era realizado em condições insalubres, além dos mais diversos tipos de humilhações.

Nesse contexto histórico que ocorreu em Nova Iorque em 08 de março de 1857 o grande incêndio em uma fábrica têxtil ao qual foi atribuído ao proprietário da mesma em retaliação à luta iniciada no chão da fábrica por melhores condições salariais e de trabalho vitimando 129 operárias³.

No Brasil durante o período de escravidão o país passou por um processo de miscigenação quando imperavam as ordens dos coronéis. Muitas mulheres também eram vistas como mero objeto sexual, principalmente as mulheres negras sem nenhuma condição socioeconômica. Gilberto Freyre em seu livro *Casa Grande e Senzala* (FREYRE, 2006) retrata a questão da mulher negra em sua condição de escrava onde estavam submissas a tudo, inclusive iniciar a vida sexual dos meninos da casa-grande. É possível observar o interesse econômico por trás dessas ações, ou seja, possuir maior número de crias para futuramente auxiliar nas tarefas das fazendas. Como

³ A história de 08 de março: <http://www.redemulher.org.br/8demarco.htm>

(FREYRE, 2006, p. 399) reproduziu tão bem as palavras de Joaquim Nabuco: “a parte mais produtiva da propriedade escrava é o ventre gerador”.

Segundo a mesma obra as negras vindas da Serra Leoa e Guiné eram as mais bonitas e despertaram as paixões nos senhores de engenho, que no uso de seu poderio econômico e social acabava abusando de muitas delas sem nenhum tipo de proteção o que acabou gerando doenças venéreas como a sífilis chamada à época de “serpente” silenciosa, porém, mortal principalmente em relação à prostituição doméstica. Por este motivo, no início do século XVIII, em livros estrangeiros, registraram o Brasil como a terra da sífilis por excelência.

Naquele momento da história do Brasil os casamentos de tios com sobrinhas ou entre primos eram frequentes o que geravam desentendimentos motivados por heranças, terras, honra, política entre outros. Naquela época as mulheres casavam cedo a partir dos 12 anos, elas não tinham o poder de decisão sobre sua própria vida ou sobre seu corpo assim acabavam envelhecendo muito rápido também, talvez pelo grande número de filhos, depois de certa idade, perdiam a delicadeza e o encanto, já que ao completar 20 anos já entravam em decadência, hoje a mulher enfrenta esses e outros obstáculos em busca de voz ativa sobre ela mesma.

Naquela época era grande a mortalidade infantil provocada principalmente pela falta de higiene básica infantil, falta de médicos e outros o que acarretava em muitos vermes, porém, havia uma causa social tão ou mais prejudicial que era a falta de educação física, moral e intelectual das mães que eram muitas vezes imaturas ainda.

O Brasil não conseguia avançar socialmente nem politicamente, até certo momento onde seu sistema político passou por diversas transformações no decorrer de sua história, processos estes que marcaram fortemente o atual sistema político como a permissão dos analfabetos e das mulheres de votar, foi um avanço enorme. Mesmo com isso os grandes fazendeiros enriquecem explorando a mão de obra dos trabalhadores rurais, estes que trabalhavam apenas para sua sobrevivência, uma vez que grande parte de sua produção ficava nas mãos dos fazendeiros.

Desde então a mulher iniciou um processo de libertação procurando resolver seus próprios problemas tomando as rédeas de sua vida, assim ela tenta novas trajetórias as quais não necessitem mais pedir permissão aos seus companheiros, pois já existe certa autonomia como a decisão de engravidar cedo ou mais tarde devido a diversos fatores.

As pesquisas realizadas no Brasil atualmente (2017) mostram que a mulher está engravidando cada vez mais tarde o que era considerado normal casar-se e ter filhos antes dos 20 anos a tempos está ultrapassado, ainda existem esses casos, mas a mulher de hoje tem jogado pra si o poder de retardar a gravidez, em outros casos mesmo já sendo mãe decide deixar o

próximo filho para bem mais tarde, seja por causa da dupla jornada de trabalho exercida por elas fora e dentro do seu lar, seja por relacionamentos que não estão mais sólidos e duradouros como antigamente desmanchando-se facilmente na contemporaneidade. Existem ainda aquelas mulheres ou casais que decidem por não ter nenhum filho, como mostram recentes reportagens⁴.

As novas configurações de família tem alterado a visão da mulher contemporânea não ficam mais presas a casamentos fracassados ou em decadência elas encerram estes relacionamentos com maior facilidade do que suas antecedentes o faziam, vão buscar novos companheiros sem medo de ser feliz, acabam formando novas famílias até que em certo momento desse novo relacionamento alguém sentiu a necessidade de ter pelo menos um filho só do casal, mesmo que ambos já tenham outros filhos de relacionamentos anteriores e mesmo os casos de gravidez inesperada ou “indesejada” como muitos chamam.

Em meados dos anos 1960 a idade considerada adequada para a mulher engravidar era entre 18 e 25 anos, porém, pesquisas nacionais indicam que essa realidade está sendo alterada com um crescimento no número de grávidas em outra faixa etária compreendida acima dos 30⁵ anos, principalmente nas mulheres mais escolarizadas bem como nas com maior condição financeira, haja vista que esse público segue alguns critérios para a primeira gestação ou até mesmo uma segunda mais tardia.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicado em sites especializados em maternidade, 9,18% dos bebês que nasceram no Brasil em 2003 são filhos de mulheres com mais de 35 anos, já em 2012 a taxa subiu para 11,32%. Outras pesquisas indicam que o número de parto cesáreo tem ganhado a preferência da mulher brasileira principalmente na faixa pesquisada chegando a impressionantes 67% no ano de 2012.

Na mesma linha da pesquisa nacional, foi realizada uma amostragem local com algumas gestantes, mães após os 35 anos de idade além da pesquisa documental nas instituições de saúde no período que compreende os anos de 2015 e 2016 no município de Sumé localizada na microrregião conhecida por Cariri Ocidental que segundo o IBGE (2016) tem população estimada para 2016 de 16.872 com índice de desenvolvimento humano – IDHM de 0,627 esse índice é semelhante a municípios próximos como Monteiro e Serra Branca. Buscando realizar um comparativo entre as pesquisas nacionais com

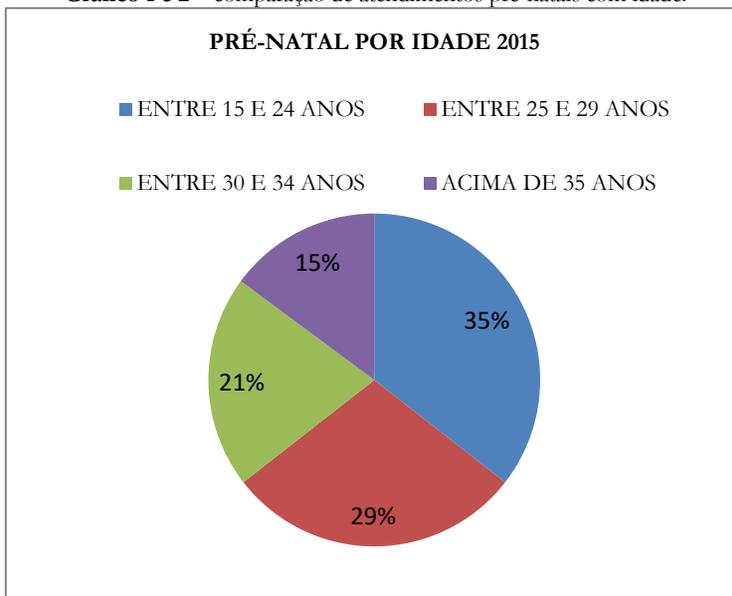
⁴ <http://oglobo.globo.com/economia/numero-de-casais-que-decidem-nao-ter-filhos-aumenta-no-pais-18626853>;

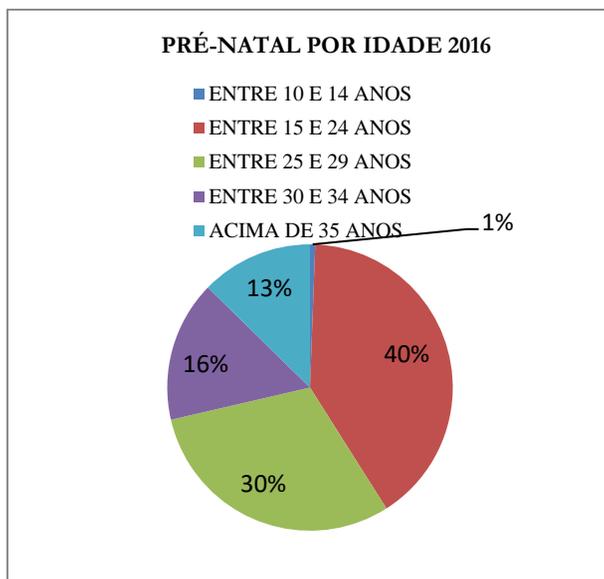
⁵ <http://www.brasil.gov.br/saude/2014/10/mais-brasileiras-esperam-chegar-aos-30-para-ter-primeiro-filho> Acessado em 01.04.2017.

a realidade local, a pesquisa demonstra que Sumé tem seguido a tendência nacional em determinados aspectos destoando em outros.

Quanto ao pré-natal, o município de Sumé deu assistência na sua rede de atenção básica que é composta por seis unidades básicas de saúde na zona urbana e mais quatro unidades âncoras localizadas na zona rural do município. No ano de 2015 foram cadastradas um total de 363 gestantes. No ano de 2016 foram atendidas 339 gestantes, observe os dados abaixo.

Gráfico 1 e 2 – comparação de atendimentos pré-natais com idade.





Fonte: SISPRENATAL / Secretaria de saúde de Sumé-PB.

Os dados acima mostram perfeitamente que a realidade encontrada em Sumé quanto a questão de idade se equipara às pesquisas nacionais, porém, aqui percebemos através dos dados da pesquisa que nos dois anos pesquisados as mulheres também estão engravidando cada vez mais cedo nesse município. Mesmo com uma gama de informações disponíveis nos mais variados meios de comunicação, mesmo com mecanismos para retardar a maternidade disponível na atenção básica do município, percebe-se inclusive casos de gravidez abaixo dos 15 anos de idade.

No tocante a cor da pele a prevalência é da gestante considerada parda em 2015 com 56%, branca 38% outras 6%, no ano seguinte a pesquisa mostra a mesma tendência com 60% dos pré-natais cadastrados eram de mães declaradas pardas, 31% brancas e 9% outras, isso mostra que a cor parda, ou seja, miscigenada é bem superior às demais juntas nos casos pesquisados, uma vez que o país é composto por uma população miscigenada como diz Freyre (2006) “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro” (FREYRE, 2006, p. 367).

Em seguida temos as que se declararam de cor branca, por fim as de cor preta que representam a menor porção. Esses dados institucionais são também refletidos nas pesquisas onde as entrevistadas dividiram-se entre brancas e pardas, não houve nenhuma declaração preta ou outras.

A pesquisa mostra que a expressiva maioria, ou seja, 80% dos casos não foi o primeiro filho da mulher. Os dados nos revelam ainda que em 71% os pais era os mesmos da gestação anterior, ou seja, não eram advindos de um novo relacionamento.

Existem casos de gravidez que ocorre com frequência são aqueles que mesmo não querendo mais filhos e tomando medidas preventivas acaba acontecendo a chamada “gravidez indesejada” como podemos perceber através de alguns relatos nas respostas sobre planejamento familiar.

Apenas 40% das pesquisadas responderam que foi uma gravidez planejada. Outros 60% responderam que foi “indesejada” e que ocorreu por consequência de fatores adversos como de falha e/ou uso inadequado do método contraceptivo utilizado. O caso da técnica de enfermagem Joelma, 42 anos, reflete bem isso já que a mesma descobriu sua segunda gravidez aos 39 anos. Ela relata que conhece alguns métodos contraceptivos e que no momento da gravidez utilizava a tabela como forma de prevenção.

Aos 39 anos, Joelma percebeu que estava com a menstruação atrasada pensando ser menopausa precoce, porém era Cecília que estava causando todo esse descontrole. Ela descobriu que ia ser mãe depois de um intervalo de 16 anos. “Na verdade, acho que queria ter outro filho, mas faltava coragem devido às condições financeiras e por falta de tempo de cuidar”.

Também, após 16 anos sem engravidar, Irani, moradora da zona urbana descobriu aos 36 anos que esperava por Gustavo seu segundo filho, relata que foi fruto de um descuido por não estar mais tomando anticoncepcionais. Em sua fala, relata que “os comprimidos estava me ofendendo aí aconteceu” ao mencionar o motivo da pausa na medicação.

Diz ela que as pílulas anticoncepcionais estavam fazendo mal ao seu organismo, situação similar vivida por Verônica, de 37 anos, moradora da zona rural do município. A mesma relata que enfrentou preconceitos pelo fato de sua idade, “me disseram que eu *tava* muito velha pra isso, pra eu deixar isso para minhas filhas. Fiquei com muita raiva”.

Outro caso de gravidez “indesejada” foi de Cláudia que descobriu aos 36 que seria mãe novamente, só que desta vez mais madura. Como essa idade inspira cuidados, ela teve complicações durante toda a gravidez, por isso precisou ficar afastada de suas funções no trabalho todo o tempo da gestação. Conta que “foi muito difícil pra mim, pois tive que ficar de repouso por muito tempo, mas não me arrependo” comenta ela sobre sua situação.

A gravidez tardia pode trazer alguns problemas, tanto para a mãe quanto para o feto. O principal é o envelhecimento dos óvulos que era o principal medo de Betânia, também moradora da zona rural, que engravidou da primeira gestação aos 37. Ela conta: “tentei engravidar durante 22 anos e nunca perdi a esperança”.

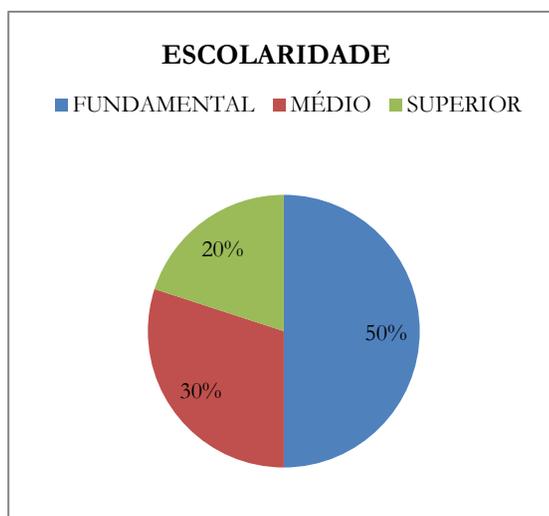
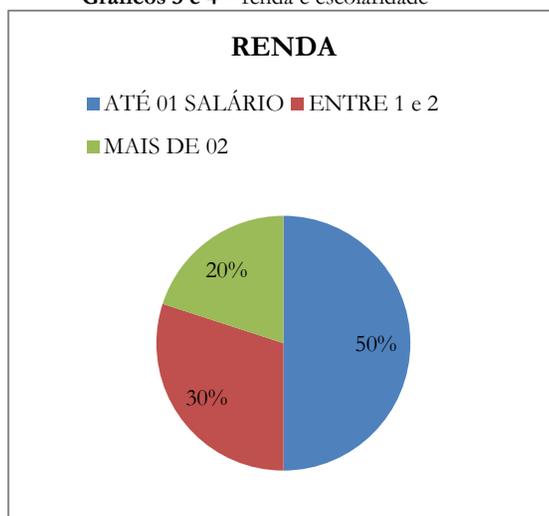
Já Taciana que também foi mãe de primeira viagem tardiamente aos 39 anos, essa ao contrário de sua conterrânea relata que “já tinha perdido a esperança e a vontade de engravidar”. É interessante mencionar que mesmo querendo engravidar as entrevistadas até aqui relataram que a gravidez não foi planejada e que utilizavam algum método contraceptivo no momento da descoberta.

Creusa foi dos poucos casos encontrados no município que vai totalmente contra as pesquisas, ela, moradora de uma casa simples, alugada na periferia de Sumé com pouco letramento cursou apenas o ensino fundamental e por fim vivendo em condições mínimas apenas com a ajuda financeira do Bolsa Família que recebe do governo. Ela saiu de um relacionamento fracassado, uniu-se novamente e a partir de então iniciou o planejamento de sua terceira gestação em conjunto com seu atual companheiro, o que acabou acontecendo. Aos 43 anos engravidou de Sophia que mesmo tendo a idade avançada da mãe nasceu saudável.

Um fator de saúde que pode prejudicar a gestação principalmente nesses casos de maior idade é a maior chance de desenvolver diabetes e hipertensão que podem ocasionar o parto prematuro, como relata a enfermeira Silvia da unidade de saúde do bairro Frei Damião em Sumé. Silvia é também proprietária de uma clínica de saúde particular no município onde ela atende frequentemente pessoas com poder aquisitivo maior, ou seja, um público diferente do que costuma atender na unidade de saúde pública do bairro. É importante relatar que nas pesquisas locais não foi localizada nenhuma mulher que desenvolveu essas patologias. Outras possíveis doenças mais comuns que a gravidez tardia pode trazer são a síndrome de Down e pré-eclâmpsia, entre outras.

Em conformidade com pesquisas nacionais Silvia relata que “a gravidez após os 35 anos pode provocar algumas doenças como alteração da pressão arterial, diabetes gestacional, criação de varizes, inchaços nos membros e muitas outras”. Ela orienta cuidado na alimentação, para não aumentar o que já é de risco.

Gráficos 3 e 4 – renda e escolaridade



Fonte: pesquisa do autor.

Já no tocante ao poder aquisitivo, escolaridade e renda no município de Sumé tanto as pesquisas indicam quanto relatos de profissionais de saúde que a realidade é outra, a maior parte das gestantes pesquisadas tinham renda inferior a três salários mínimos e também a maioria estudou apenas o ensino fundamental, ou seja, não condiz com as pesquisas nacionais onde esse público era de maior concentração de renda e escolarização alta.

“Percebemos as meninas engravidando cada vez mais cedo, sem se preocupar com estudos ou trabalho” (Silvia enfermeira do PSF VI). A mesma relata que no município estudado não existe essa questão de escolaridade e que atende jovens com apenas o ensino fundamental, relata ainda que muitas são totalmente descuidadas em relação aos métodos contraceptivos e que na hora do atendimento não prestam atenção nas informações que estão sendo passadas.

Diz ainda que atende inúmeras universitárias que também são relapsas “chegam universitárias que não se previnem e tomam a pílula do dia seguinte sempre, atendo, digo que a pílula é só pra emergência, mas na outra semana ela está aqui novamente é falta de informação? Não é”.

A mulher no Brasil a partir de determinada época conseguiu algumas conquistas como a entrada no mercado de trabalho e posteriormente conseguiu também ocupar o seu espaço nas universidades, além disso, essa ocupação de espaços antes restrito trouxe novas perspectivas para a mulher principalmente a partir da inclusão de métodos contraceptivos e sua distribuição na rede de atendimento do SUS totalmente gratuito.

Esse fator foi decisivo dando mais liberdade para ela, desta feita, permitiu a ela definir o melhor momento de engravidar dando-lhe assim maior ênfase ao seu projeto de vida pessoal e profissional. Sabemos que atualmente o país passa por retrocessos nas políticas públicas voltadas para as mulheres onde as últimas maiores autoridades do Brasil, os próprios presidentes usam de falas retrógradas como foi o caso do ex-presidente Michel Temer com sua fala em pleno dia internacional da mulher⁶ que repercutiu negativamente em toda a imprensa mundial, leia um trecho de seu discurso:

Tenho absoluta convicção, até por formação familiar e por estar ao lado da Marcela, do quanto a mulher faz pela casa, pelo lar. Do que faz pelos filhos. E, se a sociedade de alguma maneira vai bem e os filhos crescem, é porque tiveram uma adequada formação em suas casas e, seguramente, isso quem faz não é o homem, é a mulher [...] ela é capaz de indicar os desajustes de preços em supermercados e identificar flutuações econômicas no orçamento doméstico.

No entanto, a nossa sociedade ainda não conseguiu se libertar de determinados aspectos morais e coercitivos como bem trata Durkheim como fatos sociais percebemos que a questão religiosa ainda impera sobre alguns fatores importantes na vida da mulher. Quando perguntado se em algum momento da gravidez pensou em fazer aborto todas foram unânimes em abolir essa opção, todas disseram ser contra esse tipo de prática especialmente por motivos religiosos que ainda estão arraigados na nossa

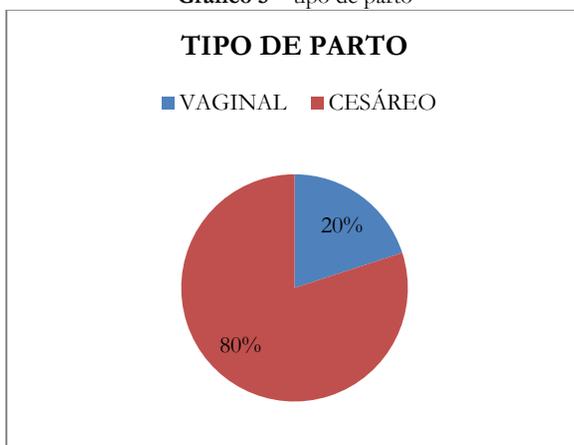
⁶ Discurso de Temer no dia 08 de março: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/03/discurso-de-temer-no-dia-da-mulher-vira-piada-internacional.html>.

sociedade principalmente nas pequenas cidades do interior que conserva costumes e tradições.

Engravidar após os 35 anos de idade é uma decisão que requer analisar inúmeras variáveis, já que essa faixa etária e segundo o médico Dráuzio Varela⁷ considerada gravidez de risco podendo trazer muitas intercorrências durante a gestação acarretando em alguns casos em complicações na hora do parto. Na pesquisa realizada no sistema do hospital e maternidade Alice de Almeida no município de Sumé, foi constatado que a maioria dos partos realizados naquela instituição foram do tipo Cesáreo nos dois anos pesquisados 2015 e 2016.

No ano de 2015 a quantidade de parto tipo Cesáreo representou 71% contra 29% do parto vaginal sendo que no ano seguinte a mesma tendência permaneceu com 63% dos partos foi tipo Cesáreo isso em todas as faixas de idade. Já nas pesquisas por idade acima dos 35 anos esse índice aumenta ainda mais para 80% dos casos.

Gráfico 5 – tipo de parto



Fonte: Pesquisa do autor.

Nesse quesito, as pesquisas no Hospital e Maternidade Alice de Almeida refletem a realidade nacional na qual mostra que as mulheres estão preferindo parto Cesáreo ao parto vaginal. Nas pesquisas individuais a realidade é a mesma principalmente devido aos fatores de risco enfrentados nessa faixa de idade.

Quanto às políticas públicas voltadas para a saúde da mulher, segundo Sandra Regina secretária de saúde de Sumé, o município dispõe de quase todos os métodos contraceptivos ofertados no SUS como os preservativos

⁷ <https://drauziovarella.com.br/mulher-2/gravidez-apos-os-35-anos/>.

que são distribuídos gratuitamente nas unidades de saúde. Segundo ela, “na farmácia do município localizada no centro da cidade estão disponíveis os demais métodos como os anticoncepcionais orais e injetáveis entre outros”.

Quanto ao apoio para as gestações de risco Silvia, (enfermeira) esclarece que o município fornece toda a assistência na rede local, mas que os casos de alto risco são encaminhados para o hospital ISEA em Campina Grande, PB por ele ser referência para estes casos mais complexos, ela elogia os profissionais daquele complexo hospitalar com uma ressalva, “ele atende a toda a região, então sabemos da superlotação, mas tem ótimos profissionais lá”. No entanto, ela aponta falhas no decorrer do processo. Em seu relato, ela aponta “as mulheres saem daqui às três horas da madrugada pra Campina Grande, deixa as gestantes lá embaixo de uma árvore e só volta à tarde chegando em Sumé lá pelas três ou quatro da tarde, muitas vezes sem nenhum apoio e com fome”.

Segundo seu relato as gestantes reclamam no seu consultório que preferem se consultar na própria cidade pelo fato de ser mais acessível e que em Campina Grande é muito cansativo e desgastante até pelo fato de ser um hospital-escola a mulher sente-se incomodada por ter muita gente a sua volta e muitos examinando-a. Isso, sem contar a falta de apoio lá, um banheiro para usar e até mesmo a alimentação que às vezes falta pelas condições financeiras que muitas enfrentam.

Não podemos nos furtar de apontar as inquietações como narramos os avanços perseguidos pela mulher, mas tem quesitos importantes sobre seu corpo que ainda foge ao seu domínio, no tocante à laqueadura o sistema patriarcal mais uma vez entra em cena, haja vista que a mulher somente consegue laquear após consulta e autorização prévia de seu companheiro, ou seja, em plena atualidade a mulher ainda precisa de um homem dizendo se ela ainda deve ou não ter mais filhos.

Para Neide, assistente social da saúde responsável por visitar e avaliar os casos de laqueadura recém chegada ao cargo, encara a missão sabendo da responsabilidade que tem nas mãos, para ela “é muito delicado decidir por alguém” mas ressalta que há todo um critério a ser considerado, não é simplesmente escolher aleatoriamente.

Conforme apontam diversos profissionais de saúde do município, para a mulher conseguir sua cirurgia de laqueadura ela precisa encarar um longo trâmite, passando por incontáveis abordagens por diferentes profissionais como enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, médicos entre outros até chegar ao ponto principal a tal autorização do companheiro, tudo vai depender dele a partir dali.

Considerações finais

Através da realização deste trabalho foi possível perceber que as mulheres passaram por inúmeros percalços desde a virada no domínio patriarcal para este que já perpassa gerações com suas reproduções de lares cada vez mais desenhados para a família nuclear tendo o macho como o representante da linha sucessiva. No Brasil não foi diferente. Mesmo com muitas dificuldades as mulheres conseguiram alguns avanços no tocante às decisões norteadoras de suas vidas desde a época da escravidão sexual até hoje.

Suas lutas são legítimas contra um sistema arcaico que perdura e que o Estado hoje parece demonstrar interesse em manter o status quo, ou seja, que essa configuração se mantenha, haja vista os discursos machistas encontrados diariamente de todos os poderes inclusive daquele que deveria pregar a igualdade e a pluralidade em suas falas percebe-se claramente a continuidade do sistema patriarcal.

Mesmo assim ainda há vitórias para contar, pois as mulheres tornaram-se mais independentes mesmo que parcialmente. Elas agora têm espaço no mercado de trabalho, nas universidades trazendo as decisões que dizem respeito à sua vida sobre a sua responsabilidade, como o fato de engravidar ou não engravidar. A mulher sempre foi pressionada a casar e ter filhos cedo ou pelo menos era o que se esperava das mulheres até pouco tempo atrás.

Hoje a realidade brasileira tem-se modificado essas mulheres tomaram conhecimento dos métodos contraceptivos, tornaram-se mais escolarizadas e independentes economicamente adiando os planos da maternidade para os trinta e poucos anos. Claro que a gravidez tardia tem suas consequências, mas a mulher aprendeu a superar.

Pelo resultado das pesquisas percebe-se que a mulher das pequenas cidades ainda não conseguiu chegar ao ápice de sua independência como ocorre nas metrópoles do país.

De acordo com os resultados da pesquisa, constatamos que a maioria das gestantes com idade acima de 35 anos pesquisadas na cidade de Sumé engravidou por descuido ou falhas na utilização dos métodos contraceptivos, mesmo tendo total conhecimento da maioria destes, bem como a disponibilidade dos mesmos na rede básica de saúde. É possível analisar que mesmo com ‘falha’ na utilização, coube a mulher retardar ao máximo sua gestação e mesmo após coube também a ela a responsabilidade de decidir se permaneceria nesse estado de gravidez, pois fazia uso por certo tempo dos métodos, logo é possível afirmar que a mulher é em parte dona de si, do seu corpo e de suas decisões.

Referências

- BOURDIEU, Pierre; *A dominação Masculina*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.
- CASTRO, Celso Antônio Pinheiro de; FALCÃO, Leonor Peçanha; *Ciência Política: Uma Introdução*. São Paulo: Atlas S.A, 2004.
- FREYRE, Gilberto: *Casa Grande e Senzala*. 51, Ed. rev. São Paulo. Editora: Global, 2006.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. São Paulo: Global, 2006.
- RIOS, Maria Galvão; GOMES, Isabel Cristina: *Casamento contemporâneo: revisão de literatura acerca da opção por não ter filhos* Estudos de Psicologia (Campinas), v. 26, n. 2, p. 215-225, 2009 disponível em: <http://producao.usp.br/handle/BDPI/11989> acessado em: 14.04.2017 às 22h 38min.

SALA “HISTÓRIA E MEMÓRIA” DOS CIDADÃOS DE PIRACANJUBA-GOIÁS

Daniele Lopes Oliveira¹

Introdução

O capítulo busca fazer uma breve discussão sobre a constituição desses locais de memória e história e que contribuições esses espaços trazem para o desenvolvimento local.

O Decreto-Lei n.º 25 de 30 de novembro de 1937, organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. De acordo com o entendimento do Art. 1º do capítulo I da lei, que constitui, “patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis [...] cuja conservação seja de interesse público.”

Ainda de acordo com o Art. 23º, inciso III da Constituição Federal de 1988, afirma que compete, de forma comum, “à União, aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal a proteção, dentre outros, dos documentos, das obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural”.

Tendo em vista a importância que a criação desse espaço tem para a sociedade, os alunos do curso de Direito da Faculdade de Piracanjuba - FAP, por meio de um projeto de extensão “criaram”, a sala de “História e Memória” dos Cidadãos de Piracanjuba-Goiás. A disposição para a criação dessa sala foi a constatação de que o Município não possuía qualquer lugar que guardasse o registro histórico de importantes fatos, fotos, livros, obras artísticas entre outras fontes constitutivas da história e cultura dos cidadãos de Piracanjuba-Goiás.

Assim os alunos do segundo e terceiro período do curso de Direito, organizaram a doação de objetos, por meio da conscientização dos moradores locais da importância da constituição desse local de preservação. Assim, a Faculdade de Piracanjuba doou a sala para a constituição do acervo, e foram doados pelos moradores locais: objetos, fotos, documentos, livros, obras artísticas entre outras. Também foram doadas cópias de documentos do cartório de registro, 1º tabelionato de notas e ofício do *registro de imóveis* (Contrato de Compra e Venda de Escravos), documentos dos acervos escolares das escolas públicas, documentos antigos da unidade judicial de

¹ Pós-Doutora em Educação. Doutora em Educação. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável. Graduada em Direito e Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Atualmente cursa Licenciatura em História na UNINTER.

Piracanjuba-Goiás. O objetivo é catalogar e organizar esse acervo e ampliar as doações a fim de constituir esse local de história e memória, a fim de preservar as informações.

A importância dos espaços de história e memória

Desde o ano de 1830, no Brasil já havia uma preocupação em registrar a história da construção da nação. Assim foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no Rio de Janeiro, capital do Império, sob a proteção de D. Pedro II. No ano de 1931, foi escrita “A Carta de Atenas”, que é o primeiro documento internacional elaborado para orientar a proteção ao patrimônio e os processos de restauração dos bens edificados. Ela emergiu de um contexto bélico mundial com a perspectiva de mobilizar a humanidade em prol de objetivos coletivos como a valorização de locais de patrimônio que sensibilizassem a todos os povos e países. A Carta trazia a recomendação que os países criassem órgãos próprios para a restauração e preservação do patrimônio, bem como ações educativas para salvaguarda desses bens (MARCHETTI, 2017).

A Constituição Federal de 1934 obrigava ao Poder Público proteger os bens mediante tombamento, seja pela administração federal, estadual ou municipal. De acordo com o local no qual se encontra. E o Código Penal de 1940, criminaliza as condutas que atentassem contra o patrimônio.

Em 1950 os museus se voltaram para uma ação educativa em que as escolas forneciam os alunos enquanto visitantes dos museus. Mas só em 1980 é que o conceito de educação patrimonial começou a fazer sentido sendo inclusive incorporado pelo IPHAN, que tornou obrigatórios os programas de educação patrimonial nos projetos de escavação arqueológica. E no início do século XXI, com a valorização do patrimônio imaterial e que houve um aprofundamento das ações educativas. Assim, a educação patrimonial passou a fazer parte da Política Nacional do Patrimônio Cultural Brasileiro.

Na década de 1980 os profissionais ligados ao patrimônio e memória começaram a promover encontros, discutir e compartilhar procedimentos e metodologias. Em seguida surgiram as primeiras publicações sobre o assunto, que em 1990, já alcançava meio século de vigência política com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Nacional (SPHAN), em 1937.

Mas até o século XIX, esses bens eram preservados e considerados apenas na sua condição física. E essa ação de preservar edifícios e monumentos fizeram parte da história nacional. Com base na ideia de que somos sujeitos da história. O Decreto-Lei n.º 3.551 de 04 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000), veio instituir o registro do patrimônio imaterial consolidando o patrimônio como algo mais amplo.

No Brasil a política patrimonial se revestiu de um caráter elitista e intelectualista, que foi fruto de diversas críticas a partir de 1970 e 1980 com o processo de enfrentamento e posteriormente de redemocratização do Brasil.

Com a Constituição Federal de 1988, houve uma ampliação do conceito de patrimônio, com a inserção de patrimônio imaterial e a exclusão do tombamento prévio, o que reforçou a ideia de que não basta ter um excepcional artístico para serem considerados significativos.

Na década de 1980, Pierre Nora, (1993), ao cunhar o termo lugares da memória, quis chamar a atenção para os lugares de valorização da transitoriedade do presente no lugar de preservação do passado, fazendo uma diferenciação entre a história diária, e a memória como experiências individuais e coletivas acumuladas. Os lugares de memória como acervos, museus, coleções, cemitérios, santuários, para Nora demonstram a necessidade que a sociedade tem desses lugares para a preservação da sua história e memória. Mas na sua concepção de sociedade globalizada é preciso ampliar esses lugares para além desses espaços.

A educação patrimonial

O conceito de patrimônio material e imaterial vem sendo construído ao longo do século XX, com a implementação de políticas públicas para o reconhecimento desses bens.

A inserção da educação patrimonial como ferramenta para o trabalho do historiador vem reforçar as ações educativas, propiciando a análise da história passada e contemporânea e posicionando o indivíduo como cidadão e sujeito. A educação patrimonial vem sendo uma ferramenta utilizada por diversas instituições ligadas ao ensino e a ações culturais na construção da identidade e cidadania.

A educação patrimonial insere um olhar crítico sobre o patrimônio, bem como a história e memória, tendo como balizas os significados políticos e culturais de preservação de determinado patrimônio.

De um lado a preservação e valorização dos bens tombados. Do outro a construção dos novos significados socioculturais e a criação de uma política pública para a sua preservação.

A monumentalidade foi inicialmente a grande norteadora da seleção dos objetos a serem preservados. Le Goff, 2013, p. 102 “o monumento é o documento produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”.

Para Canclini (2013, p. 63), “as classes populares tendo sido expostas, não a arte culta, mas aos produtos da indústria cultural massiva, a qual subverte os valores estéticos, às tendências do mercado”. Para o autor somente uma ritualização cultural de museus e arquivos para que se conheça

e aceite o passado com todas as suas contradições pode trazer uma atitude libertadora e constitutiva.

Para Marchetti (2017, p. 197-198), uma vez que uma política cultural leva em conta o caráter processual do patrimônio e sua transformação nas sociedades contemporâneas poderia organizar-se conforme a diferença. entre o arcaico o residual e o emergente. “O arcaico é o que pertence ao passado. O residual é o que se formou no passado mais que ainda se encontra em atividade dentro dos processos culturais”. Contudo designam novos significados e novas práticas, novos valores e relações sociais.

As políticas culturais menos eficazes são as que aferram ao passado e ignoram o emergente porque não conseguem articular a recuperação da densidade histórica com os significados recentes gerados pelas praticas inovadoras.

Os museus e acervos são os mediadores culturais e um termômetro da educação patrimonial. A ausência desses lugares, bem como a pouca visitação, evidencia que muito precisa ser feito pela cultura naquela localidade.

O Estatuto das Cidades Lei n.º 10.257 de 10 de julho de 2001, estabelece no seu artigo 2º, a preservação da memória local, protegendo, preservando e recuperando o patrimônio histórico da localidade. Sendo dever do poder público, fundações privadas e empresas.

A Educação patrimonial não tem um lugar privilegiado na sociedade, mas ela ocorre com a participação de todos e em diferentes espaços. E é importante para formar uma identidade. A educação patrimonial é um processo de aprendizagem que se realiza mediante a utilização dos bens culturais de natureza material e imaterial como recurso educacional. Aproximando a sociedade do patrimônio que o representa simbolicamente promovendo a ampliação do entendimento da história passada e presente. Esse processo de ensino pode ocorrer formal ou informalmente. Na vida comunitária, a educação patrimonial é um elemento estratégico da atuação política para a constituição da identidade nacional e como elemento constitutivo da memória.

É importante destacar o que significa história, para Le Goff (2013, p. 22), “[...] falar de história não é fácil”. Em suas pesquisas um dos significados da palavra história, que vem do grego antigo, é “testemunha”, no sentido de “aquele que vê”. E também tem como significado o de "*narrativa*".

De acordo com Thompson (1992, p. 20), a história depende de uma finalidade social e no passado era transmitida de uma geração a outra através da tradição oral e pela crônica escrita.

A criação da sala de “História e Memória” dos Cidadãos de Piracanjuba-Goiás

A criação da sala de “História e Memória” dos Cidadãos de Piracanjuba-Goiás, veio a partir do trabalho de extensão realizado na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico sob a orientação da professora Daniele Lopes Oliveira, no curso de Direito da Faculdade de Piracanjuba- Goiás, com os alunos do segundo e terceiro período do curso, no ano de 2019/1, que a partir dos trabalhos de pesquisa, tiveram a ideia de organizar para a I Semana Jurídica, a criação da sala para o acesso da comunidade local. Desta forma, os alunos organizaram a doação de objetos, por meio da conscientização dos moradores locais demonstrando a importância da constituição desse local de preservação. Assim a Faculdade de Piracanjuba, na pessoa do seu diretor Dr. Milton Justus, realizou a doação de uma sala para a constituição do acervo.

Foram doados pelos moradores locais: objetos, fotos, documentos, livros, obras artísticas entre outras. Também foram ofertadas cópias de documentos do cartório de registro, 1º tabelionato de notas e ofício do *registro de imóveis* (Contrato de Compra e Venda de Escravos entre outros documentos muito antigos), documentos dos acervos escolares das escolas públicas, documentos antigos da unidade judicial de Piracanjuba-Goiás. Documentos e Fotos Antigas do Acervo da Faculdade de Piracanjuba - FAP, que existe há vinte e três anos.

Desta forma no dia 07 de agosto de 2019, foi realizada a inauguração da sala de “História e Memória”, e estiveram presentes à solenidade o prefeito João Rodrigues, diversos vereadores, a secretaria de educação do município. A Excelentíssima Juíza de Direito Dra. Heloisa Silva Matos, o Delegado Dr. Leyton Barros e o representante da OAB – Subseção de Piracanjuba Leonardo Harley. Além dos alunos, professores e a comunidade local.

O objetivo é catalogar e organizar esse acervo e ampliar as doações a fim de constituir esse local de história e memória, a fim de preservar as informações sobre a cidade de Piracanjuba em Goiás, e ser um local de referência para o estudo da história e da memória.

Bem como preservar a identidade local, percebendo que infelizmente por falta de uma política pública, muitos dos casarões antigos e monumentos antigos já foram destruídos, em prol do “progresso” da cidade.

A cidade de Piracanjuba tem diversas peculiaridades, como a sua história que vem de uma lenda indígena, além da festa de agosto, que é uma festividade singular. Tem também muitas personalidades, escritores, pintores entre outros. Em Piracanjuba existe um Quilombo, o Ana Laura, nome que homenageia uma ancestral dos quilombolas locais. Além disso, tem uma área de preservação permanente, que é o Parque das Orquídeas.

Assim a sala deseja recolher e organizar os documentos, e artefatos peculiares que dão características específicas a cidade de Piracanjuba. Parafraçando Walter Benjamin, “a memória é a mais épica de todas as faculdades” (1994, p. 210), devido sua grande importância e pela sua capacidade de nos ajudar a retomar o que foi, e, poder contribuir para o que será.

Le Goff (2013), faz um importante esclarecimento sobre o valor da memória para a coletividade:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. [...] Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p. 435).

Para Halbwachs (2003), a memória individual está diretamente interligada à uma ideia mais ampla de memória coletiva, haja vista, que, os aspectos memoriais e as lembranças são estabelecidos no interior de um determinado grupo.

Para ele, "há muitas memórias coletivas, e toda memória coletiva tem como suporte um grupo limitado no tempo e espaço" (HALBWACHS, 2003, p. 106).

Assim Furtado (2011, p. 145), destaca que: “o arquivo é fonte de elementos significativos para a reflexão sobre o passado da entidade, das pessoas que o frequentaram, das práticas que nela circularam e, mesmo, sobre as relações de seu entorno”.

Considerações Finais

Podemos perceber que a criação da sala de história e memória traz significativas contribuições como um lugar para a construção da identidade local. A preservação contribuiu também para a constituição de um acervo historiográfico que narra a história da cidade, dos cidadãos, os mitos, as curiosidades, que são artefatos importantes, cuja o valor não se pode expressar. A preservação também se estabelece como uma fonte inesgotável de recursos para novos estudos e contribuições científicas. Por tudo o que foi exposto o projeto que foi iniciado no ano de 2019, tende a crescer, desenvolver e se consolidar. Bem como se constituir numa fonte de fatos para outros estudos.

Fotos² da inauguração da sala de história e memória dos cidadãos de Piracanjuba-Goiás



² Fotos do acervo pessoal.







Referências

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras Escolhidas; v. 1). São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 12 de abril de 2020.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 25 de 30 de novembro de 1937*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acessado em: 12 de abril de 2020.

BRASIL. *Estatuto das Cidades Lei n.º 10.257 de 10 de julho de 2001*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10257.htm.

Acessado em: 12 de abril de 2020.

BRASIL. *O Decreto-Lei n.º 3.551 de 04 de agosto de 2000*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm#:~:text=Institui%20o%20Registro%20de%20Bens,Imaterial%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acessado em: 12 de abril de 2020.

CÓDIGO PENAL. *Decreto-Lei n.º 2.848 de 7 de dezembro de 1940*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acessado em: 12 de abril de 2020.

FURTADO, A. C. Os arquivos escolares e sua documentação: Possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. In *CID-Revista de Ciência da Informação e Documentação*. Ribeirão Preto, v. 2. n.º. 2. p. 145-159, julho/dezembro 2011.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.º ed. São Paulo: Edusp, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HOBSBAWM, E. A História de baixo para cima. In: MOREIRA de C. K. *Sobre história*. Trad. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, J. *História e Memória*. 7. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MARCHETTI, T. D. *Educação Patrimonial e Políticas Públicas de Preservação no Brasil*. Curitiba: Paraná: Intersaberes, 2017.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. São Paulo, n. 10, dez. 1993.

THOMPSON, P. A. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A TRIÁDE ‘Educação, Sociedade e Cultura’ SE CONSTITUI NO TRIPÉ DE ANÁLISE PROPOSTO NESSE LIVRO. AO LONGO DOS TEXTOS, O ESPAÇO FORMATIVO DA ‘EDUCAÇÃO’ FORMAL OCUPOU LUGAR DE DESTAQUE NAS ANÁLISES, MAS TAMBÉM ULTRAPASSOU AS FRONTEIRAS DA ESCOLA E SE RESSIGNIFICOU A PARTIR DAS PRÁTICAS E FINALIDADES EDUCATIVAS POSTAS NAS INSTITUIÇÕES MEDIADORAS DA SOCIEDADE BRASILEIRA NO TEMPO PRESENTE. A NOÇÃO DE ‘SOCIEDADE’ COMO UM CONJUNTO DE GRUPO SOCIAL QUE SE ARTICULA EM TORNO DAS REALIDADES LOCAIS SE EVIDENCIOU NOS CAPÍTULOS, DEMONSTRANDO QUE NÃO HÁ UM ÚNICO BRASIL A SER COMPREENDIDO, MAS SIM BRASIS, NO PLURAL. NESSE EMARANHADO DE REALIDADES SOCIAIS E CONTEXTUAIS A CATEGORIA ‘CULTURA’ EMERGIU COMO UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DAS ESTRUTURAS SOCIAIS E DAS TEIAS QUE SUSTENTAM A COTIDIANIZAÇÃO DA VIDA COLETIVA. ESSES DISTINTIVOS REFORÇAM A IMPORTÂNCIA DA TEMÁTICA ESCOLHIDA COMO TÍTULO DA OBRA. PORTANTO, A EDUCAÇÃO, A SOCIEDADE E A CULTURA, NÃO SÃO TRATADAS COMO ALGO DISTANTE DO LEITOR(A), PELO CONTRÁRIO, AO LER ESSE LIVRO É POSSÍVEL SE ENCONTRAR E SE REPRESENTAR SOCIALMENTE EM CADA TEXTO, QUER SEJA PELA PRESENÇA, QUER SEJA PELA AUSÊNCIA.



ISBN 978-65-5869-193-8



9 786558 691938 >