EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE
VOL. 1

PEMBROKE COLLINS
CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura. Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toríbio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosangela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:
LUIZ ANTÔNIO REIS JÚNIOR, MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA,
MARCELO PINTO CHAVES, VANESSA VELASCO, HERNANDES REIS BRITO

EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE
VOL. 1

PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2021

Copyright © 2021 Luiz Antônio Reis Júnior, Marcelo Pereira de Almeida, Marcelo Pinto Chaves, Vanessa Velasco, Hernandes Reis Brito (org.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi
REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins
PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes
DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS
Rua Pedro Primeiro, 07/606
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ
info@pembrokecollins.com
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO
Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

E24

Educação, Estado e sociedade / Luiz Antônio Reis Júnior, Marcelo Pereira de Almeida, Marcelo Pinto Chaves, Vanessa Velasco, Hernandes Reis Brito (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

v. 1; 528 p.

ISBN 978-65-87489-83-4

1. Educação. 2. Estado. 3. Ciências Sociais. 4. Pesquisa acadêmica. I. Reis Júnior, Luiz Antônio (org.). II. Almeida, Marcelo Pereira de (org.). III. Chaves, Marcelo Pinto (org.). IV. Velasco, Vanessa (org.). V. Brito, Hernandes Reis (org.).

CDD 370

Bibliotecária: Aneli Beloni CRB7 075/19.

SUMÁRIO

ARTIGOS – DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO.....15

CONHECENDO OS SEUS.....17
Jurutan Alves da Silva

AS ESCOLAS, AS DISCRIMINAÇÕES E OS DESEMPENHOS ESCOLARES.....36
José Carlos Pistilli
Tamara Tania Cohen Egler

ARTIGOS – DIREITO EDUCACIONAL.....51

ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO MÍNIMO EXISTENCIAL NO DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988.....53
Adriane Lima Garçon

O DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS.....67
Jhuan Cristian Silva do Nascimento

ARTIGOS – DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO.....79

A NATUREZA JURÍDICA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO: JUS-HUMANISMO, CULTURA E ALTERIDADE.....81
Túlio Almeida Rocha Pires

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CIÚME NAS RELAÇÕES HETEROAFETIVAS.....93
Amanda Domingues França
Jhayana Couto Ribeiro Amorim Lins

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA LIBERTÁRIA EM PROL DA DEMOCRACIA.....109
Magno Henrique de Medeiros Rodrigues

A EFICIÊNCIA DO PODER JUDICIÁRIO NA APLICAÇÃO DO INSTITUTO DA RESSOCIALIZAÇÃO DO MENOR INFRATOR NA CIDADE DE TABATINGA/AM....123
Raimundo Afonso Ramires Pereira
Adriana Almeida Lima

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO.....139
Eduardo Soares da Silva
Najah Jamal Daakour Barakat
Valéria Cristina Barbosa Taveira

O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E A IMPORTÂNCIA DA PALAVRA DA VÍTIMA COMO PROVA DO CRIME DE DESCUMPRIMENTO DE MEDIDA PROTETIVA DE URGÊNCIA (ART. 24-A DA LEI 11.340/06).....157
Wickty Ralff de Souza Farias
Bianor Saraiva Nogueira Júnior

O DIREITO COMO GARANTIA DE ACESSO E MANUTENÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....175
Sérgio Alexandre de Oliveira
Luiz Argentieri Filho
Evandro Luiz Soares Bonfim
Christian Henrique de Oliveira

ARTIGOS – DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO.....185

GÊNERO COMO DISPOSITIVO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES E A INTERSECCIONALIDADE: UM OLHAR DE CASOS CLÍNICOS EM CONSULTÓRIO DE PSICOLOGIA.....187
Creyde Borges

INFORMALIDADE E IMPRECISÃO DO MERCADO DE TRABALHO E O GRUPO DE TRANSGÊNEROS, TRANSEXUAIS E TRAVESTIS.....203
Vanessa Andriani Maria

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO CENÁRIO BRASILEIRO.....221
Hanielly Cristinny Mendes Carvalho
Ricardo Diógenes Dias Silveira
Cristiane Maria Ribeiro

EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO.....233
Leonardo Almeida Guerra Dos Santos
Sindoval Silva de Souza
Ricardo Diógenes Dias Silveira

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: DILEMAS 244
Adna Nunes Souza

ARTIGOS – EMPRESAS E EDUCAÇÃO.....259

EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORATIVA DO COMPLIANCE NAS ORGANIZAÇÕES
ANÁLISE DE CASO MINERADORA VALE DO RIO DOCE 261
Fabrizio Bon Vecchio
Débora Manke Vieira

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NAS ORGANIZAÇÕES: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS.....273
Alessandra Dias da Cruz
Denise Dias da Cruz

ARTIGO – ESTADO E EDUCAÇÃO.....287

AVALIAÇÃO CONHECER: UMA NOVA AVALIAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO.....289
Paulo Mauricio Pimenta Pereira Leite

ARTIGO – MINORIAS E EDUCAÇÃO.....303

CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS ACERCA DA INCLUSÃO DE MENORES TRANSGÊNEROS NO ÂMBITO ESCOLAR.....305
Vanessa Andriani Maria

ARTIGO – MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO.....319

O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO: CAMINHOS, DESAFIOS E CONQUISTAS POR IGUALDADE RACIAL.....321
Mário Alves dos Santos

ARTIGOS – PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO.....331

A EDUCAÇÃO COMO MOTRIZ DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA 333
Gabrielli Fernandes Conrado

DEMOCRACIA E A PARTICIPAÇÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS NA REGULAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM PERÍODO DE PANDEMIA.....346
Edja Betania da Rocha Lima
Eliane Souza de Freitas

PODER LEGISLATIVO: POR QUE OS JABUTIS?.....357
Nilson Tadeu Reis Campos Silva
Eduardo Henrique Medis Cenerino

ARTIGOS – SOLUÇÃO DE CONFLITOS E EDUCAÇÃO.....375

A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO ESTRATÉGIA PARA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO DA EQUIPE NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL– CRAS ARACAPÉ-CE.....377
Rebeca Marques de Melo

BULLYING – REFLEXO DA CULTURA DE ÓDIO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DUAS ESCOLAS DE PENÁPOLIS.....397
Afrânio Ferres Beneti

A RESPONSABILIZAÇÃO CIVIL BRASILEIRA CONTRA O BULLYING NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....402
Nádia Regina da Silva Pinto

ARTIGOS – TRABALHO E EDUCAÇÃO.....413

A IMPORTÂNCIA DO SUPERVISOR JUNTO AO CORPO DOCENTE.....415
Tatiane Comisso
Angela Cutolo

WORKSHOP DESFRUTANDO OS PRAZERES DA APOSENTADORIA.....433
Jozadake Petry Fausto Vitorino

RESUMOS.....453

PROCESSO DE INCLUSÃO
JUVENIL ATRAVÉS DA INTERAÇÃO SOCIAL NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS-SCFV.....455
Max Andrey Barbosa dos Santos

ALFABETIZAÇÃO CONSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE O IMPACTO DO ENSINO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....460
Jhuan Cristian Silva do Nascimento

UM PANORAMA LEGISLATIVO DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TDAH E TRANSTORNO ESPECÍFICO DA APRENDIZAGEM.....465
Guilherme Carneiro Leão Farias

A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE JESUS DE NAZARÉ.....471
Márcio José Cenati

A VIOLÊNCIA EM SALA DE AULA: PROPOSTAS DE MELHORIAS E O USO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO ALTERNATIVA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS.....476
Yasmim Cavalcante Pina de Almeida

AS PERCEPÇÕES SOBRE TEMAS RELACIONADOS A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....481
Sindoval Silva de Souza
Leonardo Almeida Guerra Dos Santos

NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES E A ESCOLA: LAÇOS QUE FORTALECEM A EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE.....488
Emílio Rodrigues Júnior

AUSÊNCIA DO ESTADO, PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA REGIÃO NORTE.....493
Ana Paula Mafia Policarpo Pereira

A ATUAÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO NA CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO. 498
Norma Sueli Alves dos Santos Vidal

GESTÃO DE SALA DE AULA E AFETIVIDADE COMO ESTRATÉGIAS DE COMBATE E MINIMIZAÇÃO DA INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA EE PROFª. OLIVIA ÂNGELA FURLANI.....502
Luciano Dias Menegasso

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL "ARMELINDO FERRARI", FERNANDÓPOLIS/SP/BRASIL.....508
Agnelsi Santini Zagato Gomes

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO SOBRE A EFICÁCIA DAS ESTRATÉGIAS DO RECREIO DIRIGIDO E O PROFESSOR MEDIADOR.....514
Elen Cristiane Fioroto Zordão

A IMUNIDADE TRIBUTÁRIA RELATIVA A LIVROS E AFINS COMO GARANTIA DE DIREITO FUNDAMENTAL DO CIDADÃO 519
Débora Manke Vieira
Fabrizio Bon Vecchio

O DESAFIO DO PRIMEIRO EMPREGO: ASPECTOS RELACIONADOS À EXCLUSÃO DIGITAL.....522
Reinaldo José Vidal de Lima

CONSELHO DO CAEduca

Adriano Rosa (USU)

Antonio Gasparetto (IFSMG)

Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo (UEA)

Fabiana Eckhardt (UCP)

Felipe Asensi (UERJ)

Glaucia Ribeiro (UEA)

Jardelino Menegat (UniLassale)

Jose Miranda (UNIMB)

Marcelo Mocarzel (UniLassale)

Marcia Cavalcanti (USU)

Rafael Bastos de Oliveira (UCP)

Robert Segal (Unirio)

Rosangela Tremel (Unisul)

Sergio Salles (UCP)

Thiago Mazucato (FUNEPE)

SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia.

O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações;
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão virtual aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes;
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados.

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do educação em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o seu tradicional **Congresso Interdisciplinar de Educação (INTEREdu 2020)**, que ocorreu entre os dias 28 a 30 de outubro 2020 e contou com 47 Áreas Temáticas e mais de 280 artigos e resumos expandidos de 34 universidades e 17 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos livros do evento.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

ARTIGOS – DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO

CONHECENDO OS SEUS

Jurutan Alves da Silva[1]

1 - O Habitat

O projeto "Conhecendo os seus" iniciou como parte da aula da matéria de Sociologia ministrada na Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira localizada no município de Ibirité em Minas Gerais. Os alunos do 2° e 3° anos dos ensinos regular e EJA's (Ensino de Jovens e Adultos) receberam uma pontuação na matéria de Sociologia para realizarem pesquisas quantitativas com pessoas próximas de seu vínculo de convivência. O recolhimento dos dados iniciou no dia 05 de novembro e terminaram no dia 14 do mesmo mês. Foram realizadas 355 entrevistas neste período. Como o mês de novembro é considerado o período de comemoração da Consciência Negra e dia 20 é a data específica de celebração a apresentação dos resultados foi neste dia. A consulta produz uma reflexão sobre a situação de mobilidade social das pessoas na região de abrangência da escola analisando as variáveis: educação X mobilidade social X raça X sexo.

Com a pergunta: como a educação formal interfere no processo de mobilidade social na região de Ibirité com relação à raça e sexo? O objetivo específico é conhecer se as variáveis raça e sexo interferem no processo de continuidade dos estudos e se a denominada nova geração recebe melhores salários que seus antepassados familiares ocorrendo a mobilidade

1 Mestre em Ciências Sociais, PUC Minas, Docente no Centro universitário UNA e na rede estadual de Minas Gerais.

social na região. As hipóteses são de que o grau de instrução influencia na renda dos indivíduos e que mesmo estudando a questão racial e sexo tem interferência negativa com relação aos salários. Para que a pesquisa pudesse ser realizada foi utilizado como definição de raça o modelo de autodeclaração usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foi criado um formulário no Google Drive com perguntas que seriam realizadas. Durante o processo de coleta de dados tornou-se necessário a conferência constante dos dados fornecidos, pois alguns alunos enviaram o mesmo formulário até 4 vezes mesmo recebendo confirmação do recebimento.

A cidade de Ibirité está localizada na região metropolitana de Belo Horizonte a 24 quilômetros da capital mineira. Possui cerca de 179015 habitantes, com média salarial de 2,2 salários mínimos. O grau de instrução médio da população em 2015 foi de 5,8 anos de estudos nos anos iniciais do ensino fundamental e de 4,2 nos anos finais. O município é considerado como dormitório, ou seja, a maioria de sua população dorme em suas residências e trabalha em municípios vizinhos como Contagem, Betim e Belo Horizonte. Havia em 2010 34% dos domicílios com rendimento de até meio salário mínimo per capta. Isso faz com que 70,5% da fonte de suas receitas de R$ 351,055 milhões em 2017 sejam de origem externa ao município. O setor de maior emprego no ano de 2017 foi à administração pública local com 5.180 empregados, o comércio gerou 3.481 e a indústria 2.932 postos de trabalho.

A escola estadual Juscelino Kubitscheck de Oliveira inicia suas atividades no atual local em 1984, porém sua construção pelo sistema CARPE ocorre em 1983 e foi anexada à escola estadual Governador Israel Pinheiro situada no Parque Duval de Barros no momento presente região de Contagem (antigamente a região pertencia a Ibirité). Em 1984 sua localização será na avenida Marechal Hermes, 900 atendendo alunos da 1° a 8° série do 1° grau. Em 1985 inicia o acolhimento de alunos do ensino médio ofertando o curso técnico de Contabilidade. São atendidos alunos provenientes dos bairros Palmeiras, Palmares seções A e B, Vila Ideal, Bela Vista e aproximações. A maioria dos discentes está matriculada no ensino médio - são 12 turmas no período matutino, 5 a tarde e 10 a noite - enquanto que são 6 turmas no fundamental 2 que estão sendo atendidas no período integral.

2 A investigação

Para realização da pesquisa foram mobilizados os alunos dos 2° e 3° anos regular e EJA's (Educação de Jovens e Adultos) do ensino médio. A preparação iniciou com uma aula sobre a desconstrução da identidade das pessoas consideradas não brancas na sociedade brasileira e como parte do período de reflexão do mês da consciência negra. Os alunos foram pontuados pela participação na pesquisa sendo avaliado como um trabalho escolar.

Na primeira aula foi descrito o conceito de raça e, para tanto foi usado o autor Kiddens (2006). Segundo o autor:

> A raça pode ser entendida como um conjunto de relações sociais que permitem situar os indivíduos e os grupos e determinar vários atributos ou competências com base em aspectos biologicamente fundamentados. As distinções raciais representam mais do que formas de descrever as diferenças humanas – são também fatores importantes na reprodução de padrões de poder e desigualdades dentro da sociedade. (Giddens, 2006, 205)

Usando da definição do autor foi debatido sobre a questão da raça e poder e suas consequências na mobilidade social brasileira. Para tanto foi explicado sobre a história e origem das pessoas consideradas negras na sociedade nacional e suas ações de resistência no cenário econômico, político e educacional. Dessa forma, foram apresentados a situação das pessoas consideradas negras no Brasil desde suas deportações como escravos oriundos de várias regiões da África, a lei Áurea e suas consequências no cenário político e de exploração da mão de obra escrava que passa a ser trocada por mão de obra assalariada europeia, os grupos de resistência que surgem após a abolição e suas conquistas. Sendo assim, durante a aula de Sociologia houve a necessidade dos conhecimentos que o decente adquiriu de história para que dúvidas fossem sanadas.

Mantendo Kiddens (2006) como orientador, em seu artigo denominado *classe, estratificação e desigualdade* no qual o autor apresenta a escravidão como sendo uma forma de desigualdade extrema na qual um indivíduo chega a ser dono de outro. Nessa aula foi comentado sobre a diferença

entre classe e estratificação e como ambos podem estar relacionados com a raça. Sendo assim o conceito de estratificação foi descrito segundo o sociólogo como:

> Para descreverem as desigualdades entre os indivíduos e os grupos dentro das sociedades humanas, os sociólogos falam da estratificação social. É comum pensarmos na estratificação em termos de bens ou propriedade, mas sua ocorrência também pode se dar com base em outros atributos, como gênero, idade, afiliação religiosa ou posto militar (raça) (grifo meu) (Giddens, 2006, 234)

Nessa aula foram mostrados os dados do IBGE sobre o cenário do emprego, renda e graduação no país por gênero e raça. Os alunos foram liberados para realizarem perguntas e argumentarem sobre os números apresentados. A realidade social local foi usada como exemplo do que ocorre no país. A situação da alta concentração de renda e diferenças salariais entre homens e mulheres, brancos e negros foram debatidos. Guiddens confirma usando o conceito de classe de Karl Marx que a definição está relacionada com os meios de produção. A escravidão também foi um período de acumulação de renda para a elite nacional ajudando a aprofundar as desigualdades entre senhor de engenho e escravos. Os alunos foram estimulados a lerem os artigos apresentados em sala.

Uma aula foi somente de explicação com relação aos procedimentos com relação as coletas de dados da pesquisa. Foi informado que poderiam entrevistar parentes, amigos, relacionamentos amorosos e outras pessoas independentes de sua cor ou raça. Os alunos deveriam fazer as perguntas a pessoas próximas de sua relação de convivência com a intenção de comparar 4 variáveis: sexo, renda, raça e grau de instrução dos entrevistados. Não poderiam interferir nas respostas das pessoas interrogadas, principalmente na autodeclaração de cor ou raça. Dessa forma haveria como resultado a identidade de pessoas de convívio dos alunos.

Par facilitar a realização, recebimento, conferência e leitura dos dados foi elaborado um formulário no Google Drive. As perguntas foram reti-

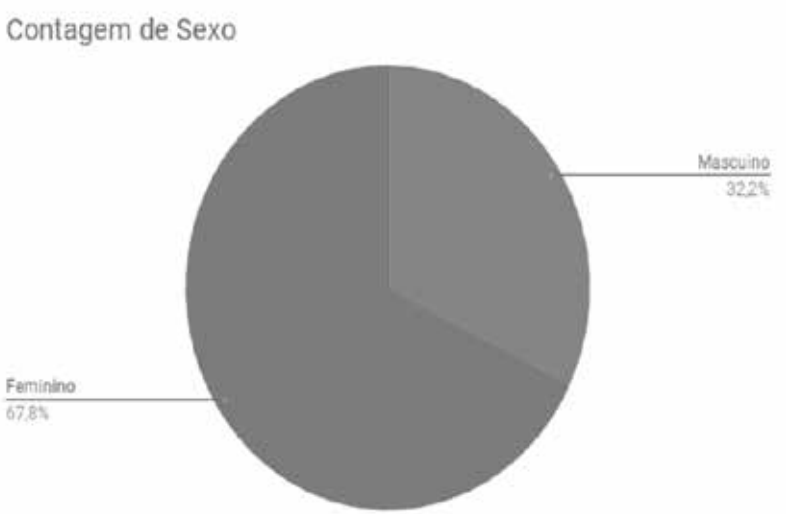
radas de modelos de pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sobre o mesmo assunto e adaptadas a cognição dos entrevistadores e entrevistados como também a disponibilidade de tempo deste último para não desistirem no meio do processo e repassados o link em seus grupos de Wathsapp que todas as turmas possuem. O tempo para envio das fichas foi determinado.

Durante o período de envio dos formulários houve uma fiscalização nos mesmos para saber se foram frutos de entrevistas realizadas. Alguns alunos enviaram a mesma pesquisa 4 vezes e óbvio 3 foram excluídas da pesquisa, poucos se autoentrevistaram e foram informados que não seriam pontuados se continuassem agindo de má fé. A aproximação docente/discente neste momento é importante para que o aluno possa lhe contar suas dificuldades e o que descobriu durante a pesquisa.

3 O produto

3.1 Conhecendo a visão do entrevistador a respeito do entrevistador:

3.1.1 Sexo

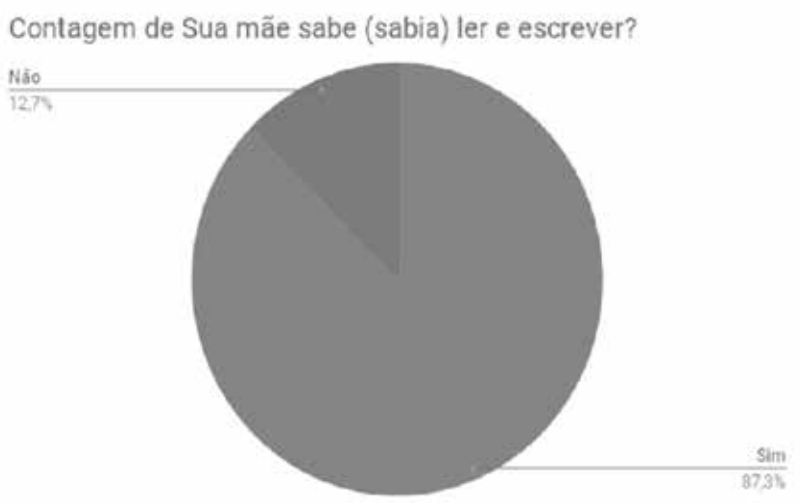


3.1.2 Cor ou raça:

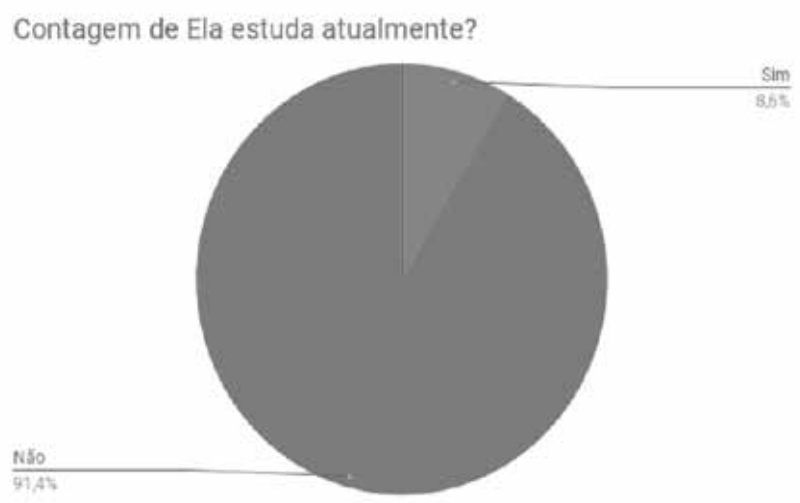
3.2 Conhecendo a mãe do entrevistador:

3.2.1 Cor ou raça:

3.2.2 Grau de leitura:



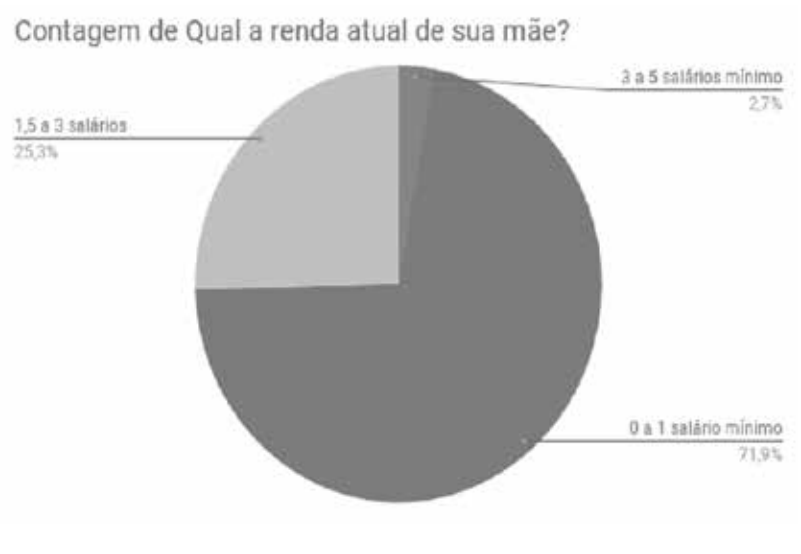
3.2.3 Estudando no momento da pesquisa:



3.2.4 Graduação:

3.2.5 Trabalho:

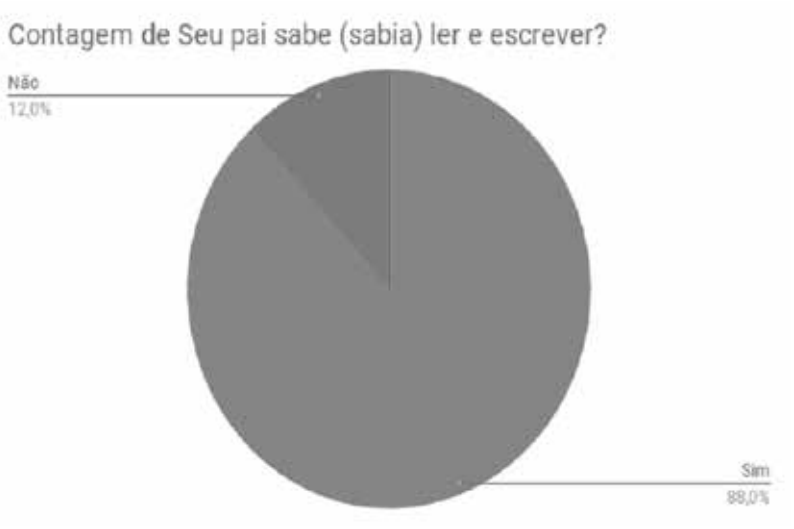
3.2.6 Renda:



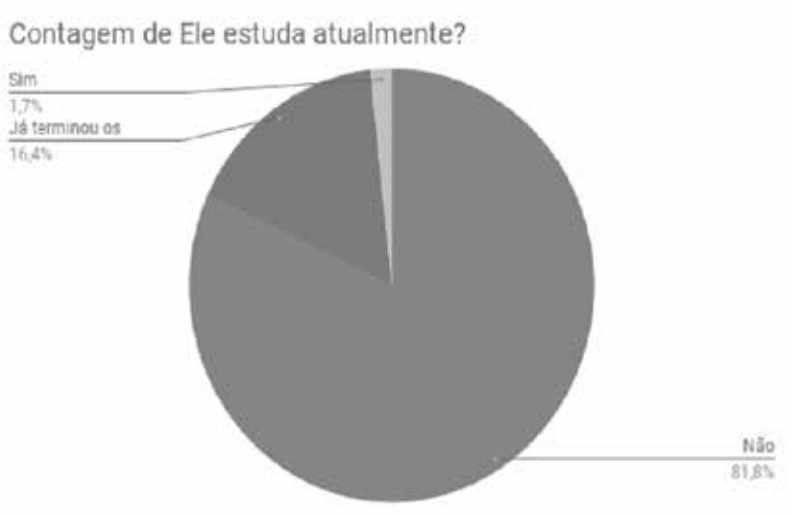
3.3 Conhecendo o pai do entrevistador:

3.3.1 Cor ou raça:

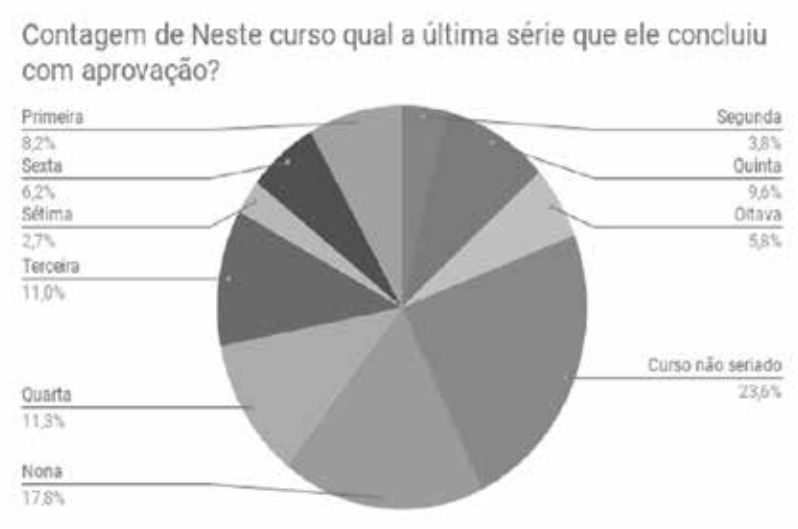
3.3.2 Grau de leitura:



3.3.3 Estudando no momento da pesquisa:



3.3.4 Graduação:

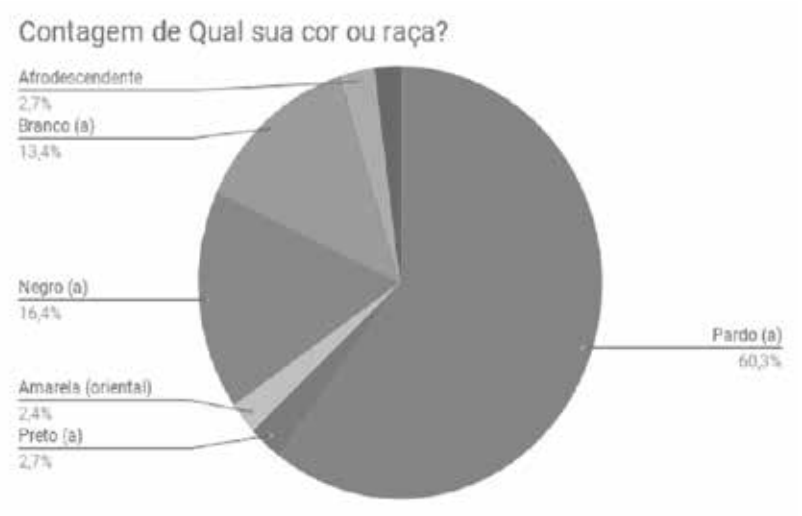


3.3.5 Trabalho:

3.3.6 Renda:

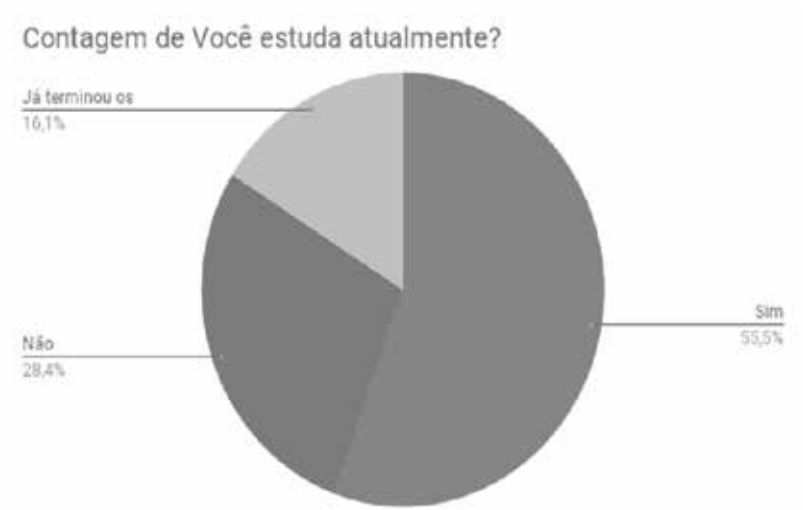
3.4 Conhecendo o entrevistador:

3.4.1 Cor ou raça:

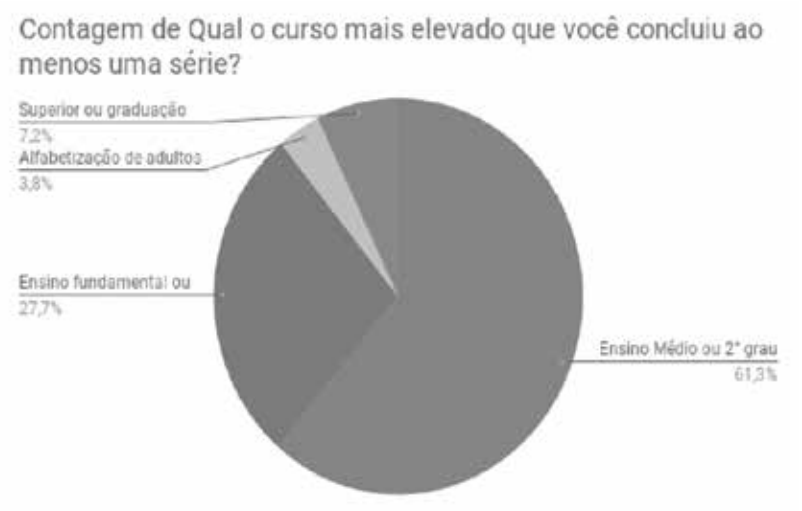


3.4.2 Grau de leitura:

3.4.3 Estudando no momento da pesquisa:

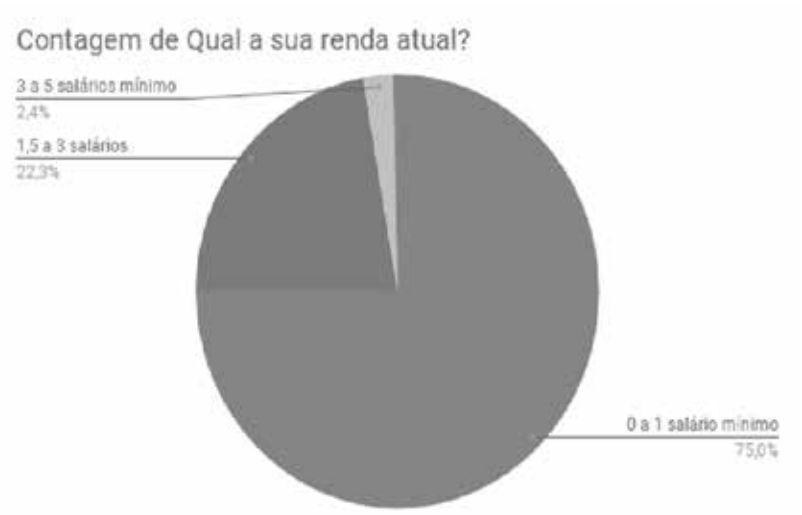


3.4.4 Graduação:



3.4.5 Trabalho:

3.4.6 Renda:



4- O fruto

Analisando os dados obtidos é possível realizar algumas considerações que demonstram e confirmam as hipóteses do estudo. Foram entrevistadas 355 pessoas sendo a maioria 66,8% do sexo feminino e 33,2% do sexo masculino.

Em referência a percepção do que cada indivíduo possui com relação a sua própria raça ou cor há uma incompatibilidade entre como cada pessoa se vê e a visão do entrevistador (a): 53,8% dos entrevistados informaram que a cor ou raça da pessoa que era entrevistada seria parda, porém 58% se identificaram assim. Os (as) entrevistadores (as) identificaram 27,1% dos entrevistados (as) que não se consideram pardos e nem brancos (1,7% afrodescendente, 19,2% negros, 2% de preto, 2,8% amarelo e 1,4% indígena), mas 26,5% se identificaram como não sendo brancos (18% negros, 2,3% afrodescendente, 3,1% de preto, 2% amarelo e 1,1% indígena). Houve uma maior distorção com relação ao que é considerado como sendo uma pessoa da cor ou raça branca: 19,2% dos entrevistadores diziam que as pessoas que estavam respondendo às perguntas eram brancas

e 15,5% mencionaram pertencer a essa cor ou raça. Diferença de 3,7% neste dado.

Os dados acima permitem considerar que há uma quantidade de pessoas não brancas (principalmente negros) que se assumem com essa identidade e se relacionam com ela. Já as pessoas de cor ou raça branca têm essa identidade com alguma interferência em sua construção. Há uma necessidade de outra pesquisa para conhecer o porquê de se considerarem pardas.

A pesquisa permite realizar comparações em relação à família dos entrevistados e conhecer sua trajetória de renda e de grau de instrução: 88,2% das mães sabiam ler e escrever enquanto que este dado sobe para 89% quando são os pais. A porcentagem de pais que não sabem ler e escrever é de 11% enquanto que de mães é de 11,8%. Mencionando novamente as mães 91% não estavam estudando no momento da entrevista e 98,3% dos pais se encontravam na mesma situação, portanto 9% das mães estudavam e 1,7% dos pais realizavam a mesma atitude. 52,7% das mães estudaram até o ensino fundamental, sendo que entre os pais esse número é de 50,4%. A porcentagem de pais que estudaram até o ensino médio é de 25,4% e de mães 23,4%. Já 5,4% das mães chegaram à graduação enquanto que os pais foram 4,8%. Com mestrado ou doutorado as mães representam 0,8% e os pais 1,1%. Dos pais entrevistados 18,3% estudaram na EJA e 17,5% das mães também.

Devido ao fato de haver mais pessoas que são mães e não sabem ler e nem escrever há também um maior número de progenitoras estudando no momento da pesquisa. 3,1% das mães que não sabem ler nem escrever realizam ou realizaram cursos técnicos (como cabeleireira, cozinheira, etc) e 9,3% dos pais. As pessoas que não sabem ler e nem escrever se matriculam em EJA`s do ensino fundamental que há no município. Os pais têm maior grau de instrução em comparação às mães.

Analisando a cor ou raça entre os progenitores 69,9% das mães (46,5% pardo, 20% negra, 1,1% afrodescendente e 2,3% preta) e 74,7% dos pais (43,1% pardo, 22,8% negra, 2,3% afrodescendente e 6,5% preta) se apresentam como não brancos. Branco são 22% dos pais e 25,4% das mães.

A renda tem uma disparidade entre os ascendentes: 54,9% dos pais recebiam até 1 salário mínimo no momento da entrevista e 72,4% das mães recebiam este valor. De 1,5 até 3 salários mínimo 25,4% das mães e 36,6% dos pais recebiam. Os valores de 3 a 5 salários mínimo 6,5% dos

pais e 2% das mães e acima de 5 salários somente 2% dos pais recebiam. O desemprego atingia 28,2% dos pais e 29,6% das mães. 19,7% das mães eram aposentadas e 18,9% dos pais, 53% dos pais estavam trabalhando e 50,7% das mães.

Segundo a pesquisa a renda do ascendente do sexo masculino é mais elevada do que a do sexo feminino. O quesito raça influencia neste processo. As pessoas consideradas amarelas ou orientais representam 2% dos pais e os progenitores que recebem acima de 5 salários é a mesma quantia (2%) em comparação com as mães 2,5% os entrevistados disseram que eram amarelas ou orientais e 2% recebiam de 3 a 5 salários. Lembrando que 69,9% das mães e 74,7% dos pais são considerados não brancos e a renda entre eles em até 1 salário mínimo está assim dividida: 54,9% dos pais e 72,4% das mães. A maior parcela de pessoas recebendo até 1 salário mínimo são consideradas não brancas, apesar de haver pessoas que são declaradas como brancas e que recebem este valor.

Conhecendo os entrevistados que são os descendentes ou filhos (as), ou seja, a atual geração os números nos revelam o seguinte: com relação à cor ou raça já foi mencionado: 99,7% disseram saber ler e escrever, apenas 1 pessoa revelou o contrário. Quem fez a pesquisa com essa pessoa que disse não saber ler e escrever foi uma aluna do EJA do 2° ano. Para conhecer o porquê de essa pessoa informar isso na entrevista foi procurado à discente e foi confirmado que entrevistada não conhece a escrita e leitura.

No momento da entrevista 57,2% estudavam e 42,8% não. 63,1% estudaram ou estudam no ensino médio; 25,9% o ensino fundamental; 7,3% chegaram ao ensino superior e 3,7% utilizaram o serviço do EJA. Pode-se analisar alguns fatos com estes números comparando com seus ascendentes: primeiro a importância das escolas com EJA na região. As mães 17,5% informaram que passaram ou estavam nessa modalidade de ensino/aprendizagem. Já os pais este número sobe para 18,3% e decresce quando se menciona os filhos (as). A segunda observação é que os filhos estudam mais que seus progenitores e na idade escolar com certa regularidade idade/série.

A desocupação e renda demonstram como ocorre a mobilidade ou estratificação social na região. 55,2% dos entrevistados disseram estar trabalhando enquanto que 53% dos pais e 50,7% das mães estavam na mesma situação. O desemprego atingia 29,6% das mães e 27,6% dos

pais, entre os jovens são 44,8% de desempregados. Estes números necessitam serem melhores explicados: há na região mães de família que desejam acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos filhos e por isso não se dedicam a trabalhar enquanto o filho não atingir certa idade. Com relação aos filhos (entrevistados (as)) deve-se levar em consideração que muitos estão se dedicando aos estudos. Há necessidade de outra pesquisa para conhecer o motivo de não estarem trabalhando no momento e se realmente tem haver com o número de desocupação do IBGE que está na média de 11,9% no país. Entre os jovens de 18 a 24 anos o instituto diz que essa taxa é de 32,6%, entre as pessoas na faixa etária entre 25 e 39 anos a taxa é de 34,7% e entre 40 a 59 anos 22,2%. Na pesquisa realizada pelos alunos a desocupação entre os pais foi de 28,2%. A renda é outra variável que revela a situação social local: 72,4% das mães e 54,9% dos pais diziam ganhar até 1 salário mínimo entre os entrevistados 77,5% informam estar nessa faixa de renda. 25,4% das mães mantinham rendimentos entre 1,5 e 3 salários, os pais 36,6% e 20% dos entrevistados também recebem o mesmo valor. De 3 a 5 salários as respostas foram: 2% dos entrevistados, 6,5% dos pais e 2% das mães. Acima de 5 salários nenhuma mãe recebe este valor e 2% dos pais e 0,6% dos entrevistados.

Os dados acima mostram que a escola está em uma região em que as pessoas recebem em sua maioria até 1 salário mínimo. Há poucos que ultrapassam este valor. Os filhos (as) estudam mais do que seus antecessores, mas um número mínimo consegue ultrapassar seus progenitores no quesito renda. As mulheres recebem menos do que os homens. A questão raça e sexo influenciam nessa realidade.

Levando em consideração que os filhos estão muitos em início da carreira profissional e que estudam mais que seus pais há uma resposta a pergunta realizada: a variável raça interfere no processo de mobilidade social na região.

Referência:

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Livraria Francisco Alves Editora S.A, 3° edição, Rio de Janeiro, 1997.

GIDDENS, Anthony. **Classe, estratificação e desigualdade**. In: Sociologia, 4° edição, ARTDMED editora, Porto Alegre, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Raça, Etnicidade e Migração**. In: Sociologia, 4° edição, ARTDMED editora, Porto Alegre, 2006.

https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ibirite/panorama.

http://pdet.mte.gov.br/rais

SILVA, Jurutan Alves da. A raiz do poder em Ibirité. Revista NEP, número 2, volume 2, Curitiba, maio de 2006.

AS ESCOLAS, AS DISCRIMINAÇÕES E OS DESEMPENHOS ESCOLARES

José Carlos Pistilli[2]
Tamara Tania Cohen Egler[3]

INTRODUÇÃO

A vivência diária no cotidiano de escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro nos desperta a atenção para a existência da relação entre a localização das unidades escolares, as discriminações e os desempenhos escolares de estudantes, dos pontos de vista cognitivo (aprendizagem) e comportamental.

> "Há as boas e as péssimas escolas públicas [...] lugares onde têm uma concentração maior de população pobre, pouco educada e vivendo várias situações de fragilidade, a escola, nesse local funciona de maneira pior, também" (RIBEIRO, 2006, p. 21).

2 Professor Civil da Rede Federal da Aeronáutica. Trabalhou durante 30 anos na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro em regência de turma. Engenharia (UFF), Licenciatura em Matemática e Ciências (FEUC), Mestre em Educação (UNESA) e em Engenharia (Coppe/ UFRJ). Doutor em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR/ UFRJ).

3 Arquiteta, Doutora em Sociologia, Professora titular do IPPUR/UFRJ, Coordenadora do Laboratório Estado, Sociedade, Tecnologia e Espaço, pesquisador 1B do CNPq, Cientista do Nosso Estado da Faperj, Coordenadora do Núcleo de Políticas Públicas e Tecnologias da Educação do Programa Observatório da Educação da Capes (2010, 2013).

A dicotomia gerada por práticas discriminatórias contra estudantes está relacionada ao território e alimenta desajustes relacionais e comportamentais. Esses desajustes se caracterizam por papéis altamente fragmentados entre seus habitantes. Os bairros e as escolas são palco de discriminações que fomentam segregação e fragmentação reforçadores da desigualdade social (SIMMEL, 1987). Constatamos que a discriminação não é exclusividade das escolas localizadas em áreas pobres e violentas. A experiência profissional nos dá indícios de que a discriminação é prática possível de ser encontrada em qualquer escola da rede pública municipal. Entretanto, essas violências assumem fisionomias próprias e específicas, em cada unidade escolar, em função de sua localização.

Professores da rede pública, muitas vezes desconhecem ou desconsideram o fato de que o estudante dessa rede de escolas é um ser social situado no centro dos conflitos gerados pela grande explosão urbana dessa cidade, com as necessidades acumuladas e não satisfeitas com relação à moradia, ao transporte, à saúde e à educação, é segregado e excluído da sociedade cindida de classes formada por grupos sociais desiguais com marcas históricas específicas (FRIGOTTO, 2001). De modo simplista, os conflitos na escola são analisados, preponderantemente, sob a óptica da criminalização da pobreza (BUORO,1999), caminho inevitável para o aprofundamento das históricas desigualdades sociais na rota da barbárie (ADORNO, 1995).

No refluxo dessa prática predatória que desconsidera a problemática de vida, a identidade e a realidade dos nossos alunos é imprescindível se trazer para a prática pedagógica a vida do aluno e o seu mundo, valorizá-lo, integrando suas raízes, seus credos e suas culturas (FREIRE, 1999). As diferenças locais e as questões urbanas associadas à escola são fenômenos sociais de importância universal. Existem desigualdades escolares que se devem às diferenças espaciais, isto é, ao fato de o trabalho pedagógico, os conteúdos de ensino e as expectativas dos docentes para com as aquisições dos estudantes diferirem de um estabelecimento a outro em função geográfica de sua localidade (ZANTEN, 2001).

Este trabalho norteou-se pela busca das diversas fisionomias das discriminações em função do território através de símbolos contidos nas representações de professores e de estudantes em ambas as escolas. A violência, em forma de discriminação, cujas origens podem ser diversas

mesmo que de forma oculta, se dá nas representações de pessoas e de grupos dentre várias maneiras distintas através da linguagem, do uso de símbolos que rotulam e classificam. As expressões da discriminação por símbolos de modo eficaz se afirmam instrumentos de estigmatização e de desvalorização e são capazes de cercear, silenciar, desvalorizar pessoas e grupos (BOURDIEU, 1989). Representações

> "sempre carregam ecos de outros significados [...] nossas informações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência, mas que são conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua. Tudo o que dizemos tem um 'antes' e um 'depois' – uma 'margem' na qual outras pessoas podem escrever" (HALL, 2004, p. 48).

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado em duas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro situadas num mesmo bairro, a Escola Municipal Alfa (EM Alfa), distante de favela, e a Escola Municipal Beta (EM Beta), dentro da favela, que receberam nomes fictícios para que a postura ética fosse mantida ao preservarmos o sigilo das duas escolas e de seus atores. A coleta de dados ocorreu ao longo dos anos letivos de 2008 e 2009 junto a direções das escolas e SME, a professores, a estudantes e a responsáveis de estudantes do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º Ano). Foram realizadas análises comparativas através do cruzamento de dados coletados dos documentos oficiais das escolas e pela SME e das informações obtidas nas duas escolas junto a professores e estudantes. Optamos por uma abordagem mista com uma predominância qualitativa que

> "trabalha com o universo de significados, crenças, privilegia valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reproduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1994, p. 21).

As direções das escolas e a SME nos forneceram os seguintes documentos referentes aos desempenhos escolares (cognitivo (aprendizagem)

e comportamental): 1. boletins de desempenho escolar indicando os conceitos globais (desempenhos escolares) que apresentam as gradações muito bom (MB), bom (B), regular (R) e insuficiente (I), este acarretando reprovação; 2. resultado da Prova Rio 2009 que avaliou as 376 escolas da Rede Pública Municipal de Educação; 3. registros nos livros de ocorrências de cada escola sobre desajustes comportamentais (indisciplinas) e 4. registros de indicadores estatísticos de evasão escolar (média dos ingressos em 2005 comparada com média dos concluintes em 2009). A análise de dados se consistiu na comparação dos percentuais dos desempenhos escolares por escola. A coleta de dados junto aos professores da EM Alfa (18 de um total de 21) e da EM Beta (18 de um total de 20) ocorreu através da consulta de suas anotações nos livros de ocorrência e através de entrevistas semiestruturadas, baseadas em questionário semiaberto sobre os problemas estudantis mais frequentes nas escolas (cognitivos (aprendizagem) e comportamental) e sobre os fatores determinantes que influenciam a qualidade do trabalho docente referente a condições de trabalho e formação profissional (Figura 1), instrumento eficaz em pesquisas qualitativas pela facilitação da espontaneidade e da liberdade de expressão dos entrevistados (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Figura 1 – Questionário para professores

Parte I – Dados pessoais

1) Local de moradia:
2) Idade:
3) Tempo de magistério público:
4) Tempo de permanência na escola:
5) Trabalha em quais escolas:
6) Qual sua carga semanal de trabalho:
7) Qual seu nível maior de escolaridade:
8) Qual seu nível de satisfação com a escola? Qual o principal motivo?
( ) insatisfeito ( ) pouco satisfeito ( )satisfeito ( ) muito satisfeito

Parte II – Escola e espaço urbano – desempenho escolar – desempenho profissional

1) Fale sobre esta escola e o espaço urbano onde está inserida. Destaque aspectos ligados:

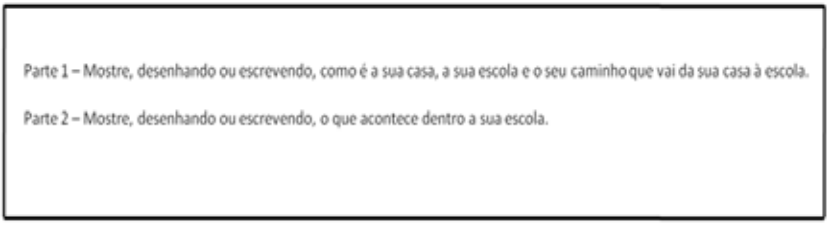
a) ao conceito que a escola tem perante professores e população;
b) aos professores e alunos (sua autoestima, suas (in)satisfações);
c) à relação professor-aluno (harmonia, conflito, (des)afeto, aceitação-rejeição).

2) Quais são os maiores problemas apresentados pelos alunos desta escola.
Quais os fatores causadores e as sugestões visando soluções para cada um destes problemas.

3) Fale sobre os maiores problemas que afetam o trabalho docente.

A análise de dados consistiu na comparação dos percentuais das expressões depreciativas a estudantes dirigidas ao cognitivo (aprendizagem) e à condição sócio cultural do estudante contidas nos livros de ocorrência e das citações dos problemas estudantis (cognitivos (aprendizagem) e comportamental) e dos fatores determinantes que influenciam a qualidade do trabalho docente contidas nos questionários por escola. A coleta de dados junto a estudantes da EM Alfa (350 de um total de 410) e da EM Beta (300 de um total de 460) foi obtida através de trabalho individual proposto aos alunos para que expressassem por linguagem escrita (redação) e desenhada em duas folhas de papel A4 (Figura 2) sua percepção da escola, seu entorno e o que acontece dentro da escola.

Figura 2 – Trabalho para obtenção de representações de estudantes


Parte 1 – Mostre, desenhando ou escrevendo, como é a sua casa, a sua escola e o seu caminho que vai da sua casa à escola.

Parte 2 – Mostre, desenhando ou escrevendo, o que acontece dentro a sua escola.

A análise dos dados contidos nas representações mais claras e significativas, devido à sua extensão e complexidade, exigiu a organização por categorização em dimensões política, afetiva, subjetiva, social e identitária (EGLER, 2006). Cada uma dessas dimensões foi estruturada por elementos que formam pares de valores antagônicos, se confrontando dialeticamente. As dimensões política (consenso x conflito); afetiva (afeto x desafeto); subjetiva (satisfação x insatisfação); social (inclusão x exclusão) e identitária (alta autoestima x baixa autoestima) retratam as realidades inerentes ao mundo de nossos estudantes relacionado à escola e são recorrentes em suas representações. A quantidade de quadros (escritos/desenhados) elaborados por estudantes diferiu em cada uma das escolas, os elementos identificados nos quadros, foram quantificados percentualmente por escola. A coleta de dados junto a responsáveis de estudantes ocorreu através de informações contidas num questionário sobre o local de moradia e participação na vida es-

colar de seus filhos e analisados através da comparação dos percentuais dos dados por escola.

RESULTADOS

As informações oficiais fornecidas pelas direções das duas escolas sobre conceitos globais (desempenho escolar) dos estudantes (média dos anos 2008 e 2009) demonstram predomínio dos conceitos MB (27 % dos alunos) e B (51 % dos alunos), na

EM Alfa, e R (44 % dos alunos) e I (30 % dos alunos), na EM Beta. Nos livros de ocorrência referentes a problemas comportamentais das duas escolas nos anos de 2008 e de 2009 foram registradas na EM Alfa 305 anotações e na EM Beta 745 anotações. Os registros de indicadores estatísticos mostram que os percentuais de evasão escolar na EM Alfa e na EM Beta foram de 18,5 % e de 49,5 %, respectivamente. Os dados da SME sobre o resultado final da Prova Rio demonstram que a EM Alfa está entre as 25 % mais bem classificadas e que a EM Beta está entre as 10 % menos bem classificadas.

Nos dados obtidos das representações (declarações) de professores entrevistados sobre problemas estudantis, os percentuais de professores que citaram problemas comportamentais foram de 28 % na EM Alfa e de 89 % na EM Beta e cognitivos (aprendizagem), de 22 % na EM Alfa e de 83 % na EM Beta. Para a resolução dos problemas estudantis, os professores da EM Alfa (60 %) deram sugestões no sentido da transferência dos alunos da favela para lugares mais próximos de suas residências e professores da EM Beta (70 %) de "empurrar com a barriga" e de estimular alunos a "aprenderem um ofício para ganhar dinheiro honestamente". Sobre fatores determinantes que afetam o trabalho docente, os percentuais de professores que citaram a formação profissional na EM Alfa e na EM Beta são de 39 % e 44 %, respectivamente, e as condições de trabalho na EM Alfa e na EM Beta são de 22 % e de 94 %, respectivamente. Os percentuais de expressões depreciativas contra estudantes contidas nos livros de ocorrência referentes ao cognitivo (aprendizagem) na EM Alfa e na EM Beta foram de 9 % e de 36 %, respectivamente, e os referentes às condições sócio-econômico-cultural na EM Alfa e na EM Beta foram de 4 % e de 60 %, respectivamente (Tabela 1).

Tabela 1 - Representações de Professores

EM	Problemas estudantis		Sugestões para resolução de problemas estudantis		Fatores determinantes que afetam o trabalho docente		Expressões depreciativas	
	Comporta-mentais	Cognitivo (Aprendi-zagem)	Transferir o estudante	"Empurrar com a barriga"	Condições de trabalho	Formação profis-sional	Cognição	Condição social econômica cultural
Alfa	28 %	22 %	60 %	-	22 %	39 %	9 %	4 %
Beta	89 %	83 %	-	70 %	94 %	44 %	36 %	60 %

As representações (declarações por escrito e/ou por desenho) de estudantes sobre a escola e sobre as relações interpessoais no seu cotidiano e no seu entorno mostram que os percentuais na EM Alfa e na EM Beta referentes a consenso foram de 22 % e 5 %, respectivamente, e a conflito foram de 15 % e 37 %, respectivamente; a afeto foram de 27 % e 10 %, respectivamente, e a desafeto foram de 17 % e 35 %, respectivamente; a satisfação foram de 37 % e 7 %, respectivamente, e a insatisfação foram de 10 % e 40%, respectivamente; a inclusão foram de 27 % e 7 %, respectivamente, e a exclusão foram de 12 % e 32 %, respectivamente; a alta autoestima foram de 30 % e 7 %, respectivamente, e a baixa autoestima foram de 5 % e 37 %, respectivamente (Tabela 2). Tendo em vista a complexidade de informações cruzadas e a diferença quantitativa de representações de escola para escola, optamos por categorizar as informações em dimensões e em percentuais de ocorrência como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Representações de estudantes

EM	Dimensões e seus pares dialéticos									
	Política		Afetiva		Subjetiva		Social		Identitária	
	Con-senso	Conflito	Afeto	Desafeto	Satisfação	Insatis-fação	Inclusão	Exclusão	Alta Auto-estima	Baixa Auto-estima
Alfa	22 %	15 %	27 %	17 %	37 %	10 %	27 %	12 %	30 %	5 %
Beta	5 %	37 %	10 %	35 %	7 %	40 %	7 %	32 %	7 %	37 %

A porcentagem de responsáveis de estudantes ao questionário que declarou morar distante da favela foi de 83 % na EM Alfa e de 8 % na

EM Beta e, dentro da favela, de 5 % na EM Alfa e de 72 % na EM Beta. Quanto ao comparecimento à escola, atendendo a convocações escolares, na EM Alfa 60% dos representantes declarou que sempre comparece e 30 % quase sempre comparece e, na EM Beta, 65% que quase nunca comparece e 15% nunca comparece.

DISCUSSÃO

Os eixos do presente trabalho são escola e discriminação escolar e social e foram abordados transversalmente sentidos de estudantes e de professores sobre possíveis papéis, ora de agente, ora de vítima de violências na escola. Nessa trama, através de representações de estudantes e de professores, identificamos expectativa, sugestões e propostas para a superação de problemas complexos envolvendo as relações interpessoais no cotidiano escolar.

As discrepâncias no desempenho escolar de estudantes entre as duas unidades escolares, uma dentro e outra fora da favela, reforçam a ideia de que a localização geográfica da escola dentro da favela tem relação direta com o processo discriminatório que desencadeia o desestímulo do estudante e daí o seu insucesso escolar.

Dados contidos em documentos das unidades escolares e da SME dão conta de que as unidades escolares mais próximas das favelas, em geral, apresentam os piores índices de desempenho escolar. Os resultados da primeira avaliação oficial para mensurar o rendimento de aprendizagem de todos os estudantes da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, a Prova Rio – 2009, e documentos oficiais das escolas dentre os quais os boletins contendo os conceitos globais finais (desempenho escolar), os livros de ocorrência e os indicadores de evasão escolar dos estudantes confirmam esse cenário.

Quanto às representações de professores das duas escolas, verificamos que elas revelam fisionomias específicas nas tramas das discriminações presentes em cada unidade escolar. O desprezo e o distanciamento de professores para com os estudantes por motivos diversos estão presentes nas escolas através de símbolos (BOURDIEU, 1989) contidos em expressões depreciativas contra estudantes moradores de favela. As expressões depreciativas, denunciadas pelos livros de ocorrência e pelas respostas ao questionário,

quando os entrevistados falaram das escolas, de seus atores, dos seus sentimentos, de satisfações e de insatisfações, dos problemas estudantis e das sugestões para suas resoluções, reproduzem e reforçam a desigualdade social.

A EM Alfa recebe, prioritariamente, estudantes moradores do seu entorno, os quais são, na maioria, alunos que tem apoio familiar, que apresentam interesse e condições de bom desempenho escolar. Via de regra, a discriminação presente nas declarações de professores e de estudantes se direciona aos poucos estudantes moradores da favela. Estes, tidos como "estranhos no ninho", acabam percebendo que são mal aceitos e refletem esse sentimento reverberando desajustes comportamentais. Essa reação é usada como justificativa de ações por parte da direção, de professores, de pais de alunos e de alunos, que culminam com o seu expurgo da escola. A EM Beta não faz restrições ao ingresso de estudantes e recebe, majoritariamente, moradores da favela, sem apoio familiar, que apresentam desinteresse e poucas condições de bom desempenho escolar. Os professores da EM Beta, com nível de insatisfação maior que os da EM Alfa, muitas vezes, assumem postura da criminalização da pobreza relacionando, indiscriminadamente, o ambiente escolar inóspito à sua clientela, se distanciando dos estudantes e abrindo mão de qualquer tentativa pedagógica que possa melhorar a qualidade de seu trabalho docente. Não raro, adotam a postura de "empurrar com a barriga" até o aluno encerrar a sua permanência na escola ou abandonar o estudo para "ganhar dinheiro". Inúmeras representações de professores e de estudantes revelam que as discriminações a estudantes moradores de favela são comuns às duas escolas e, através de símbolos estigmatizantes, elas se manifestam de modos próprios em cada uma dessas unidades escolares. Numa tentativa de síntese das representações de professores, podemos dizer que na EM Alfa, o "expurgo" dos "*bad boys* da favela" expressa preocupação em se "manter o bom nível desta escola, ainda seletiva". Na EM Beta, "empurrar com a barriga" significa dizer que "não adianta dar soco na ponta de faca" pois "essa gente, esses marmanjos, aprendizes de bandido não vão dar em nada", "precisam aprender um ofício pelo menos para não acabar na 'boca de fumo'". Numa tentativa de síntese das inúmeras representações de estudantes que podem confirmar o que dizem seus professores, apresentamos duas representações uma de estudante da EM Alfa (Anexo 1) e outra da EM Beta (Anexo 2).

Cabe ressaltar que com muita frequência professores fazem referência a sua inadequada formação profissional como justificativa de sua impo-

tência diante de uma realidade na escola muito distante da que a academia lhes apresenta. As reclamações desses profissionais, legítimas, podem ser justificadas nas críticas de estudiosos aos cursos de formação profissional e à necessidade de sua reformulação em face das constantes mudanças na sociedade que se refletem na escola (ABRAMOVAY, 2009; CHAUÍ, 1980; ROMANELLI, 1997).

A partir de representações de estudantes verificamos que no cotidiano da EM Beta prevalecem conflitos, desafetos, insatisfações, exclusões e baixas autoestimas, enquanto na EM Alfa prevalecem consensos, afetos, satisfações, inclusões e altas autoestimas. As representações mais expressivas de estudantes retrataram as diversas formas de violências presentes nas escolas, especialmente a violência que transcende o físico e lhes afeta a alma, a violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Essas representações denunciaram prática pedagógica desestimuladora e castradora do professor que implica na desvalorização, na discriminação, no cerceamento da liberdade de expressão contra estudantes residentes em favela produzindo neles o desencantamento, o desprazer e o desinteresse pelo estudo e pela escola. Em diversas representações, estudantes deram pistas de que a escola precisa ser espaço de liberdade de expressão e oferecer instrumentos que permitam a criatividade, a produção por parte deles e não apenas a reprodução de valores contidos nas grades curriculares vindas de cima para baixo, em geral tendo pouco a ver com a sua realidade (Anexo 3).

Os contextos das escolas analisadas são complexos por tratarem das vidas de nossos alunos tantas vezes problemáticos, discriminados e distanciados de nós e por isso a todo tempo nos afrontando, mas de nós tão carentes. O conhecimento e a valorização da identidade do estudante, das relações entre ele e seu universo de vida: sua família, sua comunidade, sua cidade, são essenciais para o processo de inclusão escolar e social. É fundamental para alimentar a utopia de uma educação no caminho da democracia e da emancipação (ADORNO, 1995) trazer para a prática pedagógica a vida do aluno e o seu mundo, valorizando sua identidade, integrando suas raízes, seus credos e suas culturas (FREIRE, 1999), passos essenciais e imprescindíveis para construção uma escola inclusiva a serviço da humanização da nossa sociedade. Os resultados apresentados nos fazem pensar em trabalhos interdisciplinares, com participação ativa de estudantes. Tais atividades precisam ser respaldadas e legitimadas por projetos escolares institucionalizados, que

abram caminhos para formas diversas na dimensão do encantamento e da ludicidade (ALVES, 1995). O uso das linguagens que estão no universo das artes e das tecnologias (EGLER, 2003) carreiam a possibilidade de dar vez à imaginação, à criatividade, à produtividade e à sociabilização dos nossos estudantes, valores almejados por eles como pudemos observar de forma tão frequente em suas representações.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados apresentados e levando em conta algumas mensagens emblemáticas contidas em representações de professores e de estudantes, pensamos que a escola assume seu papel inclusivo, na medida em que torna o ambiente escolar um espaço de aceitação do estudante. A escola só conseguirá cumprir seu papel de formação da cidadania para uma sociedade democrática e humana quando valorizar as identidades do professor e do estudante, do educador e do educando, aumentando suas autoestimas e oferecendo condições reais para que desempenhem dialogicamente o papel de protagonistas, de atores principais do processo ensino aprendizagem.

Conhecer as entranhas das discriminações passa pela identificação das diferentes fisionomias assumidas por esse tipo de violência em cada escola, como buscamos fazer no presente trabalho. Para tanto, traçamos paralelos entre as representações de professores e de estudantes, levando, sempre em consideração as suas queixas e as suas sugestões. Ao mesmo tempo, recorremos às informações obtidas junto às direções, assim como as vindas de pais de alunos. Essa dinâmica é elemento fundamental para os momentos da tomada de decisões quanto às medidas que visam à melhoria das relações interpessoais nas escolas e, portanto, da qualidade da educação pública. Essa é utopia que deve nortear o processo de elaboração e execução de qualquer projeto político pedagógico comprometido em atender às necessidades e interesses da grande maioria da população que tem na escola pública sua única chance de escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília, DF: Ritla, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BUORO, Ana Amélia Bueno. **Violência urbana: dilemas e desafios**. São Paulo: Atual, 1999.

EGLER, Tamara Tania Cohen. **Espaços da coesão social na era informacional**. In: GONDAR, Jô; ANGEL DE BARRENECHEA, Miguel (org.). **Memórias e espaço: trilhas do contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

EGLER, Tamara Tania Cohen. **Espaço social na metrópole**. In: SILVA, Catia Antônia; FREIRE, Desirée Guichard; OLIVEIRA, Floriano José Godinho de (org.). **Metrópole, governo, sociedade e território**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Galdêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

LUDKE, Menga & ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec, 1994.

RIBEIRO, Luis César. **A desigualdade impedindo a igualdade**. Rio de Janeiro: Revista UFRJ, 2006.

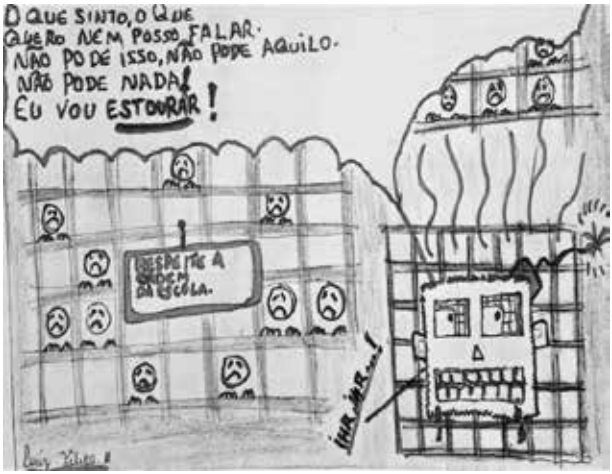
SIMMEL, George. **A metrópole e a vida mental**. In: VELHO, Otávio Guilherme (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Guanabara,1987.

ZANTEN, Agnes Van. **L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris: PUF, 2001.

Anexo 1 – Representação de estudante da EM Alfa

Anexo 2 – Representação de estudante da EM Beta

Anexo 3 – Representação de estudante da EM Beta



ARTIGOS – DIREITO EDUCACIONAL

ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO MÍNIMO EXISTENCIAL NO DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Adriane Lima Garçon[4]

INTRODUÇÃO

Com o advento das grandes Guerras Mundiais, houve uma intensa mudança na concepção do ser humano com os cruéis ocorridos, surgindo no âmbito jurídico garantias aos direitos humanos, baseado no princípio da dignidade da pessoa humana. Em decorrência dessa nova mentalidade surge o termo Mínimo Existencial, sendo o mínimo sem o qual o ser Humano não sobrevive, esse princípio é um processo para se chegar a dignidade da pessoa humana.

Dentro do Mínimo existencial a educação básica é um dos pilares para esse princípio ser concretizado, já que através da educação se alcança diversos direitos que firmam a dignidade da pessoa humana como a igualdade, liberdade e viver de forma digna, sendo o Estado obrigado a fornecer esse mínimo existencial por meio de prestações positiva e negativas.

Dessa forma, torna-se de extrema importância um estudo sobre a Educação sob a ótica do princípio do mínimo existencial objetivando um aprofundamento do conhecimento dessa área, por intermédio de uma pesquisa bibliográfica e analise das previsões jurídicas sobre a educação

4 Graduanda do curso de Direito pelo Centro de Ensino Superior do Amapá.

brasileira antes e depois do surgimento do princípio do mínimo existencial na constituição federal de 1988.

1. PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E DO MÍNIMO EXISTENCIAL

1.1. Princípio da dignidade da pessoa humana

Princípios são norteadores do nosso sistema normativo, alvos a serem seguidos dando coerência ao que o Estado define como seu objetivo, tendo o peso de serem observados pelo mundo jurídico. O princípio da dignidade da pessoa humana tem como essência não só condições para a sobrevivência do ser humano, indo além, ele retrata em sua definição uma vida digna (ARAUJO, 2013).

A dignidade por Kant, é algo que está além de um determinado preço, assim, não podendo ser substituído, já que não haveria um equivalente. Uma existência com dignidade seria caracterizada como possuir o mínimo para viver com qualidade (ARAUJO, 2013).

A historicidade desse princípio vem de muito tempo atrás, Segundo Renner (2016) as reflexões teológicas de São Tomas de Aquino obtém-se a concepção do homem possuidor de um Direito natural à dignidade por ser imagem e semelhança de Deus. Nos Séc. XVII e XVIII a ideia kantiana remete a valoração do homem, aquele que não têm equivalentes, assim possuindo dignidade ao invés de preço, pois o que possuía preço seriam coisas e não pessoas, traçando a concepção do que seria a violação da dignidade.

Segundo afirma a autora Haetinger (2012, p.1)

> Após a primeira guerra mundial e a Grande Depressão americana, o mundo presenciou as piores dentre todas as violações aos direitos humanos imagináveis, durante a segunda guerra mundial. O nazi/fascismo foi, por décadas, a grande "peste" enfrentada pelos europeus não-caucasianos, dizimando um sem-número de judeus, negros, e tantas outras etnias que foram sujeitas ao maior massacre da história escrita da humanidade, justificando por serem considerados "sem direitos", sem "cidadania"(...). No pós-guerra, já descobertas as atrocidades cometidas principalmente pelos alemães, foi fundada a ONU, a Organização das Nações Unidas.

Somente após a Segunda guerra, a dignidade da pessoa humana já não era matéria interna dos países e sim uma temática de interesse de todos os povos, surgindo assim através da ONU a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, declarando que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos (RENNER, 2016). O Princípio da dignidade da pessoa humana foi legitimado como princípio jurídico fundamental no Brasil apenas após a ditadura militar com a promulgação da Constituição de 1988 (ARAUJO, 2013).

1.2. Princípio do mínimo existencial

Sendo o princípio da dignidade da pessoa humana, um princípio amplo e geral, do qual se ramifica os direitos fundamentais que são reconhecidos como direitos humanos positivados, ou seja, escritos em leis, acaba se tornando difícil de serem concretizados em sua totalidade, tendo como raízes as mais diversas causas, uma delas é a limitação dos recursos públicos, entretanto, surge o princípio do mínimo existencial para dar efetividade ao princípio da dignidade da pessoa humana por meio da garantia de condições básicas para a efetivação de uma vida digna (OLIVEIRA, 2016).

Pois de acordo com Araujo (2013, p.7721-7722, grifo nosso).

> o princípio da dignidade da pessoa humana, é valor supremo de uma constituição. Uma vez, que a pessoa é o fim e o começo de uma sociedade e do Estado. Tudo o que se faz é em prol do ser humano (...). Importante, no entanto, é lembrar que todos os direitos e garantias, inclusive os princípios constitucionais, estão vinculados ao princípio da dignidade da pessoa humana. Assim, **há ou têm que haver o mínimo de dignidade da pessoa** na execução de todas as regras e normas constitucionais.

As concepções sobre o mínimo existencial na procura da concretude do princípio da dignidade da pessoa humana não se trata apenas na busca da liberdade, por mais que seja considerado um dos pilares desse princípio, o que verdadeiramente se almeja é suprir as necessidades dos sujeitos que integram o Estado (SARMENTO, 2016).

> A garantia do mínimo existencial é importante para a proteção e promoção da liberdade e da democracia, mas mesmo em hipóteses em que tais princípios não estejam em jogo, as condições materiais básicas de vida devem ser asseguradas (...). A extrema vulnerabilidade desses sujeitos parece razão adicional para a proteção do mínimo existencial, e não o contrário. Isso mostra que o mínimo existencial não é só um instrumento para a consecução de outros fins, mas tem de receber proteção independente. (SARMENTO, 2016, p. 1656)

Para isso o mínimo existencial carrega consigo um conjunto de direitos fundamentais que viabilizam uma vida com dignidade. É conferido ao Estado status positivo para cumprir esse princípio através de prestações positivas, sendo obrigado a prestar serviços públicos aos indivíduos que não teriam condições de fazê-los afetando assim sua sobrevivência, pois conforme ratifica Sarmento (2016, pg. 1679) "O mínimo existencial deve ser garantido pelo Estado e pela sociedade para todos, mas o foco prioritário tem de recair sobre os segmentos mais vulneráveis da população.", é também atribuído o status negativo, estando o Estado inibido de impedir o acesso dos indivíduos a condições que proporcionariam uma vida digna. Dessa forma é visível que o status positivo, por meio de políticas públicas feitas para a realização dos direitos fundamentais possui maior peso para a concretude do mínimo existencial (OLIVEIRA, 2016).

Porém uma das grandes discussões ao se tratar do mínimo existencial se refere às delimitações do que seriam esses direitos fundamentais que iriam ser a base para possuir uma vida com dignidade. Segundo Oliveira (2016, p.6-7) esses questionamentos são alvos de reflexão desde a fundação desse princípio.

> A concepção do mínimo existencial encontra raízes no direito alemão em debates travados pela doutrina e jurisprudência alemãs, na década de 1950 onde se passou a discutir acerca da existência da garantia de um mínimo indispensável para a existência humana digna dessa forma retrata Alexy que, em 1951, identifica-se decisão do Tribunal Constitucional Federal alemão, prolatada acerca da assistência social, em que se podem inferir as primeiras referências, no âmbito daquele Tribunal, à existência de um direito fundamental a um mínimo existencial. (...) os constitucionalistas, ao lado do

> Tribunal Constitucional alemão, debruçaram-se na construção de quais seriam os direitos mínimos a serem assegurados pelo Estado alemão aos seus cidadãos.

No Brasil, a professora Barcellos (2001) citado por Moura (2006), se dedicou a conceituar quais eram esses direitos que faziam parte do núcleo do mínimo existencial, chegando a conclusão que seriam a educação fundamental, a saúde básica, acesso à justiça e assistência aos desamparados. Neste artigo será explanado de forma mais profunda o mínimo existencial no que se refere à educação, e para fazer essa analise da relação da educação e o mínimo existencial devemos trazer a luz a trajetória da educação antes e depois da constituição de 1988, pois ao ser fundamentada na dignidade da pessoa humana a carta de 88 implicitamente gera um marco ao mínimo existencial, sendo o mínimo para se ter uma vida digna.

2. A EDUCAÇÃO E O MÍNIMO EXISTENCIAL

2.1. Educação brasileira e as previsões legais antes da Constituição de 1988

É de extrema importância verificar a educação brasileira ante um aspecto histórico-jurídico para entendermos a sua construção, pois como afirma Flach (2009, p.498) "a educação, assim como o direito, é construção histórico-social, pensar o direito à educação é sinônimo de pensar a extensão da importância dessa relação para a sociedade como um todo.". Para tanto, irá ser explicitado a seguir sobre um histórico das fases das instituições escolares brasileira, os textos jurídicos sobre a educação nas constituições passadas, marcos jurídicos e históricos que de forma cronológica ajudará na compreensão da formação desse pensar jurídico sobre a Educação nos dias atuais.

A primeira fase das instituições brasileiras (1549-1759) é caracterizado pela forte presença dos colégios jesuítas, e na segunda fase (1759-1827) é marcada pelas chamadas "aulas régias" implantadas no contexto da reforma pombalina pelo marquês de pombal, são as primeiras tentativas de implantar uma escola pública estatal com ideais distantes do da igreja (SAVIANI, 2008).

Durante a segunda fase das instituições brasileiras o âmbito educacional brasileiro é marcado pela constitucionalização do direito à educação, conforme o pensamento de Boaventura (1995, p. 30, apud GOMES, 2014, p.16) "A educação está presente em todas as constituições brasileiras, desde a primeira, a imperial, outorgada por Dom Pedro I, em 1824, até a última, promulgada em 05 de outubro de 1988", contudo, é importante ressaltar que por mais que este direito estivesse presente nas constituições, a efetivação não era garantida, como pode-se ver a seguir. Em 1823 um projeto de constituição escrito pela Assembleia Geral previa o acesso a educação para todas as camadas da sociedade, podendo ter como cooperador a iniciativa privada, entretanto, não foi aceita pelo imperador. A Constituição de 1824 foi outorgada, Havia a previsão que a instrução primária fosse gratuita (FLACH, 2009), porém, esse direito era baseado na cidadania dos indivíduos, os escravos não eram incluídos nesse direito à educação, fazendo assim a educação ser exclusiva a certas classes sociais da época (GOLIN, 2005).

A constitucionalização do direito à educação não foi o suficiente para mudar o quadro nada favorável da educação brasileira, que se estendeu até a república.

> Este é o quadro educacional herdado pela República após quase quatro séculos de colonização e império português no país.(...) A educação nos primeiros anos da República manteve-se inalterada, pois a dualidade de sistemas continuou como no Império. No âmbito prático, sistema de ensino elementar ficou sob a responsabilidade dos Estados, dentro de suas possibilidades financeiras (...) A organização educacional entra em crise a partir do momento em que o modelo existente se choca frontalmente com o ideário republicano de participação política. A República estava inviabilizada de atender a demanda educacional de forma qualitativa. Algumas décadas foram necessárias para que o pensamento sobre o direito à educação para todos fosse evidenciado nos discursos políticos e sociais. (FLACH, 2009, p.503-504).

O Brasil passa pela terceira e quarta fase das instituições brasileiras sem muito impacto na educação em termos de efetividade do direito.

> O terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação com responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; (SAVIANI, 2008, p.150).

Contudo, vale enfatizar que na quarta fase, segundo Flach (2009, p.504) "O entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico marcam o decênio de 20, através dos quais a educação passa a ser vista como a mola propulsora para o progresso e o desenvolvimento", sendo em 1924 criado a Associação Brasileira de Educação e ainda inspirados pelas discursões tidas na década de 20 foi feito em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (FLACH, 2009).

A quinta fase das instituições brasileiras (1931-1961) nota-se um aumento no ideário pedagógico renovador e uma regulamentação nacional do ensino (SAVIANI, 2008), mas para que isso ocorra é necessário analisar os acontecimentos histórico-jurídico da época. A constituição de 1934 tem uma característica muito inovadora em relação à educação, ofertando um ensino gratuito e obrigatório, reservando uma parte dos tributos para a manutenção da educação, porém, a carta de 34 não firmou-se, pois foi instituído em 1937 uma ditadura, tendo nesse mesmo ano uma constituição outorgada. Na carta de 37 incumbia aos pais o dever da educação, sendo perceptível o afastamento do Estado no que tange a educação, demonstrando um declínio para o direito à educação (FLACH, 2009).

Conforme o entendimento de Golin (2015, p.8) "Em 1946, com o fim do Estado Novo e a redemocratização do país, houve a promulgação da Constituição de 1946, que muito se assemelhava às idéias contidas na Carta de 1934." Trazendo outra vez a previsão legal da educação gratuita e obrigatória do ensino primário, e em 1961 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme a quinta fase ilustrava essa etapa para a regulamentação do ensino de forma nacional.

Por fim, a sexta fase (1961- dias atuais) retrata uma unificação entre a rede pública e privada. Em 1964, o Brasil sofre o golpe militar, segundo afirma Flach (2009, p.507) "e sob a égide da Constituição de 1967, refor-

mulada pela Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969, o direito à educação no Brasil não sofreu mudanças substanciais", em 1971 foi aprovada a Lei 5.692/71 que ampliou a faixa etária para sete à catorze anos os alunos do 1º Grau e tornando o ensino obrigatório. Conforme afirmam Shiroma; Moraes; Evangelista (2000, p. 39 apud FLACH, data, pg.507) "A lei privilegiou um enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico.". Na década de 80, o Brasil passa pela redemocratização e em 1988 a atual carta magna é promulgada (GOLIN, 2015).

2.2. Educação brasileira e a Constituição de 1988

Há marcos importantíssimos que a constituição de 1988 trouxe em seu texto, não apenas demostrando de forma geral que o direito à educação é para todos, a carta de 88 deixa de lado essa generalidade que consta nas demais constituições brasileiras desde 1934, inovando em seu texto em diversos aspectos, abrangendo direitos à sociedade e constituindo deveres ao Estado (MARTINS, 2019). A carta de 88 trata sobre a educação do artigo 205 ao 214, porém o seu texto não se manteve imutável, houveram algumas emendas constitucionais modificando ou incluindo o texto original, isso ocorre pelo direito não ser estático, a lei muda conforme a sociedade se transforma.

Logo de início o artigo 205 retrata em seu diploma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, chamando para si o dever de efetivar esse direito, ratificando isso novamente no artigo 227, "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito (...) à educação" demonstrando uma real importância da educação pelo constituinte, passando a ser o meio pelo qual o individuo presente na sociedade brasileira pudesse se desenvolver como pessoa, posteriormente estar formado como cidadão e fazendo parte do mercado de trabalho.

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

> exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

No que comporta o artigo 206, vale ressaltar que a carta de 88 apresenta no seu corpo uma serie de princípios pelos quais o ensino será ministrado, dentre eles estão presentes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a garantia de padrão de qualidade; o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (BRASIL, 1988). Ao apresentar esses princípios o constituinte compromete o Estado ao cumprimento dessas garantias em sua maior parte nas possibilidades que o Estado possui (ALEXY, 2008 apud GOMES, 2014).

Destaca-se também o artigo 208, em duas partes especificamente, primeiramente o inciso I que foi modificado pela emenda constitucional nº 59 de 2009, ampliando a educação básica gratuita e obrigatória para quatro à dezessete anos e gratuita para os demais de outras idades, aqui nesse texto ao se falar da ampliação na idade, deve salientar a mudança ocorrida pela emenda de nº 59 de 2009 na educação obrigatória e gratuita que antes abarcava apenas o ensino fundamental, incluiu nessa garantia a pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Outro ponto de grande relevância é o paragrafo 1º do artigo 208, trazendo essa inovação ao corpo constitucional brasileira ao dizer que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, pois possibilita ao individuo requerer o direito à educação judicialmente (GOMES, 2014).

Ademais, Golin (2015, p.9) evidencia que o dispositivo constitucional adverte tanto sobre as contribuições dos entes federativos para a manutenção e desenvolvimento do ensino presente no artigo 212, quanto as competências legislativas atribuídas a eles.

> Atribuiu a cada um dos entes federativos atribuições de ordem material, (...) Sendo fixado o percentual da União em dezoito por cento e, o dos Estados, Distrito Federal e Municípios fixados em vinte e cinco por cento. Tendo o Brasil adotado a forma de Estado federativa, o constituinte além de definir atribuições de ordem material, cuidou de regular a competência legislativa. À União compete legislar, de maneira privativa, sobre as diretrizes e bases da

> educação em todo o Brasil, conforme o artigo 22 inciso XXIV da Constituição. Poderá ainda, legislar de maneira concorrente com os Estados e o Distrito Federal, sobre o que consta do artigo 24 inciso IX, que trata da educação, cultura, ensino e desporto.

2.3. Educação sob a ótica do mínimo existencial

Com o intuito de explanar sobre a importância da educação, é necessário voltar ao artigo 205 da carta de 88, que retrata a educação como meio de alcançar no que o texto delimita em três pontos, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sobre o desenvolvimento da pessoa, conforme discorre em seu texto a autora Dias (2007, p.453) relata como o processo de aprendizagem emancipa o sujeito, o tornando um ser crítico, afirmando que " A produção do conhecimento socialmente relevante traz em seu escopo o necessário compromisso com a autonomia do pensamento.". O contato com o conhecimento transforma o ser humano e o molda de forma sociocultural, logo a educação participa profundamente desse desenvolvimento da pessoa que a constituição visa (DIAS, 2007).

De acordo com a fala de Dias (2007, p. 454, grifo nosso), "Tal noção de educação para os direitos humanos guarda íntima conexão com os ideais de **democracia, cidadania**, paz e justiça social" o que leva a discorrer sobre o segundo ponto, o preparo para o exercício da cidadania. É de conhecimento geral que a maior parte da história brasileira, o Brasil foi marcado por uma pequena parcela da sociedade que esteve no poder (FAUSTO, 2006), ao se tornar uma república federativa e colocar em seu texto constitucional que o poder emana do povo, a constituição faz uma ruptura na história do Brasil através do exercício do povo de forma ativa nas decisões que darão rumo ao futuro do país (BRASIL, 1988), porém, muito se questiona esse exercício da cidadania, já que também o Brasil é marcado pela educação de qualidade inferior ao que se espera, segundo demonstra Veloso (2011, p.219) "(...) o nível de aprendizado no Brasil é muito baixo. A qualidade da educação no Brasil também é inferior ao que seria de se esperar de um país com nosso nível de renda per capita".

O exercício da vida política é comprometido pela instrução que não possibilita o acesso a uma consciência autônoma de saberes.

> O regime democrático se assenta na compreensão de que os cidadãos devem ter a igual oportunidade de participar do processo de formação da vontade da comunidade política que integram.
>
> Ocorre que, para que essa participação do cidadão possa ser efetiva, ele precisa **ter condições materiais mínimas para exercê-la**. É evidente que o indivíduo com baixo nível de instrução deve ter plenos direitos políticos, com ampla possibilidade de participar do autogoverno popular. Contudo, o seu déficit de escolaridade tende a comprometer a sua capacidade de se informar adequadamente sobre os assuntos públicos e de participar, como um igual, nas deliberações sociais. (CANOTILHO, 1998, p. 432 apud SARMENTO, 2016, p.1653, grifo nosso).

Nesse contexto sobre a importância da educação e da efetivação desse direito, faz se necessário falar sobre o princípio do mínimo existencial, pois, esse direito não apenas abrange a satisfação

> (...) das necessidades humanas fisiológicas, sem as quais se inviabilizaria a própria sobrevivência física. (...) mas, muito além disso, a sua própria dignidade. Por isso, é inequívoco que o mínimo existencial abrange aspectos como o acesso à educação. (SARMENTO, 2016, p.1662).

O constituinte originário ao abordar esses pontos na constituição, demonstra que a educação é meio para a vida digna e ao complementar o texto com o artigo 208, tornando o direito á educação um direito público subjetivo, dando margem para o individuo acionar o judiciário em prol dessa garantia, fazendo com que o mínimo existencial se concretize, permitindo que mais pessoas tenham acesso a essa educação. O mesmo vale para a fixação de contribuição dos entes federativos para o desenvolvimento e manutenção da educação (GOMES, 2014).

Outrossim, no inicio da conceituação do núcleo do mínimo existencial, a professora Barcellos (2001) citado por Moura (2006) incluiu a edu-

cação fundamental e outros, todavia, Sarmento discorre que esse conceito estaria incompleto, demonstrando assim os direitos estarem apresentados de forma insuficiente, afirmando "na educação, (...) não se abarcou a creche e pré-escola, nem tampouco o ensino médio" SARMENTO (2016, p. 1663).

Ao analisar essa situação pode-se concluir que houve uma mudança no conceito do mínimo existencial na medida que a legislação foi modificada pela emenda de nº 59 de 2009. Segundo o pensamento de Moura (2006), ele trouxe a ideia de que era necessário buscar um novo parâmetro para o mínimo existencial, ao se alcançar uma meta deveria então procurar um "novo mínimo", pois, o mínimo existencial, se enquadra em um mínimo que o Estado não pode ultrapassar, ao se adquirir esse direito haverá uma vedação do retrocesso, logo, o Estado não pode deixar de prestar esses serviços que trouxeram um determinado progresso, só podendo ir para frente e não retroceder, nesse sentido a evolução do mínimo existencial poderia ser concretizado (SARMENTO, 2016; MARTINS, 2019).

Dessa forma, pode-se inferir que ao longo dos séculos da história brasileira, a educação teve um desenvolvimento lento e que ainda existem muitos obstáculos a serem ultrapassados, por mais que já comprovada a sua importância. Então, ao falar sobre o mínimo existencial na educação, se demonstra necessário não só um mínimo como a presença do aluno, mas sim, uma educação de qualidade, igualitária e gratuita, como são descritos no artigo 206, mínimos para garantir que o individuo conseguirá desenvolver a sua vida em diversos aspectos possibilitando que o princípio da dignidade humana seja concretizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao colocar a dignidade da pessoa humana como fundamento da Constituição Federal, o constituinte originário torna real o mínimo existencial no âmbito jurídico brasileiro, pois o processo para se chegar a dignidade da pessoa humana é alcançado pela satisfação dos direitos fundamentais núcleo do mínimo existencial.

Tornando assim a efetivação de uma educação básica, uma obrigação de ser efetivada pelo Estado, fazendo com que esse direito seja uma das prioridades das demandas governamentais, pois, a educação é o meio de

desenvolvimento de cidadãos, logo, de desenvolvimento de uma sociedade livre, igualitária e justa, conforme prega a carta magna.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas na educação, a evolução no âmbito jurídico é inegável, claramente reconhecido quando a constituição estabelece uma fixação na contribuição para o desenvolvimento e manutenção da educação, a judicialização desse direito e os princípios para serem alcançados, ao ponto que se tornam mecanismos para a efetivação desse direito. Com isso, ao ser caracterizado como um direito fundamental base do princípio do mínimo existencial, a educação básica é marcada como uma garantia com prioridade de ser efetivada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Kátia. Princípio da dignidade da pessoa humana: evolução, fundamentos e aplicabilidade. **Revista do Instituto de Direito Brasileiro.** n. 8, p. 7717-7741, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

DIAS, Adelaide. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA et. al. (orgs). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária. p. 441-456. 2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** – 14. ed. rev. e. atual. – São Paulo: Saraiva, 2006.

FLACH, Simone. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009.

GOLIN, Paula. O direito à educação na democracia brasileira e a questão da sua efetividade. **Revista da Faculdade de Direito UFPR.** Paraná, v.43, n.0, 2005.

GOMES, Natascha. Núcleo essencial do direito social à educação: uma análise segundo a teoria dos direitos fundamentais de Robert Alexy. 2014. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade de Juiz

de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/5098/1/nataschaalexandrinodesouzagomes.pdf. Acessado em: 24 set. 2020.

HAETINGER, Josiane. Evolução histórica da dignidade da pessoa humana. **Conteúdo Jurídico.** 2012. Disponível em: http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/29978/evolucao-historica-da-dignidade-da-pessoa-humana. Acesso em: 25 set. 2020.

MARTINS, Paulo. O direito à educação na Carta Cidadã. **Revista de informações legislativas: RIL.** Brasília, v. 56 n. 221, p. 223-246, jan./mar. 2019.

MOURA, Marcelo. Teoria do mínimo existencial e os direitos de crianças e adolescentes. **DireitoNet.** 4 dez. 2006. Disponível em: https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3038/Teoria-do-Minimo-Existencial-e-os-direitos-de-criancas-e-adolescentes. Acesso em: 25 set. 2020.

OLIVEIRA, Antônio. O mínimo existencial e a concretização do princípio da dignidade da pessoa humana. **Revista Jus Navigandi**. Teresina, 25 jul. 2016. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/50902. Acesso em: 26 set. 2020.

RENNER, Fabio. A evolução histórica da dignidade humana. **Jusbrasil.** Disponível em: https://fabiorenner.jusbrasil.com.br/artigos/410576918/a-evolucao-historica-da-dignidade-humana. Acesso em: 25 set. 2020.

SARMENTO, Daniel. O mínimo existencial. **Revista de Direito da Cidade.** Rio de Janeiro, v. 08, n. 4, p. 1644- 1689, 2016.

SAVIANI, Dermeval. História da História da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, v. 10, p. 147-167, jul. 2008.

VELOSO, Fernando. A Evolução Recente e Propostas para a Melhoria da Educação no Brasil. **Brasil: a nova agenda social.** Rio de Janeiro, p. 215-253, 2011. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/agenda8.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

O DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Jhuan Cristian Silva do Nascimento[5]

INTRODUÇÃO

Devido ao isolamento social, fruto da pandemia ocorrida pelo espalhamento do novo coronavírus (COVID-19), houve não apenas a quebra de uma rotina social ordinária, mas também alterou-se diversos aspectos de inúmeras relações sociais. Esse fenômeno ocorreu também em estabelecimentos de ensino, obrigando escolas a se encaixarem ao que está sendo chamado pela mídia de novo normal. Por este motivo, para que fosse possível a adaptação tanto do corpo docente quanto do corpo discente, o processo educacional acabou por sofrer algumas alterações, principalmente no tocante a rotina de convivência entre a comunidade escolar.

É importante salientar que a medida de distancimento social é uma das maneiras mais eficazes de prevenção ao novo coronavírus (Lima, 2020). No entanto, essa forma de combate à pandemia, devido a ausência do contato social, acaba por prejudicar o processo educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da educação, traz em seu primeiro artigo, a importância da convivência humana para a formação cidadã (Brasil,

5 Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Graduando em Direito pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

1996). Devido a isso, o contato social se faz extremamente necessário, ainda que de forma adaptada. A solução apresentada para o momento, o ensino remoto em caráter emergencial, se demonstra limitada, pela sua implementação apressada e pouco organizada, realizada pelo ministério da educação, em conjunto com as secretarias de educação estaduais e municipais, o que pode acarretar na redução da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator importante no tocante ao ensino remoto emergencial é a sua abrangência e se de fato todos os estudantes terão acesso, de forma igualitária, ao conteúdo disponibilizado. Levando em consideração a desigualdade social no Brasil, as oportunidades de acesso às disciplinas tornam-se limitadas. Além disso, tem-se a problemática de que alguns professores não se encontram capacitados para ministrar aulas de forma remota, seja por dificuldades pessoais ou por dificuldades de caráter técnico, como a falta de conhecimento no uso de ferramentas tecnológicas.

Diante dessas dificuldades, o presente artigo visa analisar possíveis ferramentas que possam ser utilizadas no ensino remoto emergencial, no campo das ciências, visando a educação ambiental de qualidade, de maneira a auxiliar alunos e professores na construção do conhecimento e na facilitação do processo de ensino. A pesquisa que se pretende realizar será do tipo compreensiva e não somente descritiva, partindo de uma análise bibliográfica e se estendendo para uma análise empírica sobre o tema.

1. A EDUCAÇÃO E O DIREITO AO MEIO AMBIENTE

A Constituição federal da República, de 1988 (CRFB/88), é considerada por muitos pesquisadores como uma constituição cidadã, por abarcar diversos direitos sociais. Além disso, é a primeira constituição a possuir um capítulo exclusivo para tratar sobre assuntos relacionados ao meio ambiente. Em seu artigo 225, traz o seguinte texto:

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (Art.225, CRFB/88)

Apesar de o capítulo que trata sobre o meio ambiente possuir um único artigo, é extremamente importante o *status* constitucional dado a matéria de direito ambiental. A ideia de desenvolvimento sustentável e a própria manutenção dos recursos naturais torna o estudo dessa ciênca fulcral para que ocorra o desenvolvimento da sociedade de forma sustentável (Correia e Dias, 2016). O direito ambiental não pode ser visto como um obstáculo ao crescimento, mas como um de seus instrumentos, ao propiciar a gestão racional dos recursos naturais, que constituem a base material de sustentabilidade.

A Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), lei 6.938/81, ainda traz em seu escopo a importância da preservação ambiental, para a sadia qualidade de vida do povo, aliando-se ao desenvolvimento socioeconômico à questão da preocupação com o meio ambiente. Além disso, a PNMA também traz em seu texto, no artigo 2º,X, a importância da educação ambiental, em todos os níveis de ensino, inclusive a educação para a comunidade, capacitando-a para a ativa preservação do meio ambiente.

Faz-se necessário uma educação que priorize questões ambientais, a fim de se cumprir o próprio texto constitucional e os dispositivos legais que versam sobre o tema. Por esta razão, a educação ambiental deve ir além da escola, alcançando toda a sociedade, de forma a conscientizar sobre a necessidade da preservação ambiental para a própria manutenção da vida humana em condições sustentáveis.

1.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Apesar de sua importância significativa para a vida em sociedade, a educação ambiental não é uma disciplina trabalhada isoladamente nas escolas, tendo em vista o seu caráter interdisciplinar com outras áreas das ciências, como a biologia e a geografia. Por este motivo, os tópicos referentes ao seu conteúdo são trabalhados de forma diluída em outras disciplinas, muitas vezes por mais de um professor.

Isabel Cristina de Moura Carvalho (2006), entende que a Educação Ambiental é considerada como uma preocupação dos movimentos ecológicos com a prática de conscientização, que seja capaz de chamar a atenção para a má utilização dos recursos naturais, assim como ao seu esgotamento, e conscientizar cidadãos em ações sociais que visem a prote-

ção do meio ambiente. Tendo esse pensamento como base, adicionado ao que está elencado no artigo 205 da Constituição Federal, em que diz que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, fica claro o papel da escola no processo de conscientização dos estudantes. Por esta razão, a educação ambiental faz-se extremamente necessária, não apenas no meio escolar, mas em todas as atividades sociais.

A Lei 9.795 de 1998, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a política nacional de educação ambiental, traz em seu texto que a educação ambiental deve ser entendida como os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. Sobre a ideia da lei, Antônio Silveira dos Santos(2000), indica que:

> A lei define juridicamente EA como "o processo por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (art.1º) e Instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (art. 6º) definindo seus objetivos fundamentais como por exemplo o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos, bem como o incentivo à participação individual e coletivas, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como o valor inseparável do exercício da cidadania (art.5º). Interessante na nova legislação é que reconheceu a EA como componente essencial e permanente da educação nacional, distinguindo juntamente com o seu caráter formal o caráter não-formal, ou seja a educação ambiental não oficial que já vinha sendo praticada por educadores, pessoas de várias áreas de atividades e mesmo entidades, obrigando ao poder público em todas as suas esferas incentivá-la (art. 3º e 13º).

Ainda sobre essa ideia, Genebaldo Freire Dias (2004) alega que a educação ambiental deve ir além do simples conservacionismo de utilizar os recursos naturais de forma racional. O autor traz a ideia de que deve haver uma profunda alteração na concepção ambiental e na visão de mundo, passando-se a enxergar o meio ambiente como parte integrante do próprio ser.

1.1.1 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), traz príncipios norteadores para a educação, como a igualdade de condição para acesso, liberdade de aprender e ensinar, respeito à liberdade e tolerância e diversos outros. É certo que a educação ambiental deve se orientar por esses princípios elencados na LDB. No entanto, a lei de Educação Ambiental descreve princípios específicos que devem ser observados na ministração do conteúdo que verse sobre o meio ambiente.

O artigo 4º da lei de educação ambiental, traz seus princípios e entre eles a importância do enfoque humanista, holístico, democrático e participativo, somado a ideia de que o ambiente deve ser considerado em sua totalidade. Para Sírio Lopez Velasco (2006), é fulcral esse princípio, tendo em vista a importância das relações interpessoais e a relação entre o indivíduo e o meio ambiente. A consideração do ambiente em sua totalidade deve ser percebida como o reflexo da própria vida humana em sociedade, tendo como necessidade sua sadia qualidade e para tal, a preservação do meio ambiente seria a própria preservação do ser social.

Vale trazer a reflexão sobre outro princípio importante, que refere-se ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas com caráter multi e transdisciplinar. Esse príncipio encontra-se intimimanete ligado ao elencado na constituição federal, no artigo 206,III, que também trata sobre o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, diferenciando-se os textos na questão da multidisciplinariedade, por ser tratar de assunto específico do ramo da educação ambiental. Através dessa análise é possível verificar a importância da liberdade de cátedra do professor ao ministrar as disciplinas referentes ao meio ambiente, não podendo o educador sofrer sanções ou ser passível de perseguição por compartilhar suas ideias com os educandos. Nas palavras de Celso Ribeiro Bastos (1998):

> A liberdade de ensino possibilita e garante um desenvolvimento amplo da ciência e da pesquisa no país. Essa liberdade, frisamos, visa a exterminar qualquer tipo de autoritarismo e de manipulação que a educação possa sofrer. A liberdade de ensino pressupõe, antes de tudo, a idéia de que os professores podem trabalhar segundo suas convicções, não estando obrigados a ensinar o que os outros impõem. (Bastos, 1998, p. 435).

Outro princípio previsto na lei, trata sobre a importância dos estudantes conhecerem de questões ambientais de âmbito global, nacional, regional e local. Essa abordagem articulada deve ser realizada pelos docentes de forma a permitir que os estudantes tenham acesso a informações necessárias para formarem opiniões sobre determinados assuntos e em alguns casos, apresentar soluções, principalmente no tocante as questões ambientais de ordem local.

Leonardo Boff (1999) traz o conceito de pedagogia da terra. Este conceito, intimimamente ligado a ideia da ecopedagogia, apresenta-se como uma perspectiva de reconstruções de valores sociais, culturais e ambientais. Trazendo essa ideia para a sala de aula e a luz dos princípios elencados na lei de Educação Ambiental, faz-se extremamente necessário que a educação ambiental, ainda que em tempos de pandemia, seja ministrada como conteúdo de extrema importância no currículo escolar, em que não deve ser mitigada sua necessidade e que sua transdisciplinariedade venha a ser respeitada.

1.1.2 OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A lei de educação ambiental traz em seu artigo 5º, os objetivos que pretende-se alcançar com a sua implementação. O primeiro inciso, que trata sobre o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo diversos aspectos como políticos, psicológicos, sociais, econômicos e culturais, tem ligação direta com o texto constitucional no tocante ao direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (art.225, CF/88), e por essa razão é dada a importância a compreensão multidisciplinar sobre o meio ambiente.

Outro dispositivo trazido é a garantia de democratização das informações ambientais. Este objetivo encontra-se respaldado pelo princípio da publicidade, elencado no artigo 37 da constituição federal. O acesso a informação deve ser realizado de forma a corroborar para a disseminação do conhecimento ambiental, de forma democrática, alcançado os diversos segmentos da sociedade.

Válido ressaltar que nos tempos atuais de pandemia, o cumprimento desse objetivo torna-se ainda mais importante, devendo a escola ter um papel ativo no compartilhamento de informações, não apenas para os alunos, mas para toda a comunidade escolar. Nesse sentido, trazendo a ideia desse objetivo para o ambiente escolar, Marcos Antônio Cuba (2010) fala que a escola deve ser um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, criando condições e alternativas que estimulem os alunos a perceberem-se como integrantes do meio ambiente.

2. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Devido a pandemia do novo coronavirus (COVID-19), o processo educacional sofreu severas alterações abruptas. Entre elas, a relação professor-aluno passou a ser digital, com o distanciamento social necessário para o combate ao vírus. Diante desse cenário, surgem novos desafios para os docentes, que devem estar aptos a se adaptar a um novo ambiente, totalmente virtual. O decreto 9.507/2017, em seu primeiro artigo, traz a definição de e Educação a distância (EaD):

> Art. 1º [...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Para alguns estudiosos da área, como Pedro Demo (1994), a educação a distância será parte natural do futuro da escola e por esta razão o EaD se mostra como uma ferramenta capaz de minimizar os danos causados

ao ensino pelo novo coronavírus. No entanto, é válido ressaltar que uma parte da comunidade escolar encontra-se desfavorecida no que se refere ao ensino remoto, tendo em vista a desigualdade social no país. Sobre o assunto, Silva (*et al*, 2020, p.40) fala:

> O número de jovens que não possuem acesso à internet é bem superior, o que gera desigualdades sociais entre ricos e os mais vulneráveis. Por isso, é necessário um olhar mais aprofundado acerca da EaD diante desta realidade social, pensando em práticas educativas capazes de promover a cultura, a igualdade, o respeito às diferenças, além de espaço à democratização e expansão do ensino.

É fato notório que uma parcela significativa de estudantes brasileiros não possuem acesso à uma *internet* com qualidade o suficiente para assistir vídeos e aulas *online*. Em alguns casos, os próprios docentes possuem a mesma dificuldade, tendo em vista questões financeiras, de localidade, familiares e entre outras.

Como forma de auxiliar docentes das ciências naturais e discentes no ensino remoto, algumas ferramentas didático-científicas disponíveis na *internet* podem ser capazes de aproximar a experiência de uma aula virtual à uma sala de aula real. Por este motivo, faz-se necessário a divulgação dessas ferramentas para que mais professores e mais alunos possam conhecê-las.

2.1 RECURSOS TECNOLÓGICOS AUXILIADORES NO PROCESSO DE ENSINO SOBRE MEIO AMBIENTE

Apesar das diversas barreiras tecnológicas levantadas devido a pandemia de coronavírus, algumas ferramentas encontradas na *internet* podem auxiliar o professor no processo educativo, fazendo com que a sala de aula torne-se um ambiente de incentivo à criatividade. *Sites* da *internet* com jogos, simuladores, animações e conteúdos especiais, corroboram para uma prática educacional dinâmica, auxiliando na compreensão do corpo discente sobre a matéria ministrada.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento e pesquisa (CNPq), em parceria com outras instituições de ensino, desenvolveu o *website* Ludo Educativo. Essa página da *internet* possui jogos interativos sobre diversas áreas do saber.

Dentre tais áreas, encontram-se temas relacionados às ciências biológicas e ao meio ambiente, corroborando para ideia de que a educação ambiental pode e deve ser realizada mesmo que de forma remota. As atividades, voltadas para o ensino fundamental, possuem como objetivo, complementar os estudos realizados em sala de aula em conjunto com os professores.

Outro *website* que pode auxilir o docente no ensino das ciências ambientais, é o Casa da Ciência, *site* criado por um grupo de universidades de portugal. As ferramentas oferecidas nesta página vão de apresentação de slides prontas, à animações gravadas para o professor utilizar em sala de aula. Além disso, o *site* possui um banco de imagens disponível para utilização, bem como uma biblioteca virtual para auxiliar em pesquisas e produções de aula.

O Canal CECIERJ é um projeto da Fundação Cecierj que também pode ser uma ferramenta auxiliar para a sala de aula virtual em tempos de pandemia. O canal reúne recursos de aprendizagem desenvolvidos por sua equipe e utilizados nos cursos da Fundação Cecierj em diversos níveis do conhecimento, que foram produzidos e aprovados por professores da fundação. No canal é possível encontrar diversos materiais, como planos de aula e dinâmicas para grupos com foco em educação ambiental

Apesar do alto número de ferramentas existentes para auxiliar didaticamente o professor na produção de sua aula, os desafios do ensino remoto ainda são enormes. O objetivo desse trabalho é produzir um conhecimento que auxilie na prática educativa e facilite a comunicação entre o corpo discente e o corpo docente. Sobre a prática educativa, é válido trazer as palavras de Paulo Freire (2006), considerado um dos maiores educadores do Brasil:

> Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. [...] Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se formando sujeitos cada vez mais críticos.(FREIRE, 2006, p.82).

A partir das ideias expostas por Paulo Freire (2006), fica evidencido que o ensino da educação ambiental deve ir além da sala, além da teoria,

devendo o professor possuir meios para que o estudante seja um sujeito ativo na resolução de problemas ambientais. Tais ferramentas tecnológicas podem e devem ser usadas com o intuito de auxiliar no desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício pleno de sua cidadania, conforme disposto na constituição federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo intencionou abordar aspectos da educação ambiental em tempos de pandemia. Nesse sentido foi ressaltado a importância do papel do docente na formação cidadã dos estudantes, conforme o dispositivo elencado na carta magna, de forma que tal processo educativo corrobore para a manutenção do meio ambiente através da participação ativa de discentes conscientizados sobre a importância da questão ambiental, seja no âmbito local, regional, nacional ou global.

Devido à nova realidade trazida pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), é necessário que o professor esteja apto à se adaptar para atender as demanadas estudantis no que se refere à ministração de conteúdos. É válido ressaltar a importância de democratizar o acesso para todos os alunos, principalmente àqueles com dificuldade de acesso à *internet*. Para tanto, destaca-se a importância das ferramentas tecnológicas trazidas, que podem servir como facilitadores e fonte de inspiração, auxiliando docentes que encontrem dificuldades de ministração de conteúdo de educação ambiental durante a pandemia.

Diante das ideias apresentadas, é possível perceber que, mesmo em um momento de isolamento social, é importante que os príncipios e objetivos da educação ambiental sejam praticados, ainda que em cárater remoto, durante o ensino emergencial. A importância do ensino de questões ambientais deve ser incentivado como objeto de estudo para futuras pesquisas, a fim de que seja possível obter novas práticas educacionais que corroborem para o aumento da qualidade da educação ambiental em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998. 8 v.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. 7.ed. Petrópolis: Vozes,1999.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 setembro. 2020

BRASIL. Lei nº 6.983, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 20 de setembro. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** São Paulo: Gente, 2002.

CECIERJ, Canal. **Pagina Institucional.** Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/sobre>/ , Acesso em 20 set.2020

CIÊNCIA, Casa da. **Pagina Institucional.** Disponível em: https://www.casadasciencias.org/recursos-educativos/, Acesso em 20 set.2020

CORREIA, Mary Lúcia Andrade e DIAS, Eduardo Rocha. **Desenvolvimento Sustentável, Crescimento Econômico E O Princípio Da Solidariedade Intergeracional Na Perspectiva Da Justiça Ambiental**. Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas, n. 8, p. 63, 2017.

CUBA, Marcos Antônio. **Educação Ambiental Nas Escolas**. Jul./Dez, n. 2, p. 23–31, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

EDUCATIVO, Ludo. **Pagina Institucional.** Disponível em: <https://www.ludoeducativo.com.br/pt>, Acesso em 20 set.2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LIMA, Juliana Domingos de. **O distanciamento social como redutor de contaminações.** Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/03/17/O-distanciamento-social-como-redutor--de-contamina%C3%A7%C3%B5es . Acesso em: 12/04/2020.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** In: STROH, Paula Yone, (Org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SANTOS, Antônio Silveira Ribeiro dos**, Educação ambiental e o poder público.** 2000. Disponível em: <http://www.aultimaarcadenoe.com.br/educacao-ambiental/> Acesso em 16/09/2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim**. Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ellery e NETO, Jerônimo e SANTOS, Marilde. **Pedagogia Da Pandemia : Reflexões Sobre a Educação Em Tempos De Isolamento Social Tiempos De Aislamiento Social Pandemic Pedagogy : Reflections on Education in Times of Social Isolation**. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos. N.04, v. 01, p. 29–44, [S.d.]. Disponível em: <issn: 2675-3855%7C http://dx.doi.org/10.46375/relaec.31695%0APEDAGOGIA>.

VELASCO, Sirio Lopez. **ÉTICA E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INTRODUÇÃO**. Revista Ambiental do mestrado em Educação Ambiental, v. 17, p. 244–261, 2006.

ARTIGOS – DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

A NATUREZA JURÍDICA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DEMOCRÁTICO: JUS-HUMANISMO, CULTURA E ALTERIDADE

Túlio Almeida Rocha Pires[6]

1 Introdução

Além de promover o debate acerca dos direitos humanos na democracia contemporânea, o intuito do presente trabalho é fortalecer os direitos que asseguram a pessoa humana sua condição de dignidade. Considerando que cada relação entre pessoas se consubstancia numa relação de poder e que toda relação de poder constitui uma relação política, o presente texto também pretende informar e esclarecer com fins de emancipar, dar elementos para que vida política em sociedade seja pautada em princípios fraternais e respeitadores da dignidade e diversidade humanas.

Sob essa perspectiva, como pode a educação contribuir para o debate? Considerando a alienação autoritária promovida por uma tradição histórica de modelos narrativos de educação, como uma educação libertadora pode se aliar aos conhecimentos jus-humanistas para trilhar o caminho da cidadania e da consciência de que todo ser humano é um sujeito de direitos? Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa traz reflexões acerca

6 Discente do Programa de Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC Minas. Pesquisador na área dos Direitos Humanos e Fundamentais, Direitos Sociais, Educação.

da diversidade humana e seu convívio no espaço democrático, como as liberdades podem conviver e de que maneira os direitos humanos protegem a pessoa humana diante da coletividade e do Estado.

O trabalho buscou situar também a educação como direito fundamental dentro do ordenamento jurídico brasileiro, de modo a evidenciar seu caráter de destaque no contexto constitucional. Para isso, a metodologia concretizou-se numa revisão bibliográfica a respeito dos assuntos atinentes às temáticas ora aludidas, buscando trabalhar as ideias de alteridade, de cultura, democracia e direitos humanos para que, atreladas à práxis educacional cotidiana nos processos de aprendizagem, possam atuar como ferramentas de efetuação da dignidade humana, munindo os futuros e presentes cidadãos do conhecimento de seus direitos humanos básicos, que num Estado Democrático de Direito, podem e devem ser exigidos e exercidos.

2 Alteridade brasileira e o espaço democrático

O humano, desenvolvendo-se em diversos contextos geográficos, produz variadas formas de se relacionar com a natureza, com o solo, com os modos materiais de produção das condições da existência, em vários contextos sociais, fontes múltiplas da articulação cultural, compondo a trama das relações interpessoais no contexto em que se insere. Diante dessa relatividade cultural, é possível observar agrupamentos humanos tanto em cidades cosmopolitas, como em tribos aborígenes possivelmente não incorporadas pela sistemática mercadológica operante no mundo capitalista, o que não é diferente no Brasil.

Para aclarar as ideias acerca da democracia brasileira e das perspectivas de sua prática, é interessante compreender, primeiramente, uma característica fundamental da natureza humana, a alteridade. A alteridade, considerada como a característica daquele que é o outro, diferente de mim, que demarca contraste entre indivíduos, sobretudo no contexto cultural, haja vista as práticas sociais intersubjetivas que grupos humanos constituem no decorrer dos processos de socialização e construção de suas comunidades.

A compreensão histórica mostra que a formação brasileira, desde sua gênese colonialista, foi pautada por uma política de exploração da pessoa humana, que dizimou diversos agrupamentos humanos originários, des-

naturando as características étnicas de várias populações. O processo de massificação operante naquela época, assemelha-se ao observado na contemporaneidade. A respeito da deculturação atualmente enfrentada pelas populações brasileiras, Darcy Ribeiro explica, *in verbis*, que "sua gravidade é quase equivalente a primeira grande deculturação que vivemos no primeiro século, ao desindianizar os índios, desafricanizar os negros[...] isso resultou numa população de cultura arcaica"(RIBEIRO, 2015, p.155).

Analogamente ao contexto educacional brasileiro, Cury ensina que a dinâmica da educação se deu de maneira também preconceituosa e desigual, denotando a maneira autoritária da como a Metrópole lidava, precipuamente, com as populações tradicionais brasileiras (CURY, 2014). Sobre o cenário educacional pelo qual passou a formação colonial civilizatória no Brasil, Carlos Roberto Jamil Cury explica, *in verbis:*

> a *educação,* tomada no seu sentido específico de *educação escolar,* ocorreu em nosso país de modo tardio. Sua *oferta institucional e sistemática* não só se deu após grande demora como também se pautou pela desigualdade e discriminação. [...] os índios eram considerados "bárbaros" e os africanos trazidos à força, tornavam-se escravos, uma "propriedade do outro" [...] Para eles, segundo essa concepção, bastava a doutrinação ou a catequese (CURY, 2014, pp.21,22).

Nesse sentido, diante dos conflitos, entraves por que passam as pessoas em sua convivência, estes podem ser mediados e diluídos com base nos preceitos pactuados pelos componentes de determinado grupo, contemporaneamente normatizados em uma lei posta. Diante disso, como a dinâmica do Estado Democrático de Direito pode sobreviver em um ambiente constituído por pelas mais diferentes referências étnicas endógenas e estrangeiras, escravistas e excludentes, desde sua origem? No espaço da diferença, como os direitos humanos e a educação podem contribuir para o debate?

2.1 Cultura e democracia no Brasil

O senso comum pode, por vezes, desvalorizar a noção de cultura e de democracia, mesmo que o termo cultura possa ser visto de maneira po-

pular como a característica daquele que é culto, que conhece idiomas ou países e assim por diante. Mesmo assim, dadas as condições da alteridade humana, nas variadas formas de lidar com a vida e com a produção das condições materiais de existir, a cultura, o ato de cultivar, aparece como um conjunto de saberes, de práticas, de tradições de cada povo, mostrando sua forma de se relacionar com a natureza, com a sociedade, seus valores éticos e morais, os elementos intersubjetivos que compõem a cosmovisão de um grupo, entre outros.

Entendendo que as palavras são polissêmicas e cambiantes, considerando que elas possuem diversos significados e sentidos que mudam entre si conforme a ocasião e a intenção de um interlocutor, a cultura pode ser entendida literalmente como o desenvolvimento intelectual, um saber, costumes e valores de uma sociedade (BUENO,2000). Posto isso, a cultura também é um direito fundamental, à medida em que proporciona dignidade ao indivíduo humano e o reconhece como portador de uma tradição, de um saber integrante de um grupo, diante da diversidade de grupos. A cultura é um direito constitucional contemplado no artigo 215, vide:

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.[...] § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II produção, promoção e difusão de bens culturais; III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV democratização do acesso aos bens de cultura; V valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988).

A característica cultural apresentada pelo humano tem tamanha importância, que aparece elencada no diploma normativo de maior hierarquia no país, a Constituição de 1988. Ele também é assegurado de maneira internacional, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, garantindo a todos o exercício dos direitos culturais, como participar das expressões culturais da sociedade, da produção artística, fazer parte do progresso intelectual científico, por exemplo, veja:

> Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país [...] Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam (ONU, 1948).

Marilena Chauí, ao discorrer sobre a palavra povo, ensina que, considerando todas as características plurais já mencionadas, o discurso dominante pode propor que essas especificidades e problemáticas inerentes ao povo sejam unificadas, com uma noção *lato sensu* de cultura que seria capaz de abarcar os traços das classes dominadas. Ela sugere ainda a expressão "culturas do povo", evidenciando ainda mais o caráter plural e que, de certo modo, pode possibilitar que os entraves pelos quais passam cada grupo não sejam engolidos por um discurso dominante que busca esconder e vilipendiar ainda mais as tradições mais dominadas. Ela diz, *in verbis:*

> O plural permitiria, ainda, que não caíssemos no embuste dos dominantes para os quais interessa justamente que a multiplicidade cultural seja encarada como multiplicidade empírica de experiências que, de direito, seriam unificáveis e homogêneas, ou para usar os jargões em voga, destinadas à "integração nacional" ou à "racionalidade capitalista". Se mantivermos viva a pluralidade permaneceremos abertos a uma criação que é sempre múltipla, solo de qualquer proposta política que se pretenda democrática (CHAUÍ, 2001, p.45).

Diante disso, é possível entender que, para Chauí, as bases democráticas repousam justamente no respeito às diferenças, no ato de assumir a diferença e toda sua complexidade, para que a partir daí seja possível algum tipo de congruência no que se refere à política. Não se trata de negar a diferença, mas coexistir num universo onde ela é inerente à natureza humana e sua alteridade.

Numa democracia que se efetua neste espaço da diversidade, há uma mitigação das liberdades, a medida em que nenhum direito é absoluto, a

liberdade individual é consubstanciada à liberdade do outro. Nesse sentido, Bobbio, teorizando sobre o liberalismo e a democracia, falando sobre os aspectos de igualdade e liberdade em sociedade, *ipsis literis,* ensina o seguinte:

> A única forma de igualdade que não só é compatível com a liberdade tal como entendida pela doutrina liberal, mas até mesmo exigida por ela, é igualdade na liberdade: o que significa que cada um deve gozar de tanta liberdade quanto for compatível com a liberdade dos outros.[...] Inspirando dois princípios fundamentais que são enunciados em normas constitucionais: a) a igualdade perante a lei; b) a igualdade de direitos (BOBBIO, 2017,62).

Diante disso, considerando sobretudo o multiculturalismo desenvolvido pela espécie, de que maneira a educação, e mais especificamente a educação em direitos humanos, pode contribuir para a construção democrática?

3 Educação em direitos humanos: pressupostos necessários para a vida democrática

Os direitos humanos compõem um conjunto de direitos oriundos de guerras e consensos históricos, tradicionalmente eles têm a função de resguardar o indivíduo do poder estatal. Considerando a hipossuficiência de um indivíduo humano diante de todo conjunto do Estado, visando precipuamente a proteção da liberdade, da igualdade e da fraternidade entre os povos.

Possuindo um caráter supranacional, os direitos humanos são direitos que devem ser assegurados à toda pessoa humana, pelo fato desta carregar consigo a qualidade de ter nascido humana. Os direitos humanos se fundamentam justamente na pessoa humana, na defesa de sua dignidade e de resguardar à pessoa humana condições básicas de manutenção e promoção de condições dignas de vida.

Diferenciando-se da categoria dos direitos fundamentais, estes guardam semelhança para com os direitos humanos, porém desta vez, normatizados dentro do ordenamento jurídico interno de um país, e que dentro das diretrizes gerais dos diretos humanos supranacionais, podem ter sua aplicação ampliada. Conforme ensina Almeida:

> Direitos humanos são as ressalvas e restrições ao poder político ou as imposições a este, expressas em declarações, dispositivos legais e mecanismos privados e públicos, destinados a fazer respeitar e concretizar as condições de vida que possibilitam a todo ser humano manter e desenvolver suas qualidades peculiares de inteligência, dignidade e consciência, e permitir a satisfação de suas necessidades materiais e espirituais. (ALMEIDA, 1996, p. 24).

Conforme Ferreira Filho, sobretudo após a segunda guerra mundial, a questão da proteção dos direitos fundamentais tomou lugar de destaque no cenário internacional. Tendo especialmente o nazismo e os movimentos de vilipêndio da dignidade da pessoa humana praticados em tal período histórico, proporcionado a afirmação internacional da proteção dos direitos humanos (FERREIRA FILHO, 2012).

Divididos classicamente em três grandes grupos de direitos humanos, o primeiro deles compõe os direitos civis e políticos, como o direito de votar e ser votado, por exemplo, perfazendo o rol dos direitos humanos de primeira geração. Direitos de igualdade, assemelhados aos direitos sociais, também chamados de direitos humanos de segunda geração. E compondo as três grandes divisões teóricas dos direitos humanos, encontram-se os direitos humanos de terceira geração, também chamados de direitos de fraternidade, como o direito à paz, ao meio ambiente equilibrado, à auto determinação dos povos, entre outros. Contemporaneamente, teóricos também classificam outros direitos humanos em demais gerações, o que não é o intuito de apreciação no presente trabalho.

3.1 A educação em direitos humanos

Compondo o rol dos direitos sociais no Brasil, a educação aparece em destaque no texto constitucional brasileiro, no artigo 6º, *caput*. A educação no Brasil conforme ensina Cury, teve como característica na sua origem, o fornecimento de uma narrativa a ser memorizada de maneira dócil por aqueles que ali estavam sendo educados como maneira de melhorar a força de trabalho. Ler e escrever era então dispensável àqueles que não eram tidos como possíveis componentes das forças de trabalho (CURY, 2014).

Nessa conjectura, Paulo Freire advoga que a educação bancária, assim chamada a tradição narrativa, compele ao educando uma situação de

apenas receber informações sem às questionar ou analisar criticamente. Reduzindo o aluno à atividade de memorizar conhecimentos que podem, inclusive, sequer guardar correlação com a vida cotidiana do aluno. Nas palavras do mencionado autor, ele ensina que:

> A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p. 33)

O modelo narrativo de educação está presente em solos brasileiro desde a sua gênese. Ele é encontrado atualmente e foi foco das teorias de Paulo Freire ao tratar da pedagogia do oprimido, quando ele a denominou essa narração e memorização mecânica de educação bancária, considerando o educando como um receptáculo de informações que devem ser memorizadas de maneira passiva e pacífica.

Nesse sentido, Freire advogou no sentido de que essa educação narrativa tende à formação de autômatos, o contrário da natureza humana e sua aspiração pela liberdade. Seguindo essa perspectiva, dentro do modelo narrativo, não há espaço para dúvidas, são inclusive desestimuladas, não há horizonte para o questionamento da realidade em que vive o educando, não há, por consequência, maneiras materiais de transformação e libertação social (FREIRE, 1987).

Sob esse aspecto a educação em direitos humanos tem capacidade de emancipar não só o indivíduo, mas o corpo social, a medida em que, por meio da educação, o indivíduo pode se reconhecer como pertencente da espécie humana e que existe um pacto social vigente que o assegura direitos básicos para a vida, que podem ser opostos perante a coletividade e perante todo o mecanismo do Estado de Direito. Isto é, em outras palavras, promover a consciência de que, neste espaço, direitos podem e devem ser exigidos em face da coletividade, como forma de assegurar a todos a própria dignidade humana, a liberdade e demais outros direitos a que todos fazem jus.

A compreensão geral dos direitos humanos, possibilita enxergar o contexto de vilipêndio por que passaram, e ainda passam, milhões de pessoas no exercício de sua própria existência, e de atos atentatórios a dignidade humana cometidos pelo próprio Estado e que devem ser evitados, promovendo a fraternidade e a paz entre os povos, promovendo diálogo entre as diferenças, de maneira a contemplar a alteridade humana.

Baseando-se num processo de tomada de consciência de direitos. Diferentemente de um privilégio, que emerge como uma situação na qual um restrito grupo pode desfrutar, um direito é aquilo que deve estar disponível a todos, os direitos humanos, então, de que toda a espécie humana faz jus. Numa sistemática de opressores e oprimidos, Freire preleciona que a humanização dos oprimidos pode ser encarada como um movimento de subversão, nas suas palavras, "se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em "coisas", em algo que é como se fosse inanimado" (FREIRE 1987, p.26).

Em suas lições, Freire ensina que, nos caminhos pelos quais percorrem os oprimidos na sua emancipação, precisam sempre se relembrar de sua condição de humanos, de não autômatos, de seres que merecem a liberdade e livrar-se do julgo autoritário. Sobre esse assunto, Freire diz, "os oprimidos, nos vários momentos de seu processo de libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais" (FREIRE, 1987, p.29).

Enfatizando a necessidade de uma educação que contemple a diversidade na democracia, teorizando sobre o direito à educação e a educação em direitos humanos, Vera Maria Candau diz:

> A construção de uma cultura dos direitos humanos em diferentes âmbitos da sociedade constitui seu eixo principal. No entanto, se no plano teórico esta articulação foi sendo conquistada, ainda é muito frágil no âmbito das políticas públicas, da formação de educadores e das práticas pedagógicas (CANDAU, 2012, p.724).

A educação em direitos humanos possibilita, então, a consolidação de uma educação humanista e libertadora, compreendendo que a consciência de seus direitos humanos permite que estes sejam exigidos em caráter *erga omnes*, possibilitando que o humano desenvolva suas habilidades

e viva com mais plenitude. Os conhecimentos jus-humanistas aliados às ideias trazidas por Freire, permitem unir a problematização da realidade e análise das relações de poder que afetam o sujeito, com o saber de direitos que defendem e protegem a pessoa humana no desenrolar de seu processo existencial criativo.

4 Considerações finais

Ao longo desta pesquisa foi possível compreender, então, que a natureza da pessoa humana, dado o contexto em que cada indivíduo atua, emerge de variadas maneiras, demonstra ainda que a pluralidade cultural é algo inato à natureza humana, e que cada grupo étnico se estabelece com preceitos ético-normativos mais ou menos congruentes uns aos outros. Tratando-se da formação e do sentido do Brasil, é possível notar que os processos de deculturação dos traços étnico/culturais presentes no território brasileiro, promoveram a criação de uma sociedade culturalmente arcaica, ao não contemplar a diversidade, não assumi-la, para que aí então, possibilidades de diálogo e de verdadeira democracia pudessem ser estabelecidos.

Considerando o arcabouço intelectual, tradicional e artístico produzido pela pessoa humana no pertencimento de um contexto social, não há o que se falar em unificação, ou homogeneização das culturas. Mas quem sabe, diálogo, e troca intersubjetiva criativa entre cada modo de se relacionar com a natureza e com as naturezas.

Nesse sentido, é possível tomar a ideia de um convívio de liberdades, em que cada liberdade se consubstancia considerando a liberdade também do outro, o respeito pela diferença e pela igualdade humana nessa diferença. Lembrando, assim, das ideias de igualdade perante a lei e de liberdade em sociedade. Compreendendo precipuamente a natureza jurídica social da educação, que permite que o educando acesse conhecimentos científicos, artísticos, culturais, produzidos pela humanidade e das maneiras de se desenvolver criativamente no desenrolar de seu processo existencial.

Percebendo que pensar a educação no Brasil, é considerar que o tempo presente está repleto de passado, que as marcas exploratórias do processo de formação brasileiro ecoam na atualidade. Assim sendo, ferramentas jus-humanistas possibilitam o exercício de direitos que estão postos no mundo jurídico internacional desde 1948, por exemplo.

Nessa conjectura, ao entender que no processo brasileiro de incorporação dos modelos civilizatórios coloniais, ocorrendo de maneira bem posterior aos países expansionistas, elementos jurídicos garantidores de condições básicas de existir no mundo possibilitam que os vários níveis de desenvolvimento ou subdesenvolvimento possam ser equiparados em condições socialmente justas e, que contemplem a natureza humana na sua mais sublime participação no processo de efetuação do próprio universo.

Dando instrumentos para o caminho da educação que liberta, o saber jus-humanista fortalece a pessoa humana na sua participação da produção da natureza, elementos de posicionamento e de articulação políticos dentro das relações interpessoais por que passa o humano. Considerando que estes direitos podem e devem ser exercidos perante a coletividade e ao Estado, dadas as relações de poder intrínsecas à convivência humana.

5 Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Fernando Barcellos de. **Teoria geral dos direitos humanos.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia.** São Paulo: Edipro, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 126, n. 191-A, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 set. 2020.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** Ed. rev. e atual. São Paulo: FTD, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil:** um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais.** 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris, FRA: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por. Acesso em: 19 set. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Global, 2015.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CIÚME NAS RELAÇÕES HETEROAFETIVAS

Amanda Domingues França[7]
Jhayana Couto Ribeiro Amorim Lins[8]

INTRODUÇÃO

O tema desse estudo referente à relacionamentos amorosos, percorre um período de importantes provocações. Nesse contexto de relacionamento amoroso, está adentrado o ciúme, o qual se passa por diferentes épocas, contextos, culturas, sendo experimentado por todos indivíduos, aparecendo em obras de romancistas famosos, tal como o conhecido pelo nome de Shakespeare, e em diversos outros romances. Desta forma, percebe-se que o fenômeno do ciúme atravessa os obstáculos do tempo e da cultura. Consolida a relevância desse assunto à certificação que significativos indivíduos que afligem de ciúme excessivo e/ou patológico desconhecem, e assim não assume a questão.

Sendo assim, o presente artigo busca compreender como foi construído a existência do ciúme amoroso nos relacionamentos heteroafetivos, identificando como o ciúme se constrói nas relações e analisando os reflexos desse fenômeno nos relacionamentos. Este propósito é por razão da carência de pesquisas sobre o assunto e pela sua importância no que diz respeito a psicologia e outros profissionais da saúde. Os dados apresentados na pesquisa poderão favorecer para a atuação de profissionais de

7 Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estácio de Sá.

8 Professora universitária, mestre em Saúde Pública.

saúde tais como psicólogos, terapeutas familiares, e de outras áreas com o objetivo de tratamento de indivíduos com conflitos amorosos relacionados ao ciúme. O conhecimento acerca dos principais sintomas das manifestações de ciúme patológico, bem como suas consequências na vida do casal, podendo assim facilitar a construção de estratégias terapêuticas para o cuidado e mediação do problema.

O estudo foi de abordagem qualitativa a qual também é definida como subjetiva. Busca-se entender o fenômeno específico em profundidade, ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, trabalhando com descrições, comparações e interpretações. Visando assim, a construção da autenticidade, se preocupando com as ciências sociais em um nível de veracidade que não podem ser quantificadas, exercendo assim o universo de valores, crenças, ideias, culturas e relações que não podem ser produzidas às operações de variáveis.

Foi utilizado o método de pesquisa de caráter descritiva, onde tem como processo da pesquisa como foco principal e não o resultado ou o produto. A análise dos dados foi feita de modo integrativo, tendo maior preocupação com a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos resultados. A pesquisadora teve como objetivo realizar a construção de levantamento bibliográfico, realizado a partir de análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

1. RELACIONAMENTO HETEROAFETIVO

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, o significado da palavra relação se refere à vinculação – "re.la.ção[9]: Pessoas com as quais se mantém vínculo social, de cortesia ou de amizade: ter boas relações, cortar relações" (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 1097). Sobre o desenrolar de uma vinculação, Souza & Hutz (2008) apontam que relacionamento se define a partir de um processo diverso, o qual pode ser desenvolvido ao longo de um período, ocorrendo mutações no decorrer das etapas de um processo histórico, sendo assim podendo ser influenciado por regras sociais, e diferentes aspectos culturais. A partir disso,

9 Academia Brasileira de Letras/ Dicionário escolar da língua portuguesa – 2. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008

podemos perceber que o relacionamento não é algo estável, sendo capaz de ocorrer mudanças significativas através da evolução temporal.

> O fenômeno do amor e dos relacionamentos amorosos apresenta-se no cotidiano das relações sociais, desde conversas informais do cotidiano até livros, filmes, novelas e músicas, afetando diversas áreas da vida humana. Enquanto uma das modalidades de relacionamento interpessoal, algumas teorias têm sido propostas objetivando explicar e conceituar as variáveis que a ela integram (ALFERES[10], 2004, apud SCHLÖSSER 2014, p. 20).

Nas sociedades mais remotas, as relações amorosas socialmente aceitas eram orientadas por uma busca de intimidade emocional subjetiva. Essas práticas estavam relacionadas ao convívio coletivo a qual vivia, com leis e regras comuns para todos e, com isso, não era dada tanta importância a personalidade individual, e como consequência, às emoções particulares (ALMEIDA & LOURENÇO, 2011).

Justo (2005), nos mostra de forma brusca como as relações da atualidade estão ocorrendo de forma repentina, ou seja, as proximidades possuem um curto período de duração, visto que estão sempre se renovando e se multiplicando. Através dessa característica não há espaço para relacionamentos sólidos, onde há uma expectativa voltada para satisfações imediatas e necessidades momentâneas.

Um relacionamento heteroafetivo acontece quando duas pessoas de sexos opostos se atraem, Almeida, Rodrigues & Silva (2008) falam sobre como os indivíduos são seduzidos por divergências que os faz se aproximarem um do outro, onde há uma diferença no parceiro ou parceira e a partir disso ocorre uma aproximação e ambos se apaixonam. O autor nos mostra que é isso que acontece quando se está em uma relação, onde os dois estão apaixonados e existe esse contato e que faz com que esses dois indivíduos se tornem íntimos um do outro, onde cria a satisfação em querer se dividir os momentos e estar próximo da pessoa desejada. É esse querer estar presente com o outro, esse desejo do outro que faz que a relação se torne atrativa.

---

10 Alferes, V. R. (2004). Atração interpessoal, sexualidade e relações íntimas. In J. Vala, & M. B. Monteiro, Psicologia Social (6ª ed.), Fundação CalouseGulbenkian: Lisboa

Schlösser (2014) já pontua que nas relações amorosas os ocorrem através situações onde tem a existência de uma interação, onde pode apresentar tanto características positivas, quantos negativas, que é capaz de favorecer para uma boa condição de vida ou para relacionamento que gere sofrimento. Portanto, para esse autor as relações amorosas quando classificado para uma fonte de bem-estar, são considerados como grande importância de um fator extremamente importante de proteção da saúde mental, contribuindo para o crescimento social, individual e do casal.

No âmbito da saúde mental nos aponta Schlösser (2014), a percepção de situações principalmente recorrentes e de angústias em relacionamentos amorosos é necessário estar atento, observando os pontos positivos e que cooperem nas resoluções dos problemas. O que pode ser atribuído em uma perspectiva de adequação psicossocial do sujeito em torno do conflito ocasionados por diferentes exigências do dia a dia, delimitações e capacitações individuais e pessoais vistas para o enfrentamento da situação.

Diversos autores, em destaque Almeida (2012) apontam sobre como o peso nas relações amorosas na contemporaneidade é muito alto e como isso se faz presente na vida das pessoas, assumindo um lugar central. Além disso, relata como um dos motivos mais contínuos de desentendimentos entre os casais é o ciúme, em suas diversas formas de expressões, que desenvolveremos a seguir.

2. A ORIGEM DO CIÚME COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

O ciúme, segundo o dicionário da Língua Portuguesa é um "sentimento negativo provocado por receio ou suspeita de que a pessoa amada dedique seu interesse e/ou afeto a outrem". O medo, ansiedade, aflição, que já são sentimentos básicos, acompanham com inquietação e sofrimento o sentir ciúme.

Muito mais que um simples sentimento, o ciúme é considerado uma construção social e cultural, abrangendo outros sentimentos como amor, ódio, medo, cobiça, raiva e orgulho (FERREIRA-SANTOS, 2003). Trata-se então, de uma expressão universal, que varia de acordo com cada cultura e época.

Algumas expressões do ciúme, segundo Almeida & Lourenço (2011) são muito valorizadas, principalmente na sociedade brasileira como se fosse algo referente a amor, ou ainda, como investimento para o relacionamento. Com isso, fica possível perceber como dizer que o ciúme é representado socialmente como uma demonstração de amor, partilhando assim de dois aspectos: grande apoio social e zero respaldo científico.

Centevelli e Ameida (2007) nos mostram que dentro das mais diversas emoções sociais, o ciúme é muito comum, e a partir de diversos tipos de ciúme já citados na literatura científica, existe o ciúme romântico, esse existente nos relacionamentos amorosos. O autor relata que através de uma relação a qual as duas pessoas se amam, e um desses sente que a ralação de alguma maneira está sendo intimidada, seja de forma real ou imaginária, o ciúme apresenta como um sinal de alerta, da mesma forma que o corpo aciona que tem algo de errado quando sentimos dores físicas. Entretanto, esse sentimento pode ser benéfico, quando capaz de levar o indivíduo a realizar uma autorreflexão sobre o relacionamento e sobre si próprio.

Ressalta-se, assim, que o ciúme romântico está vinculado a ameaça, ainda virtualmente ou indiretamente, sobre a traição do companheiro. Imagina-se, que devido ao ciúme, os sujeitos podem ser responsáveis, tanto pela aproximação ou pelo afastamento dos companheiros, relacionamento esse, que na maioria das vezes quer tanto preservar (ALMEIDA 2012).

Para Almeida e Lourenço (2011) a existência de um ciúme pode ser saudável nos relacionamentos amorosos quando o nível é proporcional a ameaça que o episódio traz para sua relação. Esse sentimento pode servir como um indicativo, uma dimensão da segurança que sente no relacionamento.

Nota-se que o ciumento duvida primeiramente de si mesmo, colocando sobre o outro uma carga pesada de desconfiança. O ciúme pode ter origem de forma imaginária, devido ao medo que ocorre através da imaginação obsessiva, que pode vir ocasionar ameaça de perda ou humilhação (ALMEIDA, RODRIGUES & SILVA 2008).

Arreguy e Garcia (2002) afirmam que o ciumento se dar por vencido quando se coloca em uma posição inferiorizada e até mesmo de vítima, que se dar através de um formato de relacionamento triangular, quando não se considera merecedor de receber, carinho, amor e atenção, nem mesmo de entrar em uma disputa com o possível rival. Através do entendimento construído acima os autores relatam que no ciúme ro-

mântico a identidade com o rival vem de forma simultânea com a falta da capacidade de amar.

Os autores Almeida, Rodrigues & Silva (2008) declaram que ciúme pode ter origem logo após a primeira traição. Sendo assim, pode estar vinculado a uma infidelidade realizada. Após esse cenário, os ciumentos começam a pensar novamente situações de infidelidade, onde a partir disso, começa a generalizar a possibilidade de traição. Nesses casos, o ciúme é entusiasmado pela ideia de que o companheiro possa ser o real traidor, onde começa o desenvolvimento de querer vigiar incessantemente, surgindo assim diversos conflitos, sendo eles velados ou manifestados.

Em relação de ciúme em casos de infidelidade Almeida, Rodrigues e Silva (2008) diz que:

> A comprovação, em muitos casos, chega a atenuar o sofrimento. Como o ciúme reside na dúvida, no medo, quando há a certeza da infidelidade, o sentimento que aparece é outro. Pode ser raiva, depressão, desespero, mas não é mais ciúme, ou ainda, este pode aparecer simultaneamente a estas manifestações (ALMEIDA, RODRIGUES & SILVA, 2008, p.4).

Almeida e Centeville (2007) já aponta sobre como qualquer relacionamento amoroso que está envolvido pelo sentimento de ciúme pode indicar sinais de violência, no em tanto essa questão se torna mais grandiosa quando falamos de um ciúme patológico o que discorreremos a seguir.

De acordo com Val e colaboradores (2009), o ciúme patológico pode ser definido por ideias, sentimentos e reações extremas ou inaceitáveis, onde a tese predominante é a traição do companheiro, gerando angústia tanto para o ciumento, quanto para o companheiro. Mostra-se de forma única, tais como pensamentos obsessivos, predominantes e delirantes.

Em relevância, para Almeida& Lourenço (2011) uma relação amorosa advinha de um ciúme saudável, a questão é quando esse ciúme passa da dose ideal e esboça contornos paranoicos. Entretanto, os companheiros deveriam refletir que ser fiel é algo que faz pelo relacionamento, não devendo ser um limite imposto pelo outro na relação. Essa expectativa de que todo ciúme é uma prova de amor, pode levar indivíduos vitimizados pelo agressor, quando o mesmo alega que seu descontrole foi motivado

pelo ciúme. Desta maneira, o sujeito que aguça seu ciúme pode sinalizar instabilidade emocional, confundindo o sentimento de amor com posse.

Visto disso, Almeida, Rodrigues & Silva (2008) relatam como o ciúme patológico envolve experiências de vários sentimentos como depressão, humilhação, ansiedade, ódio, culpa, medo, aumento da vontade sexual, insegurança, vontade desejo de revidar a ação negativa. O indivíduo que sente um tipo ciúme de ordem patológica passa por um misto de sentimentos próximo a explodir, e sempre mostra uma maneira diferente de sentir o amor, porque para esse indivíduo, essa situação que ocorre é algo que se dá de uma forma obrigatória no relacionamento amoroso, sendo assim, não aceitando críticas. Esse sujeito com o ciúme patológico tem uma vivência muito sensível de vulnerabilidade e com uma desconfiança aguçada, mostrando ser uma pessoa com uma autoestima muito baixa, levando a ter reações comportamentais impulsivas. Desse modo, o autor fala que mesmo que esse sentimento ainda seja valorizado pelas pessoas como uma forma de demonstrar afeto, e preocupação, ele tem a possibilidade de gerar grandes problemas, podendo assim, trazer grandes preocupações para a relação.

Além disso Almeida, Rodrigues & Silva (2008) nos falam que essa explicação de ciúme patológico pode também ser visto como a Síndrome de Otelo, que por sua vez, se faz pela referência a obra de romance Shakeasperiano, produzida 1964, relata que na literatura, existe vários casos complicados envolvendo o ciúme. O mais conhecido seria o drama de Otelo - Mouro de Veneza, de Shakespeare. Nessa obra, o autor dar nome ao ciúme como o "monstro dos olhos verdes". Então, o protagonista chamado Otelo, foi levado a ter ciúme por influência de Iago, um ciúme a qual ficou exacerbado, que o levou a pensar que seu melhor amigo tinha um envolvimento com sua esposa, onde acaba mantando a mesma, quando descobriu que não havia traição Otelo se matou. O autor nos mostra como que relacionando ao ciúme não é preciso ter muitas comprovações para culpar os companheiros, e a partir disso tentar validar as ideias ciumentas. Mostra-se também como os indivíduos, principalmente os ciumentos excessivos, tentam conduzir uma situação parcialmente real, colecionando ideais que levem para uma atitude diferente da realidade.

> No ciúme patológico, várias emoções são experimentadas, tais como a ansiedade, depressão, raiva, vergonha, insegurança, hu-

> milhação, perplexidade, culpa, aumento do desejo sexual e desejo de retaliação. O portador do ciúme patológico é um vulcão emocional sempre prestes à erupção e apresenta um modo distorcido de vivenciar o amor, pois, para esta pessoa, o quadro que está sendo manifestado é uma contingência obrigatória do sentimento amoroso e, portanto, não passível de crítica. Esse paciente com ciúme patológico seria extremamente sensível, vulnerável e muito desconfiado, geralmente portador de autoestima muito rebaixada, tendo como defesa um comportamento impulsivo. Ainda que o ciúme seja valorizado pelas pessoas como uma forma de demonstrar apreço pela outra pessoa, de fato, para muitos casais, ele vem a ser um grande problema (ALMEIDA, RODRIGUES & SILVA, 2008, p. 4)

Ademais, Almeida & Centeville (2007) relata como tudo que era visto, até então com carinho, cuidado, como uma maneira de apreciar o amor, de se tornar exclusivo naquele relacionamento, acaba sendo demonstrado através de controles excessivos e penalidades sem justificativas aos companheiros. Visto isso, o ciumento está sempre observando diariamente, impaciente, agoniado, agitado e aflito, tomando decisões inesperadas, e na maioria das vezes tendo comportamentos ofensivos, afrontosos e inseguros, o que acarreta em grandes crises na evolução da relação. O autor fala como a falta de controle pode levar a essas pessoas ciumentas a perdera estabilidade e agir de forma desesperadora.

Nesse contexto, o ciúme patológico para Almeida & Centeville (2007) pode ser explicado como uma emoção, pois é demonstrada de maneira intensa atraindo assim,atenção para tudo que estiver direcionado a sua individualidade, de uma tal forma que o ciumento patológico muda e até mesmo desconhece a realidade.

Mediante ao exposto, Arreguy & Garcia (2002) concluem que a presença do ciúme patológico na relação pode de fato levar o ciumento a desenvolver sentimentos tão negativos ao ponto de tomar atitudes que sejam capazes de causar a morte, em outros casos extremos o ciumento pode vir buscar o suicídio por amor.

3. A CONSTRUÇÃO E OS REFLEXOS DO CIÚME NAS RELAÇÕES HETEROAFETIVAS

Os relacionamentos amorosos entre homens e mulheres, pela lógica do capital que corresponde uma ideia individualista, a partir do século XIX, passam a ser inseridos em uma visão onde os indivíduos deveriam ter autonomia, principalmente para decidir seus companheiros amorosos, através de seus desejos pessoais e necessidades (BRANDEN[11] 1998, apud ALMEIDA & LOURENÇO 2011).

Antes do século XIX, nos lembra Margarita Ramos (2012), que nas Ordenações Filipinas, que tinham em seu conteúdo textos da época da Santa inquisição, onde os crimes que eram realizados tinham um peso maior, como se fossem pecado. Essas ordenações foram trazidas pela Corte Portuguesa para o Brasil-Colônia, onde havia uma lei que permitia ao marido assassinar sua esposa sem nenhuma penalidade, caso suspeitasse que a mesma tivesse tido conduta adúltera. A autora afirma que tal ordenanças bastava que o homem comprovasse, através de testemunhas, que era casado com a mulher para que tivesse o conduto para arbitrar sobre sua vida ou morte como bem preferisse.

Correlacionando com a ideia anterior:

> O adultério era considerado pelo Código Filipino um crime grave que era suscetível de punição apenas para as mulheres. Era por horror ao estigma que teria que ser carregado após essa falha gravíssima de sua mulher que se concedia a qualquer homem o direito de lavar sua honra com o sangue da pecadora. (RAMOS, 2012, p. 61).

Nesse sentido, Almeida & Lourenço (2011) relatam de como nessa época o homem poderia dispor de quantas mulheres pudesse manter, enquanto a esposa teria que estar em uma relação totalmente desigual, com tudo, nada poderiam fazer, visto que poderiam sofrer apedrejamento em praças como adúlteras. Visto isso, o autor observou como que na sociedade monogâmica, esse ciúme está associado a uma honra e uma moralidade, sendo como aparato a proteção familiar, como uma forma de afirmar a manutenção do casamento e monetário familiar.

11 Branden, N. (1998). A psicologia do amor: O que é o amor, por que ele nasce, cresce e às vezes morre. (M. Braga, trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Todavia, a infidelidade da mulher estava totalmente ligada ao amparo dos seus filhos. Onde se envolviam de forma clandestina com outros homens, e esse ato era uma garantia de conseguir suprimentos extras como a carne, visto que era algo muito valioso, principalmente nos invernos ancestrais, isso trazia garantia da sua sobrevivência e da sua filiação, acontecia quando os respectivos maridos não estavam presentes durante esse período (ALMEIDA & LOURENÇO 2011).

Como já falado anteriormente, essa infidelidade pode surgir quando se é traído uma vez, a partir disso começa a se generalizar essa expectativa, dando início ao sentimento de ciúme no relacionamento (ALMEIDA, RODRIGUES & SILVA 2008).

Correlacionando a ideia de ciúme e infidelidade Almeida (2008) diz:

> Embora o ciúme romântico e a infidelidade amorosa sejam dois importantes fenômenos que afetam vários tipos de relacionamentos humanos, ainda não foram totalmente esclarecidos os mecanismos envolvidos na sua gênese, no seu modo de ação e nas consequências que podem acarretar para os desdobramentos amorosos (ALMEIDA, 2012, p.3)

Dentro do relacionamento amoroso, o ciúme surge quando o parceiro começa a exercer um controle sobre o outro, sem nenhum contexto plausível. Por consequência, quando o indivíduo percebe que perdeu esse controle do outro na relação, constrói assim uma ideia de término do relacionamento. Desta maneira, se cria um aparato de controle à independência do companheiro, como uma forma de demonstrar o amor que sente, ou uma preocupação com o relacionamento, o comportamento agressivo fica por trás de uma farsa importância (ALMEIDA & LOURENÇO 2011).

Para Guimarães (2012) os relacionamentos que apresentam um ciúme controlado, essa emoção pode incentivar o casal a fazer com que seu parceiro se sinta mais importante. O ciúme pode levar o indivíduo a sentir outras emoções como mais desejada, mais amada, fazendo com que sinta a relação mais intensa. Através disso, Baroncelli (2011) fala como a problemática do ciúme se mostra através de comportamento onde, em uma situação com várias possibilidades, a relação passa a ser sentido, como a tábua de salvação e como um agravador do medo e da ansiedade.

> Dessa forma, diante da falta de proteção e do risco envolvidos numa "relação pura", se o imaginário social indica que, no lugar do amor eterno do passado, hoje qualquer coisa pode acontecer, principalmente o fim do amor, é compreensível que alguns indivíduos busquem num controle ciumento da relação uma resposta possível. Com isso, polariza-se: deixa de haver individualidade, liberdade e diferença na relação, ou, pelo menos, tenta-se ignorar que haja, na medida em que se tenta fazer de si uma sombra do outro. Para tanto, busca-se saber onde o parceiro está, com quem e como, conhecer tudo sobre seu passado, investigar o seu presente e controlar o seu futuro. Constrói-se, dessa forma, uma relação em que não se é mais ninguém sozinho, em que se é dependente e indissoluvelmente ligado ao outro, numa oposição clara à liberdade e fluidez que marcam a experiência amorosa contemporânea (BARONCELLI, 2011, p.6).

Diante do que já foi exposto, os autores pesquisados fizeram compreender de como o ciúme se manifesta de diversas formas nos relacionamentos amorosos. Almeida, Rodrigues e Silva (2008) fala como é um fenômeno de diversas interpretações, visto isso, para além de um sentimento o ciúme se mostra como uma construção social e cultural pode levar a desenlaçar diversos tipos de emoções como medo, orgulho, raiva, inveja, ódio, paixão, como já mencionados acima.

Como uma das consequências, o ciúme leva à angústia e término do relacionamento amoroso. O indivíduo que é ciumento, movido pelas emoções como baixa autoestima e insegurança passa a querer que o companheiro se prive daquilo que ele considera propenso a infidelidade. E em níveis mais graves, como no ciúme patológico, pode trazer como resultado a violência. Devido isso, o ciúme, principalmente o patológico, no relacionamento amoroso desenvolve alguns reflexos dentro da vida conjugal, esse ciúme excessivo se mostra de uma forma doentia, a partir do momento em que o sujeito vive em função outro. Nesse processo, o indivíduo reage como se as outras coisas não existissem, assim não se preocupa mais consigo mesmo, com sua vida, família, amizades e começa a viver a partir do outro (ALMEIDA, RODRIGUES & SILVA 2008).

Sobre o ciúme Almeida & Canezin (2015) dizem:

> O ciúme é algo muito presente em nossas vidas e estamos todos sujeitos a ele. O que nos cabe, enquanto profissionais da área, é buscarmos os motivos que levam os parceiros a ter determinado sentimento e identificar até que ponto essa situação está sendo prejudicial para suas vidas, e concomitantemente, construirmos e encaminharmos estratégias úteis, mais harmônicas e, portanto, mais adaptativas de vivenciar o ciúme na relação afetiva (ALMEIDA & CANEZIN, 2015, p.6)

Perante o exposto, Almeida, Rodrigues & Silva relatam que o ciúme pode ser entendido como um sinal de algo não vai bem na relação ou consigo mesmo. Com isso, é importante compreender que existe uma particularidade e uma singularidade para cada caso, sem a preocupação de buscar uma finalidade única e universal para todos os sujeitos. Contribuindo assim para a compreensão da diversidade desse fenômeno psicossocial, para trabalhar com os indivíduos que sofrem com esses impasses.

> No contexto da saúde mental, a identificação das situações de estresse e modos de enfrentamento de adversidades em relações amorosas merece enfoque, visando ampliar os elementos positivos e contribuindo na resolução de problemas. Isso pode ser compreendido como uma forma de adaptação psicossocial do indivíduo em meio às dificuldades geradas por meio de exigências do cotidiano, limitações e potencialidades pessoais para lidar com a situação (SCHLÖSSER,2014, p.25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora exista diversas interpretações do ciúme pois é um fenômeno complexo, de diversas manifestações sociais e culturais, pode-se notar que os autores aqui citados concordam que existe um ciúme entendido como pertinente aos cursos das relações amorosas e outro entendido como patológico. Esse sentimento é de grande extensão que aponta algo que necessita ser observado nas relações.

O ciúme pode ser tratado com o algo pertinente dentro das relações e sem importância até certo ponto. Mas o ciúme é de maneira geral consi-

derado como prejudicial num relacionamento, ainda mais quando se torna um ciúme patológico, ou seja, quando necessita de uma ajuda profissional porque, uma vez que acarreta sofrimento tanto para o ciumento quanto para o parceiro. Esse tipo de ciúmes é necessário um acompanhamento psicológico, analisando cada caso para compreender sua origem, se construindo de uma forma subjetiva, visto que pode ser de diversas formas. Sendo assim, o psicólogo acolherá esse indivíduo com suas particularidades, entendendo que o mesmo é um ser único e auxiliando para que o sujeito supere esse estágio.

Através disso, é necessário ter conhecimento que ultrapassando a barreira do considerado pertinente ao relacionamento esse fenômeno precisará ser avaliado, para que o sujeito tenha conhecimento do que te traz angústia e sofrimento, e a partir disso, com ajuda de profissionais, elaborar suas questões.

Conclui-se que a pesquisa realizada sobre a construção social do ciúme nas relações heteroafetivas, seja capaz de auxiliar na função de profissionais que lidam com pessoas que vivenciam relacionamentos com essa problemática. Esse estudo pode aflorar o aprendizado sobre as diversas manifestações do ciúme, e como esse fenômeno funciona no relacionamento, assim como os reflexos por ele causado nas relações.

Há de ressaltar que existe uma forte presença desse fenômeno que se faz presente nos relacionamentos, onde se observa poucos estudos pela psicologia, onde faz jus uma pesquisa aprofundada teoricamente e empiricamente visto que o tema em questão mostra ser de suma importância enquanto área de estudo, já que diferentes estudos o colocam como motivação em casos de homicídios, violência doméstica e outros contextos de violência física e verbal. Considerando assim, que o amor e o ciúme se mostram em diversas representações sociais, vale ressaltar a importância de estudos para a área educacional, pois é necessário que o profissional esteja atento as relações interpessoais, para que assim venha a intervir de modo a não perpetuar desigualdades sociais.

Isso pois, aponta-se a necessidade de mais investigações sobre a temática do ciúme bem como as consequências desse fenômeno no relacionamento. Indica-se também estudos futuros que examinem caminhos de resoluções de conflitos derivado do ciúme, principalmente na clínica, e em instituições que atendam famílias com histórico de violência no re-

lacionamento, com o objetivo de contribuir para a produção de conhecimento para os profissionais que atuam nessa área e consequentemente contribuindo para o bem-estar da população e redução de desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, **Dicionário escolar da língua portuguesa** – 2. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALMEIDA, Thiago. O ciúme romântico atua como uma profecia autorrealizadora da infidelidade amorosa?. Termo *In*, :**Estudos de Psicologia**. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a04.pdf . Acesso em: 04/06/2020.

ALMEIDA, Thiago; CENTEVILLE, Valéria.Ciúme romântico e a sua relação com a violência. Termo *In,* :**Psic. Rev. São Paulo**, Disponível em https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/18058 . Acesso em: 10/04/2020.

ALMEIDA, Thiago; LOURENÇO, Maria Luiza. Ciúme Romântico: Um Breve Histórico, Perspectivas, Concepções Correlatas E Seus Desdobramentos Para Os Relacionamentos Amorosos. Termo *In,* :**Revista de Psicologia**, Disponível em : http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17548/1/2011_art_talmeidamllouren%c3%a7o.pdf Acesso em: 08/06/2020.

ALMEIDA, Thiago; RODRIGUES, Kátia Regina Beal; SILVA, Ailton Amélio.O ciúme romântico e os relacionamentos amorosos heterossexuais contemporâneos.Termo *In, :***Estudos de psicologia**. Disponível em : https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2008000100010&script=sci_arttext . Acesso em: 15/03/2020.

ARREGUY, Marilia Etienne; GARCIA, Claudia Amorim. Algumas aproximações entre o ciúme, a melancolia e o masoquismo. Termo *In*, :**Psicologia em Revista**.Disponível em :http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/142 Acesso em: 18/05/2020.

ARREGUY, Marília Etienne; GARCIA, Claudia Amorim.A ausência de ciúme como um ideal cultural: reflexões clínicas sobre a fragilidade subjetiva frente ao amor na atualidade. Termo *In,* : **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312012000200019 Acesso em: 12/06/2020.

BARONCELLI, Lauane. Amor e ciúme na contemporaneidade: reflexões psicossociológicas. Termo *In,* :**Psicologia e Sociedade**. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a18v23n1.pdf Acesso em: 10/05/2020.

BOLZE, Simone Dill Azeredo; SCHMIDT, Beatriz; CREPALDI, María Aparecida; VIEIRA, Mauro Luiz. **Relacionamento Conjugal e Táticas de Resolução de Conflito entre Casais**. Termo In, :Actualidadesenpsicología

CANEZIN, Paulo Franklin Moraes; ALMEIDA, Thiago. O ciúme e as redes sociais: uma revisão sistemática. Termo *In,* :**Pensando fam. [online]**. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2015000100012.Acesso em: 10/06/2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442013000100006. Acesso em: 17/05/2020.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

JUSTO, José Sterza.O "ficar" na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. Termo In, : **Revista do Departamento de Psicologia**. Disponível em:https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-80232005000100005&script=sci_arttext Acesso em: 10/05/2020.

MALLMANN, Cleo José.Ciúmes: do normal ao patológico. Termo *In,* :**Estudos de Psicanálise**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372015000100004 Acesso em: 07/04/2020.

NICOLATO, Rodrigo; SALGADO, João Vinícius; TEIXEIRA, Antônio Lúcio; VAL, Alexandre Costa. Ciúme patológico e transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) Termo In,: **Brazilian Journal of Psychiatry**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462009000200021&script=sci_arttext Acesso em: 10/06/2020.

RAMOS, Margarita Danielle. Reflexões sobre o processo histórico-discursivo do uso da legítima defesa da honra no Brasil e na construção das mulheres. Termo *In, :***Revista Estudos Feministas** . Disponível em:https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000100004 Acesso em: 18/11/2019.

SCHLÖSSER, Adriano. Interface entre saúde mental e relacionamento amoroso: um olhar a partir da psicologia positiva. Termo *In, :***Pensando familias.** Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000200003 Acesso em: 07/05/2020.

SOUZA, Luciana Karine; HUTZ, Claudio Simon; Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos.Termo *In, :***Psicologia em estudos**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 10/05/2020.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA PERSPECTIVA LIBERTÁRIA EM PROL DA DEMOCRACIA

Magno Henrique de Medeiros Rodrigues[12]

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista a crise política que afetou o sistema democrático no Brasil nos últimos anos, bem como a normalização do discurso de ódio e a perda dos direitos das classes mais pobres para propiciar o desenvolvimento do capitalismo, faz-se necessário um ensino metodológico que protagonize os estudantes para serem transformadores da sociedade em que vivem, fazendo dessa didática uma forma de impedir esse avanço opressor pelo país que se apresenta tanto nas políticas de austeridade quanto no controle da liberdade de expressão dentro das salas de aula.

À vista disso, a educação na perspectiva libertária de Paulo Freire tem como pressuposto as premissas da Declaração Universal dos Direitos Humanos em detrimento do tradicionalismo o qual resume os educandos em receptores do conhecimento, enquanto o docente se torna o principal agente na aprendizagem. Esse método legitima a onda opressora que se espalha em todos os campos institucionais, pois contribui na alienação

12 Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade do Seridó (FAS).

da sociedade dos assuntos políticos, econômicos e sociais, fortalecendo a ordem neoliberal vigente.

Em razão disso, este artigo tem como objetivo explicar a importância dos direitos humanos para a sociedade (principalmente para a educação), de modo a compreender o breve contraste histórico dos acontecimentos ocorridos em uma série de eventos desde a Grécia antiga até os dias atuais, e como o ensino se torna um agente de consolidação desses direitos. Em seguida, compreender a instabilidade políticas que se desencadearam desde as manifestações de 2013 até a eleição do presidente em 2018 que trouxeram diversos desmontes de políticas sociais que garantiam dignidades a grupos minoritários e massas populares. A conclusão dos argumentos consiste em entender como um ensino na perspectiva emancipadora e libertária pode reverter esse quadro no sentido de fazer com que minorias ou massas oprimidas reivindiquem seus direitos a partir de uma formação crítica, política e reflexiva da realidade em que se vive.

A pesquisa bibliográfica se fundamenta em autores como: Lynn Hunt e Genilson Marinho para o entendimento dos processos que levaram o surgimento dos direitos humanos e sua correlação com a educação; Sabrina Fernandes na atualização das crises que estão desgastando a democracia brasileira e Tommaselli dos problemas da Escola sem partido; e por último, o educador Paulo Freire com sua pedagogia emancipatória das classes oprimidas. A estrutura do trabalho tem como principal referencial os autores citados, porém se utiliza de outros pesquisadores e especialistas para atualizar os dados e análises propostos.

Nesse sentido, relacionar a educação libertária a partir dos Direitos Humanos consiste na chave da luta contra as atrocidades políticas, ao mesmo tempo que é uma forma dos educadores fazerem sua parte em tempos de recesso democrático, pois "a compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se". (FREIRE, 2015, p. 08)

2. DIREITOS HUMANOS E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Os direitos humanos ocorreram gradualmente ao longo da história humana, e tem sido assim desde o século VI a. C., porém, um dos pri-

meiros marcos no mundo ocidental ocorreu em Atenas através do estabelecimento de instituições democráticas os quais limitaram a concentração de poder nas mãos do governo, refletindo a participação mais ativa do povo nas decisões públicas. Esse processo de direitos foi se desenvolvendo gradualmente, tendo períodos de recessão, como foi o caso de alguns períodos da idade média e moderna, e outros de avanço, destacando-se a Revolução Francesa e a independência dos Estados Unidos, trazendo as exigências de liberdade, igualdade e fraternidade para as pessoas. (COMPARATO, 2019)

É importante destacar que na visão de Comparato (2019), a Revolução Americana significou a independência do povo, enquanto a Revolução Francesa marcou a demanda pela universalidade de garantia de direitos em detrimento do despotismo e dos regimes absolutistas da época. Certamente, houve progressos na história da afirmação dos valores básicos do ser humano, todavia, a igualdade obtida com a mudança de governo trouxe formas de igualdade que não favoreceram a maioria das pessoas pobres. Isto é, ainda trazia a herança de direitos desiguais da democracia ateniense, onde se excluía mulheres, escravos e estrangeiros das decisões políticas, mesmo que muitos desses grupos já tivesse se libertado do processo participativo.

Seguindo esse quadro teórico, Hunt (2009) afirma que as mudanças decisivas ocorreram após a Segunda Guerra Mundial (1939–1945) devido ao histórico violento do século XX, o qual marcou a humanidade com mortes em grande escala, contabilizando cerca de 60 milhões de vítimas principalmente civis, além de 6 milhões de judeus que foram mortos em campos de extermínio apenas por serem considerados "inferiores" pelos regimes totalitários que surgiram na Europa, em destaque o partido nazista.

Com o fim da guerra, o bloco dos aliados, principalmente os Estados Unidos, União Soviética e Grã-Bretanha, determinaram o aperfeiçoamento da Liga das Nações que foi criado após a Primeira Guerra Mundial (1914–1918), mas que falhou em impedir um novo conflito. Assim, foi formado a Organização das Nações Unidas (ONU) com o apoio de mais países para consolidar a paz entre as nações, oficializando a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Tal declaração, não só reafirmou os direitos dos indivíduos no século XVIII, como também trouxe a proibição

da escravidão em todas as escalas, enquanto providenciou o sufrágio universal e igualdade por votação secreta. (HUNT, 2009)

Para Steven Pinker:

> Finalmente, a era do pós-guerra começou simbolicamente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, testemunhando a aversão à agressão de qualquer escala, incluindo a violência contra minorias étnicas, mulheres, crianças, homossexuais e animais. Do final dos anos 1950 até hoje, uma série de movimentos defendem esses desenvolvimentos no conceito de direitos humanos - direitos civis, direitos das mulheres, direitos da criança, direitos dos homossexuais e direitos dos animais. (PINKER, 2017, p. 18)

Dessa forma, o autor citado faz uma referência histórica sobre o desenvolvimento das revoluções por direitos, os quais, gradualmente, estigmatizam, e em muitos casos criminalizam, impulsos violentos em prol do crescimento de movimentações e campanhas civis por direitos iguais, como, por exemplo: direitos das mulheres, das igualdades de raça, das crianças, dos 'homossexuais' e dos animais. Tais manifestações se concentram fortemente na segunda metade do século XX. Esse processo teve avanços na política dos países que fazem parte da ONU, porém essas diretrizes ganharam maior proporção quando foi correlacionada com a educação.

2.1 DIREITOS HUMANOS E SEU PROCESSO NA EDUCAÇÃO

No contexto pedagógico, sua relação com os Direitos humanos, segundo Giusepp (2014), ganhou destaque na ONU através da Conferência de Viena que ocorreu em 1993 com o objetivo de propagar uma cultura de paz em todos os níveis da sociedade, pois através da educação em direitos humanos, as pessoas desde cedo seriam familiarizadas com valores humanitários com o intuito de promover o respeito às diferenças como crenças, etnias, gênero, classe, entre outros, enquanto contribuiria para a manutenção do convívio solidário em sociedade e da democracia.

Nessa perspectiva, a construção e as reivindicações dos direitos humanos na perspectiva da educação também estão intimamente relacionadas aos grandes eventos históricos (de conflitos e revoluções a grandes

invenções científicas e tecnológicas). A partir disso, a pesquisa sobre a problemática dos direitos humanos no campo da educação tem como premissa compreender a construção histórica dos direitos civis e da democracia e sua relação com os contextos políticos e sociais, e, ao mesmo tempo, saber que esses conceitos são formados e produzidos nessas relações.

Entretanto, o autor continua a refletir que essa forma de ensino ainda não foi bem explorada pelas instituições educacionais, com o fato que o mundo vive o ressurgimento de novas ondas de intolerância, crises políticas e graves violações de direitos que crescem rapidamente não só no Brasil, mas no resto do mundo. Em vista disso, a Educação em Direitos Humanos tem o papel crucial em ser um dispositivo importante para a construção de uma convivência humana pautada no respeito, na diversidade, na solidariedade e na mediação dos conflitos.

Posto isso, no plano internacional dos direitos humanos, houve grandes iniciativas importantes em relação ao acesso a escolas públicas e a qualidade de ensino, tendo como obrigação por parte dos Estados reconhecer a educação como um direito humano a todas as crianças, jovens e adultos, garantindo assim, o pleno respeito à dignidade das mesmas. A UNESCO, por exemplo, passou a desempenhar um papel decisivo nas questões educacionais ao longo das décadas desde a sua criação, elaborando sucessivos documentos ao nível mundial em prol das várias vertentes da educação com valores humanistas a partir dos Direitos Humanos. (LIMA, 2019)

Em vista disso, entre os desafios que se apresentam, a educação em direitos humanos desponta como uma importante estratégia para difundir e fomentar, através de diferentes metodologias ativas, uma cultura de solidariedade, de modo que possibilite o fortalecimento da autonomia das comunidades tradicionais, populações e povos de nosso planeta em relação ao sistema capitalista retomam imediatamente a luta por direitos como questão imprescindível para a resistência à opressão que sustenta ser incondicional a defesa da dignidade humana, em quaisquer situações sociais, políticas e econômicas. (MARINHO, 2012)

2.2 AS CRISES POLÍTICAS NO BRASIL E SUAS AMEAÇAS AOS DIREITOS HUMANOS

Dentro desse quadro de abordagens, há um consenso entre a relação da estabilidade política de governos democráticos com a manutenção

dos direitos civis. Esse vínculo, por definição, constitui contratos sociais entre indivíduos, com o desígnio de reduzir a violência entre eles, enquanto fornece direitos igualitários a todos. Por esse ângulo, pode-se concluir que essa correlação consiste no desenvolvimento do bem-estar da população, com uma representatividade ampla dos seus cidadãos e com o progresso na aptidão intelectual impulsionado pela educação, tornando o ambiente seguro para a democracia. Desse modo, quando esse sistema se apresenta estável, acarreta menos violência governamental e estatisticamente associada a uma aversão por guerras interestatais, distúrbios étnicos mortais e genocídio, e com uma redução na gravidade das guerras civis. Isto é, não é por acaso que as atrocidades contra civis ocorrem principalmente em países que cederam a regimes ditatoriais. Segundo Pinker (2017):

> podemos concluir dessas correlações que a escolaridade torna as pessoas mais inteligentes, o que as torna mais hostis à guerra civil. A escolarização tem outros efeitos pacificadores. Ela eleva a confiança no governo, mostrando que este consegue fazer ao menos uma coisa certa. Faz as pessoas atinarem que é melhor que se ocupem de seus ofícios em vez de se dedicar à bandidagem e a guerras de facções. E ela mantém os garotos adolescentes longe das ruas e das milícias. Porém as correlações são tentadoras, e Thy ne argumenta que pelo menos uma parte do efeito pacificador da educação consiste em "dar às pessoas ferramentas com as quais elas podem resolver suas disputas pacificamente. (Pinker, 2017, p. 908)

Conforme essa perspectiva no contexto do Brasil, o país vive uma instabilidade democrática através de sucessivas crises políticas que não ocorria desde o fim da Ditadura Militar em 1985, mas que ressurge com uma nova onda fascista que agride abertamente o sistema político vigente. Esse cenário não se caracteriza apenas pela figura e pelos discursos do presidente Jair Bolsonaro, mas pelo movimento nacionalista, chauvinista, autoritário, capitalista e violento que ele representa, com os seus seguidores. Esse panorama, ironicamente, foi o resultado de se contentar com a democracia liberal como horizonte o que criou o ambiente contra-ataque da direita antidemocrática, a ponto de ser necessário defender a demo-

cracia liberal como garantia mínima de liberdade política e de oposição. (FERNANDES, 2019)

De acordo com Miguel (2016) e sua visão política dos últimos eventos que ocorreram:

> O golpe de 2016 marca uma fratura irremediável no experimento democrático iniciado no Brasil em 1985. Ainda que limitações e contradições, a ordem balizada pela constituição de 1988 garantia a vigência das instituições mínimas da democracia liberal: o voto popular como meio necessário para a obtenção do poder político e o império da lei. A derrubada da presidente Dilma, mediante um processo ilegal, sinalizou que tais institutos deixaram de operar e. por consequência, o sistema político em vigor no país não pode mais receber o título de democracia - mesmo na compreensão da palavra vigente. (MIGUEL, 2016, p.31)

Diante disso, entende-se que o conservadorismo antidemocrático ganha enormes proporções a partir das manifestações que se desencadearam desde o ano citado e que, em seguida, consequentemente resultou no impeachment de uma presidente eleita, e alcançou seu ápice com a eleição de um representante político antidemocrático. Concomitantemente, essa onda autocrática na medida que expandia politicamente, afetava outras instituições, principalmente a educação, o qual pode ser percebida pelos ataques exacerbados tanto por meio das redes sociais quanto no discurso de figuras reacionárias a educadores políticos como, por exemplo: Paulo Freire. Pois, um dos principais embates contra a pedagogia freiriana é o movimento Escola sem partido que propõe coibir supostas doutrinações ideológicas nas escolas, pois segundo os adeptos, as escolas e universidades estariam dominadas por uma suposta ideologia do "marxismo cultural". No entanto, essa lei se mostrou como uma estratégia política para aprovar leis nos planos as instituições nacionais, estaduais e municipais para vigiar as ações dos professores, produzindo um clima de perseguição política e de denuncismo em favor de um determinado espectro político. Essa conduta tenta favorecer uma inexistente neutralidade, mesmo não tendo propostas para a qualificação da educação do Brasil. (HADDAD, 2019)

Ao discorrer sobre o assunto, Tommaselli (2019) afirma que a Escola sem partido não é neutra por si só, já que consiste em uma estratégia par-

tidária a partir da argumentação da necessidade da intervenção do Estado na educação, sob o pretexto de garantir neutralidade política e ideológica aos estudantes, direito supostamente garantido na Constituição, mas que, efetivamente, estaria sendo violado na prática educacional, e o responsável por essa violação seria o professor. Esse movimento tem como o objetivo a despolitização com o intuito de facilitar a propagação e aceitação do discurso neoliberal por parte da população do país, a qual vive em um panorama de desigualdade social alarmante. Em outras palavras, é um plano de desconstruir um ensino que instigue a consciência de classe a partir de temas em comum com a Escola sem partido e da nova direita evangélica. Ao abrir campo, no cenário legislativo e político, para o combate à ideologia de gênero, o ESP reforça a proposição unânime da direita sobre a necessidade de o Estado intervir na legislação, sob o aspecto da moralidade sexual e familiar. Por isso, não é coincidência que Paulo Freire sofra tantos ataques advindos de um espectro político.

Face ao exposto, Haddad (2019) diz que os vieses ideológicos de Paulo Freire visavam o comprometimento cristão com os mais pobres e discriminados. O educador se baseava em diversas teorias para construir os valores de sua pedagogia que tinham como fundamento ontológico uma profunda crença na capacidade de o ser humano se educar para ser partícipe na construção de um mundo melhor. Em seu percurso intelectual, não se ateve apenas uma corrente de pensamento, já que escolhia, dentre diversos campos teóricos, aquelas que melhor se ajustassem a realizar o compromisso de emancipar os oprimidos, inclusive preceitos cristãos e marxistas.

Os trabalhos de Freire (2017) mostram que suas reflexões argumentam que o ensino tradicionalista legitima a manutenção do sistema opressor. Por isso a insistência na superação de um ensino que prioriza a memorização mecânica, já que a capacidade de aprender, não é apenas para nos adaptar, mas sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, construindo, reconstruindo para a constatação da mudança. Nesse sentido, não se deve omitir a opção política, pois a neutralidade não existe, e essa omissão é uma forma de desrespeitar o aluno da leitura do mundo. Dessa forma, o professor progressista deve ser contundente contra as injustiças, com as discriminações, enquanto luta contra a impunidade.

2.3 AS PRINCIPAIS INTERVENÇÕES A PARTIR DAS ABORDAGENS FREIREANAS PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Ao pensar a educação na concepção do contexto emancipatório, é necessário entender que o acesso à escola é condição imprescindível, mas não suficiente para tirar milhares de pessoas de estatísticas positivistas. Pois, o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por gerenciamentos democráticas e pelas instituições de educação formal. No campo do capitalismo, a educação é vista como mercadoria. Então, quando há sucateamento do ensino público, deve-se perceber que é um projeto político de demanda neoliberal para o esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Por isso o objetivo principal dos que lutam contra essa política, é a emancipação humana. (MÉSZÁRO, 2019)

Entender que as políticas de privatização do ensino afetam, em cheio, os interesses das classes populares, uma vez mais pagando o conforto e as regalias das chamadas das elites favorecidas. Se a escola pública não anda bem, não é porque faça parte de sua natureza, como alguns políticos afirmam. Pois, os problemas do ensino básico ocorrem pelo descaso que as classes dominantes têm pela classe popular. Nesse sentido, entende-se que o Brasil se formou na sua estrutura político e social através de séculos de exclusão, baseada na opressão determinada pela escravidão, pelo senhor dono de terras e de elites econômicas. Para Marcos Costa (2016), qualquer político que se desviasse desse caminho, sofria retaliações.

> A estabilidade política do Brasil sempre dependeu da relação que o presidente mantinha com os militares e com a elite econômica. [...] Existe um ponto de equilíbrio que é a chave para todos que governam o brasil: manter as forças sociais sob controle, nutrir bom relacionamento com os militares e se generoso com as elites econômicas. Todo governo que não seguiu esse equilíbrio, caiu. (COSTA, 2016, p. 126)

Assim, os privilégios dos poderosos do país, historicamente, foi mantida nas custas dos direitos da classe popular que herdou na própria carne

e mente sua submissão. Esse processo se enraizou através mídia, religião, cinema e literatura contribuíram para criar uma hierarquia social que separa o rico do pobre, além da divisão sexual do trabalho. Essa estrutura é silenciosa e implícita, mas seus efeitos são visíveis e consolidadas pelo complexo de vira-lata que reduz o pensamento dos brasileiros, não só intelectualmente, mas moralmente. Essa estratégia faz com que a elite capitalista consiga exercer sua influência, interesses e justificação dos seus poderes em uma classe que se considera desacreditada. (SOUZA, 2017)

É nessa concepção que Freire (2019) fala sobre a dignificação dos educandos, através da propagação dos direitos humanos. Essa forma de ensinar não tem como objetivo domesticar ou amenizar a indignação contra as opressões históricas, mas a partir de uma educação humanizadora e libertadora, que na sua essência e natureza tem como centralidade a possibilidade de superação das condições e das relações de opressão que aniquilam suas dignidades. Pois, deve-se entender que os Direitos Humanos são frutos de um processo histórico de luta pelo reconhecimento e pela garantia da dignidade humana para todos e todas.

À luz desses parâmetros, os artigos da declaração dos Direitos humanos garantem direitos básicos para todas as pessoas sem distinção. Todavia, a Declaração para ter uma maior eficiência, necessita que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforcem, através de um ensino que promova o respeito aos direitos e liberdades nela consignados. Claro, para chegar em tais premissas, a própria escola deve prover autonomia aos estudantes, ao mesmo tempo que descentraliza as decisões escolares a partir de um gerenciamento democrático. Para assim, a perspectiva emancipatória rompa com o individualismo e gere o fortalecimento da democracia, favorecendo o empoderamento por meio da decisão conjunta para a responsabilidade social e política, de forma que o saber se construa como uma conquista em comum do trabalho do educador e do educando. No livro, pedagogia do oprimido, o autor diz que:

> A educação que impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo "encha" de conteúdo; não pode fundar-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na

> consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2019, p.94)

Sendo assim, ministrar aulas no sentido de prover a democracia consiste na participação do povo no processo de emancipação. A democracia é, como o saber, uma conquista de todos. Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas. Assim como não é legítimo tomar a "palavra geradora" como um dado ou uma doação do educador, não é também lícito pretender apresentar a forma atual democracia como se fora uma dádiva das elites, como se fora a única democracia possível e à qual o povo teria de acomodar-se. O estado e as palavras são igualmente expressões da prática dos homens, e conscientizar é assumir a consciência deste fato. (FREIRE, 2015)

Por isto, a pedagogia da domesticação é um ato de transferência de conhecimento, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. Desta forma, o processo de alfabetização de adultos, visto de um ponto de vista libertador, é um ato de conhecimento, um ato criador, em que os alfabetizandos exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores. Obviamente, então, os alfabetizandos não são vistos como "vasilhas vazias", meros recipientes das palavras do educador. O autor conclui:

A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos de quadros-negros para oferecer-lhes projetores. Pelo contrário, é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade. (FREIRE, 2011, p. 100)

Portanto, outra dimensão da mitificação da conscientização realizada pelos "inocentes" ou pelos "espertos" é a tentativa de conversão da tão propalada educação para a libertação a um problema puramente meto-

dológico, tomando-se os métodos como algo neutro, assexuado. Desta forma se pretende esvaziar a ação educativa de seu conteúdo político e a expressão "educação para a libertação" já não faz sentido. Não há neutralidade, pois o educador democrático deve reforçar a capacidade crítica, sua curiosidade e insubmissão. O Educador não só ensina conteúdos, mas também ensina pensar certo. Não deve ser um memorizador, mas ter sua opinião e adequar a aprendizagem a sua realidade, principalmente sabendo que os princípios neoliberais estão sempre a favor dos poderosos; os professores progressistas devem lutar. (FREIRE, 2017)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia libertária baseada nos Direitos Humanos tem como base o cultivo de cidadãos críticos para atuarem no espaço político. Além de promover uma cultura de solidariedade em empatia pelo próximo, já que atualmente, os discursos de ódio advindos da maior instância executiva representam a normalização da violência e do analfabetismo político. Desse modo, a metodologia ativa tem como foco construir uma sociedade transformadora e resistente contra as opressões que as afligem, enquanto mantém o sistema democrático livre das ameaças fascistas.

Dessa maneira, as metodologias ativas na perspectiva freiriana tem um papel crucial na forma tornar os educandos mais atuantes dentro e fora da sala de aula. Além de significar seu lugar no espaço de vida. Para isso, os docentes precisam mudar sua forma de ensinar, principalmente aqueles que atuam em excesso as metodologias tradicionais. Também saber que compactuar com movimento que tentam inibir a forma de ensinar com intuito de trazer neutralidade científica é uma estratégia política reacionária de consolidar seu projeto conservador no país.

Além disso, a formação de cidadãos autônomos e politizados advindo de um ensino não neutro, inovador e que faça dos estudantes os construtores do conhecimento tem o benefício de formar futuros cidadãos ativos na sociedade, com o fato que há uma relação intrínseca entre a estabilidade da democracia com o desenvolvimento do bem-estar, principalmente educacional da população. Nesse sentido, na medida que o governo se desgasta devido a políticos autocráticos, neoliberais e conservadores, maiores as disparidades das classes sociais em decorrên-

cia de cortes de serviços, diminuição de representatividade e de direitos de grupos específicos.

Por consequente, o espaço escolar é crucial para tornar-se um sistema político igualitário, extinguir alienação das pessoas e construir uma cultura de amor ao próximo, de respeito às diferenças e de coletividade através das diretrizes dos Direitos Humanos. Em vista disso, que este artigo sirva de base para inspirações para a luta de classes e que contribua para juntar forças com outros docentes que buscam a emancipação política do seu ensino. Pois, a educação mais do que nunca tem o papel importante na defesa da manutenção da democracia.

4. REFERÊNCIAS

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. - 12. ed. - São Paulo: Saraiva, 2019.

COSTA, Marcos. **A história do Brasil para quem tem pressa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.

FERNANDES, Sabrina. **Sintomas Mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira**. Brasil: Autonomia Literária, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. - 1. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por es-**

colas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 141-150.

HUNT, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIMA, Carolina A. S. **Cidadania, Direitos Humanos e Educação: avanços, retrocessos e perspectivas para o século 21.** São Paulo: Almedina, 2019.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação além do capital**. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise política do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 31-38.

PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza: por que a violência diminuiu**. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

SOUZA, Jessé de. **A Elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola sem partido: sídrome de uma educação autoritária**. São Paulo: Appris, 2019.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em Direitos Humanos nos sistemas internacional e nacional. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa (org.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos.** João Pessoa/PB: Editora da UFPB, 2014, p. 33-60.

A EFICIÊNCIA DO PODER JUDICIÁRIO NA APLICAÇÃO DO INSTITUTO DA RESSOCIALIZAÇÃO DO MENOR INFRATOR NA CIDADE DE TABATINGA/AM

Raimundo Afonso Ramires Pereira[13]
Adriana Almeida Lima[14]

1. INTRODUÇÃO

O tema tem como enfoque o assunto que é abordado sobre o direito da criança e do adolescente, mais especificamente voltado para os jovens infratores, sendo o maior objetivo do estudo a readaptação, reinserção social, integração à família e sociedade, onde são utilizadas várias pontuações para referir-se ao efeito desejado do trabalho do adolescente em conflito com a lei, quando se trata de cumprimento das medidas socioeducativas. Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, surgiram medidas que responsabilizam os jovens, quando comete uma infração.

---

13 Graduando em Direito pela Universidade do Estado do Amazonas.

14 Professora e coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica da Universidade do Estado do Amazonas, Doutoranda pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2019), Mestra em Direito Ambiental pelo programa de Pós-Graduação em direito Ambiental da Universidade do Estado do Amazonas (2015) e graduada em Direito pelo Centro Universitário Nilton Lins (2003).

Nas Ordenações Filipinas, no regime jurídico criado em 1603, que vigorou até o advento do Código Criminal do Império de 1830 de que trata o Título CXXXV, do Livro V, constava a forma de "quando os menores seriam punidos por os delitos que fizerem". Sendo um dos primeiros sinais da aplicação de leis e regras que normatizavam a conduta do jovem infrator e como seria punidos, tendo ligação direta com a possibilidade de proteção ou não de jovens infratores no Brasil, sendo a citada lei que punia os jovens com uma penal total, aquele que tivesse mais de vinte e menos de vinte cinco anos. Apesar disso, os que tinham idade entre dezessete e vinte anos e se tornavam autores de fatos ilícitos, ficariam a mercê do arbítrio julgador, ficando na obrigação do juiz analisar a forma de como foi cometido o crime e seus requisitos, para que este mesmo juiz pudesse estabelecer uma pena ideal ou total, derivando da situação do crime cometido pelo adolescente infrator.

Desde então, é necessário analisar que podem ser encontrados requisitos na legislação atual vigente que garantem medidas que são definidas quanto a aplicação da pena em conformidade com o crime praticado, conforme a recomendação do artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que definem a aplicação da lei a partir da obrigação de reparação de dano até mesmo, a liberdade assistida e entre outras a internação em estabelecimento em regime educacional.

Ainda em consonância com que está previsto no ECA o adolescente autor de ato infracional, considerado inimputável, são aplicadas medidas socioeducativas, em especial para o estudo aqui esposado, os serviços à comunidade, ou qualquer uma das previstas no art. 101, I a IV (art. 112). Para a aplicação dos dispositivos supracitados, o §1º do artigo 112 determina que seja observada tais requisitos para que o adolescente possa cumprir a medida, dependendo das circunstâncias e a gravidade da infração, mas jamais poderá ser imposto trabalho forçado ao menor infrator.

Em nosso ordenamento jurídico nacional, não há explicação coordenada para o conceito de imputabilidade, fazendo-se necessário compreender um pouco sobre o tema para entender o que o legislador pretendia ao determinar a maioridade penal a partir dos dezoito anos e a capacidade de ser o menor imputável.

Fernando Capez (CAPEZ, 2008, p.308) define o conceito de imputabilidade do seguinte modo:

> É a capacidade de entender o caráter ilícito do fato e de determinar-se de acordo com esse entendimento. O agente deve ter condições físicas, psicológicas, morais e mentais de saber que está realizando um ilícito penal. Mas não é só. Além dessa capacidade plena de entendimento, deve ter totais condições de controle sobre sua vontade. Em outras palavras, imputável é não apenas aquele que tem capacidade de intelecção sobre o significado de sua conduta, mas também de comando da própria vontade, de acordo com esse entendimento.

Levando em consideração que o caráter da imputabilidade, se coaduna com a compleição física, o entendimento do menor infrator sobre o ilícito cometido, bem como a vontade de praticar o ato infracional, o que se remete aos dias atuais, neste sentido, Ribeiro, (2017, p.1) que trata da imputabilidade com uma análise da Constituição Federal, juntamente com a doutrina, fica certo de que há um entendimento no sentido que qualquer imputação contra crianças e adolescentes de ato que configurar crime não é aceita, por se entender que estes sujeitos estão em uma fase de desenvolvimento físico, mental e moral e, sendo assim não estariam em condições de discernir o que é licito e o que é ilícito.

De outro lado, Ferreira, (2018, p.1) descreve que a Constituição Federal ao estabelecer em seu artigo 228 que os menores de 18 anos são inimputáveis, tornando assim a discussão acerca da redução da maioridade penal, mais complexa, uma vez que traria um confronto a Lei Maior. Porém não pode dizer que os menores que praticam delitos não sofram uma punição, pois as medidas socioeducativas que lhe são impostas, estão previstas em norma de especial, no ECA, estatuto definido pelo Estado como meio apropriado de corrigir atos praticados por crianças e adolescentes em desacordo com a lei.

Diante do texto é notório que o sistema normativo atinente à questão, tem nítida vertente aposta à redução da maioridade penal, o que nos faz refletir se concretamente, esse critério será mesmo viável ou adequado ao enfrentamento da questão.

Sendo que o doutrinador Saraiva, (2012, p. 29), possui uma opinião contrária em relação com a expressão "com menor não dá nada", apresentando a seguinte posição de que a ideia da impunidade, ventre nefasto do

extermínio de crianças pelo qual o Brasil é tristemente famoso, decorre de uma apreensão equivocada da Lei, fundamentalmente da ignorância e desconhecimento de que o Estatuto da Criança e do Adolescente se constitui em instrumento de responsabilidade do Estado, da Sociedade, da Família, fundamentalmente, mas também do próprio adolescente, que retirado de uma condição de mero objeto do processo, assume definitivamente a condição de sujeito.

A pesquisa tem como o objeto compreender as dificuldades de ressocialização do menor infrator na cidade de Tabatinga no Amazonas a partir do olhar de demonstração das ações governamentais, bem como do judiciário e da iniciativa privada. O problema que o menor infrator, representa atualmente um dos maiores desafios a ser enfrentado, exigindo um compromisso maior do Estado, da sociedade e da própria família. Sendo que o alcance fundamental é identificar as medidas de aplicação a ser inserido na conduta do menor infrator na comunidade pela ressocialização. A ressocialização não apenas beneficia o adolescente, o qual terá a oportunidade de saltar para uma nova posição em sua vida, como também beneficiará toda a sociedade no sentido de tirar o tormento do menor de cometer o crime, proporcionalizando a paz e progresso para a mesma.

Nesse ponto, surge o problema da ressocialização, que se fosse cumprida, beneficiaria o adolescente e o conjunto social, mas a verdadeira realidade vivida hoje mostra as dificuldades que menor vem sofrendo, no que acaba prejudicando ambas as partes, pois o que se tem para oferecer, acaba que o adolescente se qualifica mais no mundo criminoso do que se libertar de seus erros, como também a comunidade que persiste em um conflito cada vez mais difícil contra a violência.

Há consenso, nos dias atuais, de que os adolescentes estão se envolvendo em práticas delituosas de proporções cada vez mais graves e com início cada vez mais precoce, ao mesmo tempo em que se tornam as maiores vítimas de violência (ASSIS; CONSTANTINO, 2005).

Tanto a violência sofrida, quanto a praticada por jovens, possui fortes vínculos com a situação de vulnerabilidade a que estão submetidos desde o nascimento, dificultando o acesso a oportunidades nos campos da saúde, educação, trabalho e lazer (NUNES, 2006).

Portanto, é importante ressaltar que a preocupação do contexto geral, reflete na dificuldade de ressocialização do menor em conflito com a lei e

a contribuição das medidas socioeducativas com ações efetivas do poder publico e da sociedade.

Umas das dificuldades que o judiciário de Tabatinga tomando como exemplo, é encontrar um lugar ideal para que o menor infrator possa cumprir suas penas, o que é de suma importância, porque as medidas socioeducativas, não estão só previstas no ECA, mas na vida e para a vida desse menor infrator, uma vez que este pode encontrar numa abordagem dinâmica e pedagógica a possibilidade de encontrar um caminho de aprendizado adequado e digno.

A pesquisa metodologia deste artigo é a pesquisa exploratória, tendo como coleta de dados o levantamento bibliográfico de importantes teóricos e legislação do tema. A pesquisa foi realizada a partir das seguintes bases de dados: livros, revistas especializadas, repositórios acadêmicos, artigos, Código Penal e Estatuto da Criança e do Adolescente.

2. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - LEI Nº 8069/90

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado em 13 de Julho de 1990, com o objetivo de proteção à criança e ao adolescente, sendo que é uma norma bastante famosa no mundo inteiro, pela extensão de suas determinações e pela forma como ampara a criança.

Com a vinda da Constituição Federal de 1988, e devido às consequências de grandes movimentos sociais, que defendiam os direitos das crianças e dos adolescentes, surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que agrega normas para garantir a proteções dos referidos.

O trabalho em questão tem a ideia de buscar o reconhecimento de direitos que a criança e o adolescente necessitam, os quais são amparados principiologicamente pela Constituição Federal de 1988 que se relaciona de forma intrínseca com o ECA, que determina a balização especifica dos direitos dos menores em todos os fundamentos gerais e específicos de forma a concretizar a proteção de menores que estão passando pelo período de desenvolvimento intenso psicológico, físico moral e social, vindo para colocar nossa constituição em prática, dando uma ordem ao Estado criar programas de assistência integral a saúde da criança e do adolescente e do jovem, através de políticas específicas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente aborda doutrina de proteção integral aos Direitos da Criança, porém com fundamentos paradigmáticos que formalizam a proteção com a punição pedagógica, para que esses direitos sejam alcançados, sendo que o primeiro ressalta o interesse do menor, levando em consideração que as decisões que tratam sobre os menores, têm interesse superior, competindo ao Estado assegurar as garantias que a criança ou o adolescente tenham os cuidados necessários quando os pais ou responsáveis não são capazes de cumprir. O segundo princípio, salienta a Prioridade Absoluta, descrita no Artigo 227 da Carta Magna, que estabelece os direitos da criança e do adolescente devem ser de proteção com incondicionada prioridade.

Neste sentido, Tavares, (1999, p. 07) Declara o primeiro artigo do Estatuto quem são os sujeitos desse direito especial: a criança e o adolescente. E o objeto: a proteção integral desses titulares. Conduta devida pelo Estado, pela família, pelas entidades comunitárias, pela sociedade em geral e por casa cidadão em particular. Regulando assim o preceito do art. 227 da Constituição Federal.

O ECA garante aos menores os direitos fundamentais que todo sujeito possui: vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização e proteção no trabalho. Enfim, tudo para que possam exercer a cidadania plena.

3. O PERFIL DO JOVEM INFRATOR

Segundo levantamento da Delegacia Especializada em Apuração de Atos Infracionais – DEAAI (SSP/AM, 2019), o perfil do jovem infrator no Amazonas corresponde a um adolescente de 13 a 17 anos, de classe baixa, que está fora do ambiente escolar e em lares desajustados. O padrão é menor na faixa de 13 a 17 anos, mas normalmente de 16 a 17 anos é o pico. O menor está em um lar desajustado, normalmente, é criado por uma mãe ausente ou por uma avó, sem a presença do pai, e uma pessoa fora da escola.

É muito importante a participação da família e da comunidade escolar na tentativa de coibir a prática de atos infracionais. Pois esses menores tem que fazerem partes de um núcleo, senão eles vão atrás de outros núcleos e, normalmente, o traficante é mais sedutor, porque nesses locais os jovens acham que encontram tudo o que querem: reconhecimento,

dinheiro, poder, coisas que eles não conseguem no âmbito familiar, até porque, normalmente, são famílias desajustadas ou que já nem existem.

A maioria dos adolescentes infratores parou de estudar aos 14 anos, entre a quinta e a sexta série, o que demonstra a necessidade de se adotar nos pais políticas específicas voltadas ao combate da evasão escolar no ensino fundamental.

4. DEFINIÇÃO DE ATO INFRACIONAL

De acordo com o artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente; "considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal".

De acordo com a lei, a criança e adolescente não pratica um crime ou uma contravenção penal, mas sim um ato infracional, com o entendimento do Direito Penal, reconhece que o desenvolvimento incompleto nas primeiras fases da vida é incompatível com a responsabilidade penal.

Conforme os autores ROSSATO, LÉPORE e SANCHES, explicam que:

> "É importante dizer que não há no Estatuto um rol de condutas que configuram ato infracional. Para saber se uma criança ou adolescente praticou ato infracional, o intérprete deve verificar se houve subsunção a alguma conduta prevista na lei como crime ou contravenção penal. Caso encontre tal conduta, deverá ser aplicado o sistema de apuração de ato infracional presente no Estatuto, que pode culminar na aplicação de alguma medida de natureza socioeducativa ou protetiva." (Editora Revistados Tribunais, 2014, p. 329)

O Estatuto tem como finalidade amparar integralmente a criança e ao adolescente, buscando oferecer um tratamento desigual da legislação geral, tendo em vista o estado inerente de pessoa em aperfeiçoamento, nas condições em que se introduziram. Uma diferença bastante observada, quando se refere às condutas dos adolescentes, pois a classificação do ato internacional refere-se a condutas delitivas, ou seja, os delitos praticados pelos menores infratores, denominação de conceito de crime, quando nos mencionamos aos demais sujeitos, que apesar de definido igualmente

como fato típico e antijurídico, é atribuída a pessoas a pessoas especiais que a legislação não alcança, apenas o código penal.

5. O MENOR INFRATOR E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

O índice de criminalidade no munícipio de Tabatinga no estado do Amazonas vem crescendo de forma assustadora, conforme os dados coletados da Delegacia Especializada de Polícia Civil de Tabatinga/AM apontam que foram instaurados cerca de 10 (dez) Auto De Apreensão Em Flagrante - APF, e 59 (cinquenta e nove) Boletim de Ocorrência Circunstanciado - BOC no ano de 2019, e no decorrente ano estão se aproximando dos 49 (quarenta e nove) procedimentos, entre APF e BOC, de uma forma geral, a qual tem observado cada vez mais excesso de crueldade nos atos praticados pelos menores infratores. Dentre os crimes praticados pelos adolescentes, eles possuem uma maior participação nos crimes de roubo e venda de entorpecente (tráfico ilícito de droga).

O professor CARRARA (2008, p. 45), explica o motivo de grande participação de criança e adolescentes no mundo da criminalidade, que:

> A desvantagem socioeconômica, condições de moradia impróprias, vizinhança violenta, histórico familiar de conduta infracional, predomínio de práticas parentais negativas, evasão escolar, uso de drogas, associação a grupos desviantes e dificuldades na apresentação de habilidades sociais congrega o emaranhado de condições consideradas como fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos antissociais e conduta infracional do adolescente. (CARRARA, 2008, p. 45)

O autor acima tenta explicar que no meio social vivenciado pelos menores infratores é precário, não oferece oportunidade para o estudo e laser, ou seja, não conseguem responder as reais necessidades, principalmente seus pais que tem possuem grandes dificuldades de se inserir no mercado de trabalho, que em muitas das vezes, é em meio à criminalidade que os jovens buscam resultados positivos quanto a superação da realidade por ele vivenciada.

O autor COSTA (2004, p. 76), compreende que a situação social vivenciada pelo adolescente pode vir a ser o motivador de um ato infracional:

> A desigualdade social e de oportunidades, a falta de expectativas sociais, a desestruturação das instituições públicas e as facilidades oriundas do crime organizado. Todas essas causas não podem ser encaradas de forma deterministas, não considerando a participação ativa dos sujeitos envolvidos e suas vontades. No entanto, esses fatores contribuem para a ocorrência de delinquência e estão relacionados à observação da maior ou menor incidência de violência em grupos sociais, que vivem em determinadas circunstâncias sociais.

Nesse sentido, SHECAIRA (2008, p.125) proclama que:

> Não importa a classe social do adolescente, mas sim o vínculo social determinado pelo envolvimento e empenho que ele tem com as diferentes instituições sociais. Quanto mais débil for à ligação com genitores, escola, amigos, vizinhos, menos o sujeito acreditará no valor convencional da lei e maior será a possibilidade de vir a delinquir.

O objetivo das medidas socioeducativas tem como a responsabilização do menor infrator, buscando observar as condições particulares de evolução de cada pessoa, o qual o Estado tem o dever de assegurar formas dignas para seu cumprimento.

Assim, Liberati (2006, p.102) afirma que:

> A medida socioeducativa é a manifestação do Estado, em resposta ao ato infracional, praticado por menores de 18 anos, de natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva, cuja aplicação objetiva inibir a reincidência, desenvolvida com finalidade pedagógico-educativa. Tem caráter impositivo, porque a medida é aplicada independentemente da vontade do infrator - com exceção daquelas aplicadas em sede de remissão, que tem finalidade transacional. Além de impositiva, as medidas socioeducativas têm cunho sancionatório, porque com sua ação ou omissão, o autor quebrou a regra de convivência dirigida a todos. E por fim, ela pode ser considerada uma medida de natureza retributiva, na medida em que é uma resposta do Estado à prática do ato infracional praticado.

As medidas socioeducativas tem a finalidade de repreender o adolescente infrator, buscando aplicar o requisito exigido a uma prática de um

ato infracional, a qual somente é aplicada para os adolescentes, porque para as crianças, existem medidas específicas de proteção. A qual faz necessária uma avaliação quanto ·à eficácia das medidas, averiguando se o objetivo desejado estaria sendo realmente alcançado.

6. ESPÉCIES DE MEDIDAS APLICADAS AO ADOLESCENTE INFRATOR

O Estatuto da Criança e do Adolescente mostra em seu dispositivo medidas protetivas atribuídas às crianças, e para os adolescentes em situação de riscos, são aplicadas as medidas socioeducativas, pois são apenas aplicadas para aquelas que praticam um ato infracional, a qual é verificada a sua responsabilidade através do devido processo legal, buscando a recuperação de jovens diante a situação de risco em que se encontra.

Refletindo sobre o Estatuto, as medidas socioeducativas serão aplicadas conforme a intensidade do ato ilícito praticado, ou seja, as medidas não possuem caráter punitivo, mas apresenta a educação e o lógico entendimento de que a conduta praticada por ele cometida, não é aceito pela saciedade em que vivemos e que para os regulamentos em que estamos dispostos a obedecer.

O Estatuto determina que a aplicação da medida socioeducativa seja ajustada de acordo com ato infracional realizado, estas medidas devem possibilitar a educação e a consciência da não aceitabilidade de sua conduta para o mundo jurídico e para o meio social.

Por conseguinte, conclui que o principal objetivo das medidas socioeducativas ultrapassa a reeducação, buscando ressocializar o adolescente infrator de maneira a coibir futuros atos infracionais, preparando profissionalmente a reinserir na sociedade.

7. PRESTAÇÃO DE SERVIÇO À COMUNIDADE

Conforme o Artigo 117 do Estatuto da Criança e do Adolescente ressalta sobre a prestação de serviço à comunidade, pois é a terceira medida socioeducativa, prevista no artigo 112 do mesmo código.

O referido artigo menciona a objetivo de o adolescente infrator prestar serviço à comunidade:

> A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente há seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.
>
> **Parágrafo único**. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho. (Art.117 do ECA)

Conforme expressa no artigo acima, a liberdade assistida é uma medida da mais gravosa em comparação as outras medidas previstas no ordenamento jurídico brasileiro, porque possui restrições do direito e um prazo mínimo de seis meses, a qual pode prorrogar ou ser substituído por outra medida. Nessa medida, o adolescente infrator tem por direito próprio, o acompanhamento, o auxílio e uma orientação, assim construindo uma relação de confiança e respeito entre o jovem infrator e o seu orientador.

8. DA EFICÁCIA DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Para alcançar uma eficácia das medidas socioeducativas, é de suma importância de serem bem aplicadas e executadas, pois assim, produzirão efeitos relevantes à vivência do adolescente, tanto no convívio familiar como no social. Ela se interliga de forma direta a elaboração de projetos pedagógicos e psicológicos, respeitando o tipo de medida aplicada a cada infrator.

Um dos mais importantes responsáveis para essa orientação socioeducativa são as escolas, considerando que as maiorias dos menores infratores apresentam baixa escolaridade, é indispensável à necessidade de frequência desses jovens nas instituições de ensino e profissionalização, apesar de que, infelizmente essa é uma realidade meramente taxativa, na prática não é cumprida. Mesmo que de maneira ampla à finalidade de ressocialização do menor infrator para afastá-lo da esfera do crime.

Neste sentido o caput do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, aduz que:

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

O professor MACIEL (2015) descreve que a profissionalização integra o processo de formação do adolescente e, por isso, lhe é assegurada.

Conforme o artigo 69 do Estatuto da Criança e do Adolescente aborda sobre a formação técnico-profissional são inspiradas de acordo com as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Mesmo que o adolescente infrator seja amparado pela carta Magna e pelo ECA, encontra problemas para ser inseridos no mercado de trabalho, inclusive aqueles que precisam cumprir suas medidas socioeducativas. Devido à falta de oportunidade e o panorama de vida limitada, ligada a uma desestrutura familiar e a pobreza, são motivos que leva o adolescente a se inserir no mundo do crime.

As maiorias das empresas no município de Tabatinga/AM não contratam menores infratores, devido ao medo e o preconceito, sendo que o medo provem de os adolescentes contratados voltem a cometer as infrações dentro da própria empresa, por conseguinte, as maiorias desses adolescentes infratores possuem alguma ligação com as facções criminosas que estão inseridas no município. O preconceito surge com os antecedentes infracionais que o menor infrator possui, visto que os consumidores daquela empresa quando obtém conhecimento que os adolescente estão no local trabalhando porque cometeu alguma infração, cumprindo sua medida socioeducativa, acabam optando em realizar suas compras em outros lugares onde possam se sentir seguros.

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) é uma unidade pública da política de Assistência Social onde são atendidas famílias e pessoas que estão em situação de risco social ou tiveram seus direitos violados.

A unidade oferta o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), oferecendo outros serviços, como Abordagem Social e Serviço para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas famílias. A unidade também oferta serviço de Medidas So-

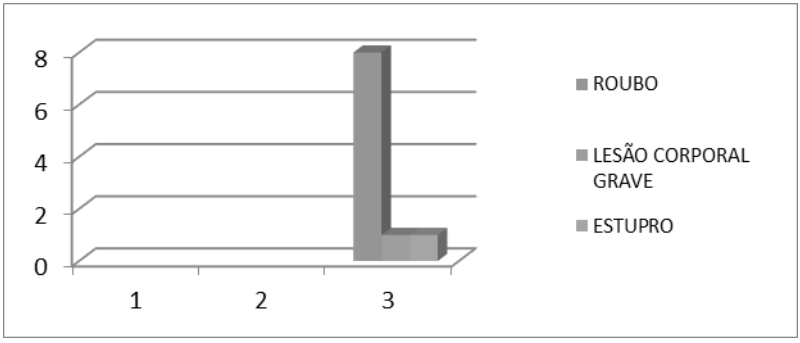
cioeducativas em Meio Aberto, auxiliando o Poder Judiciário na aplicação do instituto. Uma forma de resolver esse problema seria a criação de políticas públicas que impulsaria ações para um melhor conjunto do sistema socioeducativo, bem como a criação de uma legislação especial que, de certo modo, atraísse, através de benefícios, os mais diversos tipos de empresas para contratação de adolescentes oriundos de medidas socioeducativas, desta forma, garantindo assim uma melhor eficácia das medidas socioeducativas e promovendo, portanto, a ressocialização do adolescente infrator.

9. DADOS ESTATÍSTICOS

O porcentual de jovens envolvidos nas estatísticas de crimes vem crescendo a cada dia na cidade de Tabatinga/AM, principalmente aqueles que são de classes baixas. As maiorias dos adolescentes que são apreendidos são pela prática do crime de roubo, os quais vêm utilizando uma arma de fogo ou uma arma branca para o exercício do crime.

Aqui vamos demostrar por meio de um gráfico a quantidades de menores infratores envolvidos na prática de um crime, dados coletados da Delegacia Especializada de Polícia Civil de Tabatinga/AM.

Gráfico 01 - DADOS DE AUTO DE APREENSÃO EM FLAGRANTE - APF

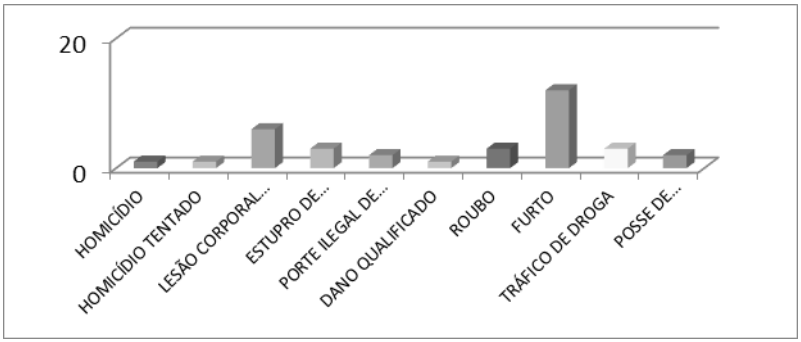


Dados coletados da Delegacia de Polícia Civil de Tabatinga/AM (2019)

Como podemos observar o gráfico acima demostra as quantidades de Auto de Apreensão em Flagrante Delito lavrado em decorrência do menor infrator no ano de 2019, sendo que foram lavrados cerca de 08

(oito) APF pela prática do crime de roubo, e por lesão corporal grave e estupro, cada um foi lavrado apenas um procedimento.

Gráfico 02 - DADOS DE BOLETIM DE OCORRENCIA CIRCUNSTANCIADO – BOC



Dados coletados da Delegacia de Polícia Civil de Tabatinga/AM (2019)

No gráfico supracitado exibe uma quantidade de procedimentos realizados em desfavor do menor infrator quando comete o delito na Delegacia Especializada de Tabatinga/AM. Podemos analisar que grande partes dos jovens, são detidos pela prática do crime de furto, que em seguida vem por lesão corporal grave, assim suscetivelmente. A grande maioria desses adolescentes que chegam a cometer o delito é dependentes químicos, o qual motiva a necessidade de realizar um delito, para comprar drogas.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infração cometida pelos menores infratores é um problema social grave e que vem aumentando de maneira muito rápida e grande no Brasil. Muitos destes infratores encontram problemas como a violência, desemprego dos pais, falta de segurança e omissão do Estado em suas comunidades. Assim surgindo um ambiente que possibilita o aparecimento de menores infratores. Aos que cometem infrações acabam tendo de responder por seus delitos, sejam graves ou leves.

O dispositivo do Estatuto da Criança e do Adolescente assegura aos adolescentes condições mínimas de dignidade. O objetivo das medidas socioeducativas vende sendo umas das formas de procurar educar e ressocializar o menor infrator, no intuito de afastá-lo de novos delitos.

Um dos grandes desafios que o Estado e o menor infrator vem enfrentando é a aceitação do mesmo no mercado de trabalho. Pois são poucas as empresas que possibilitam esta forma de ressocialização. O

Estado precisa criar políticas públicas que orientem e incentive as empresas a aceitarem menores infratores como uma medida importante para a sua recuperação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, *Ana Helena* Rister. ***Serial Killers*: *psicopatas homicidas* no *âmbito* da *legislação brasileira***. Revista Jus Navigandi, 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/57352/serial-killers-psicopatas-homicidas-no-ambito-da-legislacao-penal-brasileira/6>. Acesso em: 21/07/2020

ASSIS, S.G; CONSTANTINO, P.C. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. **Ciência e Saúde Coletiva**, 10 (1), 81-90, 2005.

BRASIL. VADEMECUM, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2019.

CAPEZ, Fernando. **Curso de direito penal, volume 1: parte geral (arts. 1º a 120).** 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CARRARA, K. **Entre a utopia e o cotidiano: uma análise de estratégias viáveis nos delineamentos culturais**. Revisa Psicologia, 1, 42-54, 2008.

COSTA, M. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

FERREIRA, Atalita Santos. **Redução da maioridade penal: análise jurídica da viabilidade**, 18/jan/2018. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/9851/Reducao-da-maioridade-penal-analise-juridica-da-viabilidade>. Acesso em: 21/09/2020.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 9.ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade et al (Org.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente:** Aspectos Teóricos e Práticos. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

NUNES, C. N. R. **Adolescente em conflito com a lei: a saga das punições na rota da exclusão social**. Dissertação de Mestrado. Natal: UFRN, 2006.

RIBEIRO, Marcos Wagner Camargo. **O adolescente em conflito com a lei, eficácia da medida socioeducativa**, (06/2017, p. 1, 2). Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/58557/o-adolescente--em-conflito-com-a-lei>. Acesso em: 21/09/2020.

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; SANCHES, Rogério Cunha. **Estatuto da criança e do adolescente comentado artigo por artigo.** – 6. Ed. rev. Atual e ampl. – São Paulo: Editora Revistados Tribunais, 2014, p. 329.

SARAIVA, J. B. C. **Desconstruindo o Mito da Impunidade: um Ensaio de Direito (Penal) Juvenil**. Brasília: UnB. 2002. P 30-31.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Sistema de garantias e o direito penal juvenil**. São Paulo: Revista dos tribunais, 2008.

SSP/AM – **Secretaria de Segurança Pública do Amazonas**. (04/2019). Disponível em: <http://www.ssp.am.gov.br/atos-infracionais-em--manaus-tem-relacao-direta-com-o-trafico-de-drogas/>. Acesso em: 21/07/2020.

TAVARES. José de Farias. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Eduardo Soares da Silva[15]
Najah Jamal Daakour Barakat[16]
Valéria Cristina Barbosa Taveira[17]

INTRODUÇÃO

A perspectiva da pesquisa aqui desenvolvida é cotejada na educação contemporizada como direito a todos os cidadãos ao pano de fundo dos Direitos Humano e o processo de inclusão no contexto social.

A educação é de forma clara o mecanismo no qual se tem o processo de formação do ser humano enquanto pessoa, em cidadão e, por conseguinte na sua remessa ao convívio social e assim promovendo por meio do seu desenvolvimento pessoal o desenvolvimento da sociedade.

Tendo que a educação ao passo de direito conferido a todos, logo os Direitos Humanos trazem a sua pertinência em que a educação é configurada ao viés de direito cotejado ao crivo da essência da humanidade

15 Graduado em Direito; Especialista em Direito constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito do Trabalho e Processo do Trabalho, Direito Previdenciário e Direito Ambiental; Aluno especial do mestrado em Direitos Humanos na UFMS.

16 Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Bacharel em Direito pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

17 Graduada em Direito, pós-graduanda em Direito Processual Civil pela Faculdade de Minas Gerais - Facuminas e em Direito Constitucional Aplicado e Direito Previdenciário Previdenciário pela Faculdade Legale/SP. Aluna especial do mestrado em Direitos Humanos na UFMS.

propriamente dita, ou seja, pertencente não somente ao rol dos Direitos Humanos, mas programada a ser majorada em atender os direitos básicos do ser humano enquanto imprescindíveis para a sua vida.

Atendendo a essa dinâmica, a educação tem o apreço da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e das Nações Unidas com a funcionalidade de ser contingenciada em todas as suas nuances, e assim preconizada como um elemento que é superveniente a todo o liame social, haja vista na inclusão social propriamente dita.

Deste modo a pesquisa aqui realizada tem o seu objetivo em caracterizar esse processo de inclusão social ao atendimento profícuo da consonância envolta na relação entre educação e Direitos Humanos, proporcionando de forma contundente a educação enquanto direito disponível a todos e cotejado ao liame de ser extensiva na promoção do cidadão, no seu desenvolvimento e de igual modo da sociedade. Logo a contento da previsão alinhada aos Direitos Humanos proposta na educação como elemento em estabelecer a inclusão social.

1. EDUCAÇÃO BREVES CONSIDERAÇÕES E HISTÓRICO

A educação ao plano inicial é cotejada pelo estabelecimento da representação direta das ações disponíveis em promover o desenvolvimento humano, basicamente tem a sua remessa em linhas gerais como mecanismos de instrução e que tem a premissa evocada em destacar ao ser humano o desenvolvimento tanto de suas competências quanto de suas habilidades (VIANNA, 2008).

A educação aos seus primórdios conforme entende Oliveira (2009) tinha a característica de existir a finalidade de sobreviver, nessa ideia as crianças tinham um aprendizado destacados as necessidades básicas da vida. Com o passar dos tempos e a evolução da sociedade em geral, o termo educação passa a conter uma gama majorada de funções.

Atualmente a educação tem sim ainda a funcionalidade de sobrevivência, entretanto como assevera a autora a dependência do homem pertinente a educação é: "[...] presente no seu cotidiano", destarte proporciona a vida além do requinte envolto na sobrevivência, a possibilidade de melhoria da vida no aspecto social e cultural (OLIVEIRA, 2009, p. 2000).

Corroborando assinala Brandão (1984, p. 112) assim:

> Pela educação o ser humano aprende como se criam e recriam as invenções de uma cultura em uma sociedade. Cada povo, cada cultura, apresenta sua educação. Ela pode ser imposta por um sistema centralizado de poder ou existe de forma livre entre os grupos. Pela educação se pensa tipos de homens, pois ela existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, cuja missão é transformar sujeitos e mundos em algo melhor a partir da imagem que se tem uns dos outros.

Nesta premissa a educação vem a ser considerada como um dos maiores elementos compatibilizados a sociedade para a sua conservação e ainda para a sua formação e construção, ou seja, é parte integrante de um sistema no qual se tem o reflexo das ações coordenadas em utilizar desse mecanismo como resposta a todo o desenvolvimento da sociedade.

Basicamente essa ideia é configurada na compreensão de Delors (2004, p. 29):

> Um dos principais papéis reservados à educação consiste antes de tudo, dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.

No Brasil a educação tem o seu início ainda enquanto colônia de Portugal, e com o processo iniciado pelos padres jesuítas no ano de 1549 os seus primeiros passos são dados na cidade de Salvador. Uma pauta a ser considerada ao aspecto de inclusão que tem à disposição no último tópico desta pesquisa, é que a educação no seu início era somente como que um privilegio concedido a alguns, o que duraria por um considerável tempo (ARANHA, 1989; FREIRE, 1993).

Portanto a educação promovida pelos jesuítas se estenderia até a metade do século XVIII, mais precisamente no ano de 1759, reforçando enfatiza Ribeiro (1987, p. 24): "A organização escolar na Colônia está como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses".

Quando o Brasil deixa de ser colônia de Portugal e a Monarquia e depois o Império é vivenciado no país, a educação começa a ter contornos de profissionalização mas com a particularidade de que esses "alunos" fossem servientes aos novos habitantes do Brasil vindos da corte portuguesa durando até o ano de 1822. No Brasil Império a educação é modificada o ensino primário passa a ser ministrado a elite sendo as crianças educadas em casa, ainda a educação aqui não tinha qualquer previsibilidade destacada as ações do Estado (FREIRE, 1993; ARANHA, 1989).

No ano de 1824 com a Constituição do Império a estrutura da oferta da educação começa a ser dinamizada no âmbito provincial, mas ainda cotejada com requintes de exclusão e bastante deficitário ao que é aludido hodiernamente pelos pressupostos de acesso e formação da sociedade. No ano de 1890 Benjamin Constant tendo a orientação dos princípios contingenciados ao viés de liberdade estabelece a escola primária dando uma notoriedade ao ensino público descentralizado (XAVIER, 1994; FREIRE, 1993).

Ao teor da Constituição de 1934 já na República instaurada, o então presidente Getúlio Vargas cria o Ministério de Educação, sendo o ensino primário gratuito e obrigatório. Já na era da ditadura que permanece até os anos de 1945, então a educação volta a ter o conteúdo de formação profissional atendendo as classes populares, entretanto a formação de âmbito científico para as classes mais abastadas (ARANHA, 1989; WEREBE, 1997).

Com o texto constitucional de 1937 e o Estado Novo, a educação retrocede marcos significativos que foram alcançados com o texto constitucional antecedente, e a remessa foi aos moldes do Brasil Império, ou seja, a educação volta pelo menos um século, deixando o ente estatal a sua obrigatoriedade funcional a educação somente de forma subsidiária (ARANHA, 2006).

No ano de 1961 o a educação começa a ser estruturada ao que tangem a sua organização curricular criando as etapas de ensino, entre pré-escola, primário e ginásio, nesse momento é trazido à baila o nome de Paulo Freire que surge como destaque na proposição da educação ao liame que se encontra atualmente (ARANHA, 1989; WEREBE, 1997).

Ainda no período da ditadura militar, no ano de 1971 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.691

de 1971, vigente até a sua revogação por meio da Lei nº 9.394 de 1996, sobretudo no ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal a educação se torna obrigatória e contingenciada enquanto direito de todos os cidadãos, sendo de dever do Estado, da família e da sociedade a sua proposição, o seu acesso e sua garantia (ARANHA, 1989; WEREBE, 1997).

Com a orientação do legislador constituinte de 1988 a educação paira ao rol dos Direitos Sociais compatibilizados no artigo 6º que informa: "Art. 6º São direitos sociais a educação, [...] " (BRASIL, 1988). Nesta premissa e ainda cotejada ao plano dos artigos 205 e 214 a educação tem o liame de ser amparada e disponível a formação do ser humano bem como da sociedade. E agora exsurge ao ente estatal o dever e a obrigatoriedade de promover sem impedimento o seu acesso e a sua garantia.

Todavia na dimensão da locução de Aranha (2006, p. 24), pode ser vislumbrada a educação ao seu ápice:

> [...] a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade.

Portanto, é bastante pertinente especificar que a educação é cotejada como elemento totalmente pertencente a humanidade e que as suas relações – mesmo ao passo de alguns momentos ser desconsiderada – é constante de todo o conteúdo que faz a referência a formação do ser humano enquanto cidadão, pessoa e, por conseguinte em ser social, que faz parte de uma determinada sociedade, e tem para si ao liame promovido pela educação a formação e a construção dessa sociedade.

A educação foi moldada ao seu contexto histórico e dado a evolução consentida aos momentos vivenciados pela humanidade chegando então ao momento atual na percepção funcional presente ao rol dos Direitos Humanos, ou seja, totalmente pertencente ao ser humano.

Ao aparato dos Direitos Humanos e do destaque avençado ao texto constitucional, não tem mais como se ver a educação somente como um

elemento isolado, logo ela expressa de maneira contundente desde a formação do cidadão e da sociedade, como da presença notória de todos os elementos fundantes da sociedade como um todo e da sua continuidade democrática e evolutiva.

Ainda no parâmetro de evolução, é sistemática a configuração destacada ao rol dos Direitos Humanos como será vislumbrada no tópico seguinte, e vista também a contento de toda a funcionalidade social e humana.

2. EDUCAÇÃO UMA PERCEPÇÃO AO ROL DOS DIREITOS HUMANOS

Como foi vislumbrado a educação é preconizada como um instrumento inerente ao ser humano promovendo sobretudo além do desenvolvimento de suas capacidades e competências, e no aperfeiçoamento da sua inserção enquanto ser social, partindo do mencionado desenvolvimento, a educação tem a sua percepção totalmente pertencente ao rol dos Direitos Humanos.

Nesse pertencimento é muito importante dimensionar a mencionada relação disponibilizada em alguns pressupostos, entre eles a UNESCO, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e a Dignidade da Pessoa Humana estabelecida como princípio universal.

2.1 Dignidade da Pessoa Humana

Quando a remessa recai ao bojo dos Direitos Humanos a pertinência é diretamente colacionada ao princípio universal denominado de Dignidade da Pessoa Humana. Nessa premissa o referido princípio tem uma dinâmica contida em apresentar dois elementos que o caracterizam, um a dignidade, e o outro a humanidade, ou simplesmente a qualidade de ser humano.

Haja vista um e o outro estão intimamente ligados, tendo que um é totalmente pertencente ao outro. A dignidade mediante o entendimento de Sarlet (2001) é cotejada como elemento de ordem intrínseca ao ser humano, trazida pelo apreço ao plano divino, representa no ser humano uma qualidade exclusiva.

Reforçando, Rizzatto Nunes (2009, p. 49) informa que a dignidade é traduzida como "[...] um conceito que foi sendo elaborado no decorrer

da história e chega ao início do século XXI repleta de si mesma como um valor supremo, construído pela razão jurídica".

As duas concepções aqui dispostas tem o condão direcionado no qual a dignidade é estabelecida por meio de uma condição natural, elencada em meio a capacidade e inteligência do ser humano que é postulada aos pressupostos que diferencia o homem dos seres irracionais e cotejando ao conteúdo de existência do homem (KANT, 2000).

Desse modo o posicionamento de Pelegrini (2004, p. 05) alude que: "o princípio da dignidade da pessoa humana surge como uma conquista em determinado momento histórico. Trata-se de tutelar a pessoa humana possibilitando-lhe uma existência digna, aniquilando os ataques tão freqüentes à sua dignidade".

Portanto, a Dignidade na ideia kantiana é assentida como "quando uma coisa está acima de todo o preço, e portanto, não permite equivalente, então tem ela dignidade" (KANT, 2000, p. 77). Então o princípio tem o apreço direto ao ser humano, sendo considerado como sua essência decorrente da humanidade.

Logo os Direitos Humanos têm a sua pertinência absoluta nesta percepção e ainda contemplada ao artigo inicial da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 conforme segue: "Artigo 1º Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. [...]" (ONU, 1948).

2.2 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

A mencionada organização foi criada no ano de 1945 ao tempo do pós-guerra – mais precisamente a Segunda Guerra Mundial – para postular mecanismos disponíveis em fazer uma espécie de tratativa entre as nações mediante as atrocidades, e os severos danos provocados pelo conflito.

Em meio a esses danos um problema que ressoou a criação da UNESCO, foi a preocupação com a educação, e estendendo a valores como a cultura, uma vez que o pós-guerra trouxe consigo uma realidade tão assustadora, crianças órfãs, um número significativo de adultos mortos e então a perspectiva era dar início a construção de uma sociedade advinda do que restou, em alguns casos somente as crianças (PACHECO, DAROS JR, 2016).

Ainda nesta senda a premissa evocada pela UNESCO tangia em promover igualdade e inclusão social a total relevância da educação, ou seja, sendo apresentada como ponto de partida a toda essa construção (PACHECO, DAROS JR, 2016).

Com a premissa de ser um órgão integrado ao corpo da Nações Unidas a UNESCO foi criada em meio a "[...] um cenário de perdas, danos e prejuízos deixados pelo fim da Segunda Guerra Mundial, [...]", tendo a educação como plano totalmente capaz em assegurar a reconstrução principalmente daqueles países que por sua vez foram castigados e destruídos pelo conflito mundial armado (PACHECO, DAROS JR, 2016, p. 68).

A atuação da UNESCO é direcionada exclusivamente "[...] nas áreas de educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura, comunicação e informação [...]" apresentada com os seguintes objetivos: "[...] diminuição da pobreza extrema, a igualdade de gêneros, garantia de acesso e qualidade da educação básica a todas as crianças, jovens e adultos" (PACHECO, DAROS JR, 2016, p. 69).

Pela premissa elencada nos objetivos da UNESCO, a educação então é compatibilizada ao viés de extrema significância como direito, e assim sendo é intrinsecamente pertinente ao que é preconizado nos Direitos Humanos, configurada então de maneira exclusiva e estendida aos direitos de ordem fundamental, que são percebidos de forma bastante clara com a dimensão constituída aos pressupostos de humanidade e de dignidade.

Esse apreço é contemplado no entendimento de Moraes (2012) que faculta esses direitos mencionados acima como pressupostos exclusivos e absolutos a dimensão de toda a percepção que é revelada e cotejada enquanto direitos, logo consagrando de maneira imperiosa e precisa a "[...] dignidade humana, garantir a limitação de poder e visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana"(MORAES, 2011, p. 02).

2.3 Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948

Na percepção da educação e os Direitos Humanos, e após a verificação da Dignidade da Pessoa Humana e a criação da UNESCO, o outro elemento que caracteriza essa relação é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH).

Tendo a dignidade e a humanidade como pressupostos a todo o rol dos Direitos Humanos é facilmente percebida a educação no artigo 26 da referida declaração, como segue informado abaixo:

> **Artigo** 26º
>
> 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
>
> 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948).

Ao que é destacado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação então é vislumbrada com latente relevância e dimensionada com considerável importância, isso porque tem a perspectiva de fornecer o desenvolvimento de todo o ser humano ao viés da coletividade, tendo o homem na condição de cidadão e a sua presença é condicionada de forma direta em construir o desenvolvimento da sociedade. Nessa premissa a educação tende em formar a pessoa em cidadão e, por conseguinte a formação da sociedade.

Nesta senda a educação tem ao rol dos Direitos Humanos uma predisposição que é vinculada ao desenvolvimento e promoção da sociedade, antecedente a educação é vista como direito, e nesta tangente é concatenada a vida humana – desenvolvimento e formação – e de igual modo desta vida humana no interior da sociedade. Haja vista os Direitos Humanos exsurgem como uma pauta direcionada em promover os direitos cabíveis a humanidade, e desse modo não poderia ser diferente com a educação.

Então a remessa entre a relação aqui mensurada visa sobretudo ao acesso e a sua continuidade, ou seja, da educação para os seres humanos, como forma de ter a reserva que a educação sobressai na formação do ser humano em ser social. Ao passo que a educação que se estende ao requinte

de direito, é referendado na sua devida importância em que os Direitos Humanos pretendem em garantir e em restar solidificada enquanto direito (MÔNACO, 2018).

2.4 Educação e Direitos Humanos

Após o estabelecimento da conexão da educação a todo o compêndio dos Direitos Humanos ela deve é dinamizada no texto constitucional como um direito destacado a todos, com o devido acesso e sua garantia, posto ao desenvolvimento da sociedade. Nesta consonância a educação a égide conferida pelo legislador constituinte teve o seu apreço orientado por meio de mecanismos de ordem jurídica-internacional e evocada ao passo conferido no liame do artigo 205 do texto constitucional que é revelado abaixo:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Dentro dessa dinâmica é muito clarividente a percepção contida no texto constitucional alinhada em promover em primeiro ponto o acesso de todos a educação, e posteriormente a garantia desse acesso, a continuidade do processo educacional e ainda a garantia da continuidade desse direito ao patamar de direito fundamental, e também social e, por conseguinte, humano.

Nessa senda é bastante crível que essa premissa tem consigo a nuance totalmente embasada aos pressupostos elencados pelos Direitos Humanos, e que ainda albergam a materialidade a presença da Dignidade da Pessoa Humana, como é preconizado de forma categórica por Alves (2018, p. 115):

> Para tal mister, parte-se do entendimento de que o direito à educação constitui um direito fundamental, para, a partir daí, analisar o ordenamento jurídico brasileiro sob a égide do modelo de autonomia federativa adotado no Brasil [...].

Dessa forma a relação entre a educação e os Direitos Humanos é cotejada além da pertinência ao princípio da Dignidade da Pessoa Humana, é afirmada em decorrência da sua relevância bem como da sua intrínseca necessidade ao desenvolvimento humano, logo propriamente avençada como direito, e então devendo estar posta a observância ao conteúdo da norma constituinte e assegurado a todos os brasileiros.

Portanto, a educação ao liame dos Direitos Humanos tem na conferência do artigo 26 a exata significância que do rol dos Direitos Humanos se extrai desde a sua maior relevância, a sua exclusiva promoção ao âmbito de que esse direito não possa ser impedido ou mesmo violado.

Logo tem a UNESCO como organização disposta em atender essa demanda da educação que por sua vez é intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento do ser humano pertencente da sociedade, e também o seu desenvolvimento.

3. DIREITOS HUMANOS – EDUCAÇÃO, E O PROCESSO DE INCLUSÃO

A questão evocada na relação educação e Direitos Humanos traz uma nuance que tanto para UNESCO quanto para a ONU tem a preocupação cotejada em garantir o acesso e a continuidade da oferta da educação, apresenta ainda uma pauta contingente ao conteúdo social e cultural.

No aspecto social a premissa é corroborada pela compreensão de Gatti (2012, p. 32) que deixa claro as dificuldades dessa agenda:

> São muitos os desafios à pesquisa em educação, nas últimas décadas, que assistiram à recolocação dos problemas sócio-culturais no mundo, à emergência de grupos diversificados, que ganham espaços e abalam algumas de nossas enraizadas crenças sobre o movimento social, o papel da educação e os modos de formação humana.

O viés que é colacionado ao apreço social com a educação ao pano de fundo é na estrita funcionalidade que a educação se basta de forma eficaz e contundente em ser uma atividade voltada ao ser humano em especial, e, por conseguinte atendendo os anseios constantes a promoção da sociedade, de forma concomitante.

Nesta senda a relação entre a educação e os Direitos Humanos enquanto agenda das Nações Unidas é postulado pelo fator inclusão, logo tendo como indicativo o apelo social, de certo modo trazendo para a sociedade ou nela incluindo àqueles marginalizados pelo conteúdo social, e ou simplesmente por não preencherem os requisitos básicos a inserção social, e logo na possibilidade de promover o seu próprio desenvolvimento e numa via participativa ao desenvolvimento da sociedade.

3.1 O processo de inclusão – Educação Inclusiva

Quando se é cotejado o processo de inclusão várias considerações são postuladas a esse plano, haja vista, e prioritariamente tem então o liame destinado a Educação Inclusiva, como o foco da pesquisa perfaz na direção da inclusão social a abordagem aqui tem somente uma pauta de considerar o processo de inclusão numa via generalizada.

Dada a importância dessa premissa Mrech (1999, p. 01) ressoa em prol da educação inclusiva da seguinte forma:

> [...] Educação Inclusiva teve início nos Estados Unidos através da Lei Pública nº 94.142, de 1975, acerca do conceito de inclusão; argumenta que a inclusão é atender aos estudantes portadores de necessidades especiais na vizinhança da sua residência; propiciar a ampliação do acesso desses alunos às classes comuns; propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico; perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes; levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência; propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum.

Logo o processo de inclusão passa nesta nuance da Educação Inclusiva e que para todos os efeitos é sobretudo além de importante para o desenvolvimento da sociedade traçando parâmetros de justiça e de igualdade atualmente se torna um desafio bem contundente, e de difícil eficácia no âmbito escolar. As dificuldades são explicitas ao entendimento de Santos (2019, p, 01):

> A Educação Inclusiva é um grande desafio para a sociedade, pois envolve muito mais que o aluno com necessidades especiais, o pro-

> fessor e os colegas de turma, englobando toda a comunidade escolar, indo muito além de um "ajuntamento" de alunos, devendo acontecer de fato e de direito.

Como o processo de inclusão tem a direção intrínseca aos grupos de alunos com necessidades especiais, é muito pertinente perceber que também se trata de uma inclusão social, claro que numa variante diversa da pretensão da presente pesquisa, entretanto, essa premissa carrega a peculiaridade albergada aos pressupostos de igualdade e acolhimento, como é ressalvado o *caput* do artigo 5º do texto constitucional que informa a igualdade em todas as suas especificidades.

Ainda nesta senda o processo de inclusão na função da Educação Inclusiva tem na alusão de Monteiro (2004) que ela reserva de maneira intrínseca ao respeito e igualdade a todos, bem como a garantia preconizada a Dignidade da Pessoas Humana culminada ao pleno exercício da cidadania.

3.2 O processo de inclusão – Inclusão Social

O liame que é apresentado ao fenômeno da inclusão social com a educação relacionada diretamente ao escopo dos Direitos Humanos, a relevância do conteúdo social é encontrada direta a condição pertinente a cidadania, que por sua vez é consentida como direito, e ao enfoque social tem a inclusão como ponto de partida em atribuir significado a todas as pessoas.

A funcionalidade de todo o processo de educação e de inclusão social tem o compromisso abarcado em construir a sociedade na base da igualdade e justiça social como se tem a percepção informada do Silva (2007, p 17):

> A globalização dos conhecimentos vem ao encontro das necessidades de romper com os saberes que se apresentam compartimentalizados, engavetados em disciplinas nos espaços de aprendizagem. Essa situação não combina mais com as novas demandas de aprendizagem na contemporaneidade e exige percepções e encaminhamentos cada vez mais globais e integrados.

A fusão entre educação e Direitos Humanos tem a satisfação exata em que a educação tem a função na formação de cidadãos, assim sendo é perceptível que a inclusão social deve ser de forma plena, abrangendo todos os cidadãos extinguindo qualquer possibilidade de diferença.

Ao aparato funcional da educação ainda se tem a dimensão que o contexto escolar – ao entendimento preconizado pela normatização – deve conter elementos que venham anular as diferenças e assim gerando o processo de inclusão ao foco que a educação é para todos.

Logo a inclusão social é destacada em que a educação venha a alcançar um modelo no qual tanto a UNESCO, quanto as Nações Unidas tem em seu modelo, que por sua vez é totalmente intrínseco aos Direitos Humanos, erigindo na sociedade uma aplicação justa, igualitária e, portanto, harmônica.

Claramente o termo inclusão social anda de lado a lado com a premissa concatenada aos Direitos Humanos e a educação, e que deve conter em suma as ações estatais conferidas em postular diretamente todo esse apreço, ao passo que se não tem essa condição, fatalmente é apropriada a utilização do termo exclusão social, todavia longe de todo o viés trazido pela UNESCO e pelas Nações Unidas.

4. CONCLUSÃO

Ao que foi demonstrado mediante o desenvolvimento da presente pesquisa, a educação é compatibilizada com um papel que traz a promoção da pessoa, o seu desenvolvimento, e, por conseguinte o desenvolvimento da sociedade em geral. Nesse prisma a educação é contemplada como um mecanismo que garante ao ser humano um viés de alocação social.

Tendo essa nuance a educação é configurada como um direito o qual deve ser destinado a todos – tendo em vista essa peculiaridade de desenvolvimento e promoção – assim sendo os Direitos Humanos trouxeram à baila a educação ao patamar de direito essencial ao conteúdo que ressoa em face a humanidade, dignidade e igualdade do ser humano perante seus pares.

Na percepção e funcionalidade ao bojo dos Direitos Humanos organizações como a UNESCO e a ONU trazem na sua primazia a educação revelada ao âmbito de *status* pleno de exercício de direitos, arrolados a uma agenda que tem a educação como impreterível a todas as ações humanas.

Destarte a essa concepção a educação é sistematizada como elemento que vem garantir de forma contundente a apreciação em estar avençada em proporcionar mediante o seu significado a inclusão social do ser humano. Nesta relevância, a educação exsurge como indicador de inclusão social, ao passo que a sua negativa vem a excluir o ser humano das relações presumidas como sociais.

A preocupação com essa nuance é colacionada que mesmo com todos os pressupostos que afirmam a educação enquanto direito, em várias situações esse direito é preterido, principalmente àqueles que se encontram marginalizados ao cerne da exclusão social.

Mediante a abordagem disponível na pesquisa com pano de fundo da educação ao plano dos Direitos Humanos e o processo de inclusão social, é latente que a remessa ao rol dos Direitos Humanos e ao escopo da Declaração Universal dos direitos Humanos, a educação é erigida ao patamar de afirmação como pressuposto de garantia inerente a dignidade e essência da humanidade, prevista no ser humano.

Assim sendo essa relação é concatenada após o erigir da educação ao plano dos Direitos Humanos, tem consigo a direção exclusiva em postular que a inclusão social é totalmente pertinente a garantia, ao acesso e a continuidade da promoção da educação em todos os níveis e a todos os integrantes da sociedade civilizada, com vistas ao seu desenvolvimento.

Haja vista tanto a UNESCO, quanto as Nações Unidas tem essa premissa em afinco na configuração exata da plenitude da educação aos Direitos Humanos, atingindo então a possibilidade de afirmar com seriedade a inclusão do ser humano na via social, portanto, quanto a negativa dessa funcionalidade, é muito importante o seu combate, pois vem trazer consigo todas as agruras do contexto de exclusão, logo excluindo o ser humano da via social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Angela Limongi Alvarenga. **O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana.** In RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. (ORG). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. (2018) Cátedra UNESCO de Direto à Educação da Universidade de

São Paulo (USP). P. 115-146. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765. Acesso em: 11/10/2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. ***História da educação e da pedagogia***. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília/DF: MEC; UNESCO, 2004.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil.** Da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguai), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Porto Alegre, v. 28, n.1 Editora, 2012. Disponível em: http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Gatti-36066-141809-1-SM.pdf. Acesso em: 12/10/2020.

KANT, Immanuel. **Fundamentos da metafísica do costume**. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2000.

MÔNACO, Gustavo Ferraz de Campos. **Direito à educação nas normas internacionais: conteúdo, alcance e mecanismos de acompanhamento.** In RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. (ORG). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. (2018) Cátedra UNESCO de Direto à Educação da Universidade de São Paulo (USP). P. 115-146. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765. Acesso em: 11/10/2020.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. ***Ressignificando a educação:*** a educação inclusiva para seres humanos especiais. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em: 13/10/2020.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MRECH, Leny Magalhães. ***O que é educação inclusiva?*** Trabalho apresentado no evento do Lide. Seminário Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?, em 5 de maio de 1999, no auditório da Faculdade de Educação da USP. Disponível em: http://www.inclusao.com.br/index.htm. Acesso em: 13/10/2020.

NUNES, Rizzatto. **O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana:** Doutrina e jurisprudência. 2., ed. rev., e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009.

OLIVEIRA, Maria Suzie de. Algumas considerações sobre a educação concebida por Karl Marx. **Revista da Educação.** Vol. 4 – nº 08, jul/dez. 2009, p. 199-212.

ONU, Organização das Nações Unidas. ***Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948****. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10/12/1948.*

PACHECO, B.E.L.D.; DAROS JR., A. **A Concepção de Educação sob a Perspectiva da Unesco com Enfoque no Documento "Educação, um Tesouro a Descobrir".** Pleiade, 10 (19): 68-75, Jan./Jun., 2016

PELEGRINI, Carla Liliane Waldow. Considerações a respeito do princípio da dignidade da pessoa humana**. Revista BoniJuris**, Curitiba, v. 16, n. 485, p. 5-16, abril 2004.

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira:** A organização escolar. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. ***Educação Pública,*** v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/algumas-consideracoes-sobre-a-educacao-inclusiva-e-as-novas-exigencias-para-a-formacao-de-professores. Acesso em: 13/10/2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição de 1988.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, R. M. G.; BRITO, F. R. **Ensino de Ciências e Geografia. Dos movimentos fragmentários à compreensão globalizada do conhecimento escolar.** In: FONSECA, Selva Guimarães. Currículos, saberes e culturas escolares. Campinas: Alínia, 2007.

VIANA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira.** São Paulo: Janus, Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006.

WEREBE, M.J.G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

XAVIER, M.E. et al. **História da Educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E A IMPORTÂNCIA DA PALAVRA DA VÍTIMA COMO PROVA DO CRIME DE DESCUMPRIMENTO DE MEDIDA PROTETIVA DE URGÊNCIA (ART. 24-A DA LEI 11.340/06)

Wickty Ralff de Souza Farias[18]
Bianor Saraiva Nogueira Júnior[19]

INTRODUÇÃO

O crime de descumprimento de medidas protetivas previstas na Lei 11.340/06 pode ser considerado bastante recente, uma vez que passou a vigorar no ano de 2018, através da lei 13.641/2018, além de ser o primeiro e único crime previsto na lei Maria da Penha até o momento. As dúvidas que aqui surgem são: onde está o princípio da dignidade da pessoa humana para mulheres vítima de violência doméstica? Como elas poderiam provar que o agredido descumpriu as determinações impostas pelo magistrado? Existem muitos conceitos equivocados sobre tipos de prova,

18 Bacharelando em Direito pela Universidade do Estado do Amazonas.

19 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas. Professor Doutor do curso de Pós-graduação em Direito Público, ESA/OAB-AM/UEA.

que fogem da seara jurídica, assim como total desconhecimento de direitos fundamentais como ter uma vida digna, consagrado na Constituição Federal. Diante disso, o trabalho pretende abordar a valoração da palavra da vítima de violência doméstica, em especial do crime de quebra de medida protetiva, bem como analisar um eventual resgate do princípio da dignidade da pessoa humana para as mulheres em caso de acolhimento da versão dada pela vítima.

O tema foi selecionado após seis anos de trabalho na Delegacia da Mulher em Tefé/AM, onde foi observada uma escalada dos mais diversos tipos de violência contra a mulher e presenciado a dificuldade das vítimas de contarem tudo o que sofrem seus receios ao voltarem para casa, além da falta de conhecimento sobre a própria Lei 11.340/06, feita exclusivamente para defendê-las e protegê-las.

É importante observar o tema sob a ótica dos Direitos Humanos, pois, historicamente, as mulheres sempre passaram por situações de vulnerabilidade social, econômica e familiar, afastando de si o que a constituição consagra como dignidade da pessoa humana. Essas vulnerabilidades são muitas vezes a motivação pela qual são agredidas no seio familiar e/ou doméstico, e isso tem que ser enfrentado e repudiado o quanto antes, uma vez que oferecer aos seus cidadãos a chance de viver uma vida digna é responsabilidade do Estado.

O objetivo deste artigo é evidenciar a importância da versão da vítima do crime de descumprimento de medida protetiva e analisar o quanto uma valorização do que uma mulher tem a dizer pode ajudar no resgate de ter uma vida digna. Num primeiro momento, pretende-se dissertar sobre a relação entre Direitos Humanos o Princípio da Dignidade da pessoa humana; num segundo momento, discorrer sobre um paralelo entre a dignidade da pessoa humana e a violência doméstica sofrida por mulheres, relatando um pouco do surgimento da Lei Maria da Penha e sua finalidade para com as mulheres e princípios fundamentais voltados para as mulheres; Num terceiro momento, retratar o crime de descumprimento de medida protetiva, explicando como era antes e depois de sua tipificação penal e elencar as medidas protetivas previstas na lei 11.340/06. Por fim, tecer comentários acerca das provas no processo penal, e dissertar sobre a importância da palavra da vítima como meio de prova do delito tipificado no art. 24-A da Lei Maria da Penha e como a voz de uma mulher ser valorada pode ajudar o ressurgimento de uma vida digna.

Utilizou-se como método de pesquisa e formas de procedimentos técnicos, a pesquisa indutivo-bibliográfico. No âmbito forma de procedimento técnico ser bibliográfico, utilizou-se livros de diversos autores do Direito, bem como artigos científicos publicados em renomados sites de conteúdo jurídico. Já no método indutivo, a pesquisa baseou-se através de experiências vividas ao longo de 06 anos em uma Delegacia da Mulher no interior do Amazonas.

Ressalta-se a importância do tema a ser debatido por ser um tipo penal recente e que já vem causando grande impacto nas delegacias Brasil a fora. Portanto, ao debater o tema, busca-se entender como as mulheres podem garantir o cumprimento da lei voltada à elas.

1. O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E DIREITOS HUMANOS.

Dignidade, primeiramente, é um substantivo de gênero feminino, sua origem vem do latim *"dignĭtas, ātis"* e significa, de acordo com o Dicionário Dicio Online de Português, significa "Característica ou particularidade de quem é digno; atributo moral que incita respeito; maneira de se comportar que incita respeito; atributo do que é grande; nobre".

Podemos dizer que o princípio da dignidade da pessoa humana e os direitos humanos andam lado a lado na norma jurídica brasileira vigente, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada por muitos a mais democrática e humanizada das Cartas Magnas brasileiras já existentes. Para Oliveira (2011, p. 15), "de modo genérico, os direitos humanos correspondem à somatória de valores, de atos e de normas que possibilitam a todos uma vida digna". Ramos (2001, p. 27), diz que "trata-se de um conjunto mínimo de direitos necessários para assegurar uma vida do ser humano baseada na liberdade e na dignidade". Observa-se que nos dois conceitos de direitos humanos citados pelos doutrinadores, os termos dignidade e vida digna estão presentes.

Já o princípio da dignidade da pessoa humana foi positivado e tratado como princípio fundamental da Reública Federativa do Brasil através do Art. 1º, inciso III da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nas palavras de Holthe:

> A doutrina pátria considera o referido princípio como valor supremo do Estado Democrático de Direito, além de ser fator de legitimação do exercício do poder estatal, exigindo que a atuação dos poderes públicos e de toda a sociedade tenha como finalidade precípua respeitar e promover a dignidade da pessoa humana (2008, p. 91).

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direito Humanos (1948), assinou o princípio da humanidade e da dignidade de forma que levou em consideração que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo e que as Nações Unidas reafirmam, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e valor da pessoa humana.

Diante disso, tanto a lei, quanto à doutrina, entendem que o dever do Estado é fornecer meios de vida digna para seus cidadãos, seja através de educação, moradia, trabalho, assistencia social, saúde, entre outros, bem como resguarda-los com seu direito à liberdade e segurança.

1.1. Dignidade da pessoa humana e Violência doméstica.

A dignidade da pessoa humana é um princípio complexo, possuindo diversas ramificações na própria Carta Magna e leis específicas. Partindo desse ponto de vista, a Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como "Lei Maria da Penha" foi criada com o objetivo desenvolver mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, com base no art. 226, §8º da Constituição Federal de 1988. Esta disposição constitucional não é princípio abstrato, meramente programático, mas norma efetiva, que possui eficácia vinculante para o ordenamento jurídico infraconstitucional, de forma que é o ponto de partida hermenêutico para toda a legislação. É também uma forma de adequar o Brasil aos tratados internacionais do qual o país faz parte, bem como dispõe para a mulher vítima de violência doméstica uma maior proteção jurídica e assistencial, através de medidas protetivas, arma importante no combate a esse tipo de violência que, infelizmente, se trata de um problema cultura e de longa data em nosso meio social.

A referida lei é fruto de constantes lutas do movimento feminista, e ganhou esse nome popular por causa da marcante e dolorosa história da

cearense Maria da Penha Maia Fernandes, que foi vítima de diversos episódios de violência doméstica praticados por seu marido. Tais fatos ocorreram no ano de 1983, em Fortaleza/CE.

Dias (2007, p. 13-14), conta que por duas vezes, o então marido de Maria da Penha tentou matá-la, o que deixou a vítima paraplégica, e a segunda vez, por meio de descarga elétrica enquanto Maria da Penha encontrava-se no banho. Maria da Penha foi uma das várias vítimas que fez recorrentes denúncias do que sofria para as autoridades, chagando inclusive a ficar com vergonha de admitir que era vítima de violência doméstica, mas, diante da falta de providências efetivas.

Toda a lentidão da justiça brasileira com o caso e a impunidade do agressor, cuja defesa utilizou-se de todos os recursos possíveis para mantê-lo livre, fez com que Maria da Penha procurasse amparo na Comissão Interamericana de Direitos Humanos, da Organização dos Estados Americanos (OEA), que, em 2001 acabou responsabilizando o Estado Brasileiro pela demora, negligência e inefetividade da coibição da violência doméstica e familiar contra a mulher. Diante dessa vergonha internacional, os legisladores brasileiros passaram a pensar em medidas fortes no combate à violência de gênero, até que em 22 de setembro de 2006 entrou em vigor no Brasil a Lei nº 11.340/06, que trata da criação de mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Assim, toda legislação deve ser interpretada de forma que se proporcione a máxima efetividade à proteção dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e, diante do reconhecimento da violência doméstica como um problema histórico de desigualdade nas relações de gênero, a legislação deve ser interpretada de forma que maximize a prevenção à violência doméstica, evitando quaisquer práticas que respaldem a persistência e a tolerância da violência contra a mulher.

2. O CRIME DE DESCUMPRIMENTO DE MEDIDA PROTETIVA DE URGÊNCIA PREVISTAS NA LEI 11.340/06.

2.1. Breves comentários sobre as Medidas Protetivas de Urgência.

Um dos receios de muitas mulheres agredidas no âmbito doméstico e familiar ao decidirem denunciar seus agressores é o fato de muitas delas

dependerem economicamente dos seus maridos, ora agressores, e deduzir que ao fazer a denúncia ou provocar a prisão do agressor, perderá seu lar, seu alimento do dia a dia e toda a assistência dada aos filhos. Ou ainda, o medo voltar para casa após efetuar a denúncia e nada acontecer de imediato, tendo que conviver com o agressor, já ciente de que foi denunciado. Tal desconforto é causado muitas vezes pelo desconhecimento das medidas protetivas de urgência, elencadas no art. 22 a 24 da lei nº 11.340/06.

A Lei 11.340/06 traz, em seu art. 22, medidas protetivas que obrigam o agressor e que garantem mais segurança para a ofendida. Chalub (2012, p. 28), aponta que é importante destacar que cabe tanto a polícia, quanto ao Juiz e Ministério Público agirem de modo imediato e eficiente para deter o agressor e assegurar a integridade da vítima em todos os aspectos.

Quanto às medidas protetivas que obrigam o agressor, o art. 22 da lei 11.340/06 prevê (BRASIL, 2006):

> Art. 22 (...) I - suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente; II - afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida;III - proibição de determinadas condutas, entre as quais: a) aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor; b) contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação; c) frequentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;IV - restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviço similar; V - prestação de alimentos provisionais ou provisórios.VI – comparecimento do agressor a programas de recuperação e reeducação; e VII – acompanhamento psicossocial do agressor, por meio de atendimento individual e/ou em grupo de apoio (BRASIL, 2020).

Já sobre as medidas protetivas voltadas à ofendida, estas estão previstas no art. 23, quais sejam (BRASIL, 2006):

> Art. 23 (...) I - encaminhar a ofendida e seus dependentes a programa oficial ou comunitário de proteção ou de atendimento; II - determinar a recondução da ofendida e a de seus dependentes ao res-

> pectivo domicílio, após afastamento do agressor; III - determinar o afastamento da ofendida do lar, sem prejuízo dos direitos relativos a bens, guarda dos filhos e alimentos; IV - determinar a separação de corpos; V - determinar a matrícula dos dependentes da ofendida em instituição de educação básica mais próxima do seu domicílio, ou a transferência deles para essa instituição, independentemente da existência de vaga.

Nota-se, nessas medidas, que existem orientações típicas da área cível, no âmbito do Direito das Famílias, presentes nesse artigo, como a separação de corpos e proteção de bens jurídicos como alimentos, guarda dos filhos e bens em geral, que foram abrangidas no contexto processual penal da lei 11.340/06.

Seguindo esse viés, o art. 24 da referida lei dispõe que (BRASIL, 2006):

> Art. 24. Para a proteção patrimonial dos bens da sociedade conjugal ou daqueles de propriedade particular da mulher, o juiz poderá determinar, liminarmente, as seguintes medidas, entre outras: I - restituição de bens indevidamente subtraídos pelo agressor à ofendida; II - proibição temporária para a celebração de atos e contratos de compra, venda e locação de propriedade em comum, salvo expressa autorização judicial; III - suspensão das procurações conferidas pela ofendida ao agressor; IV - prestação de caução provisória, mediante depósito judicial, por perdas e danos materiais decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a ofendida.

Conter o agressor e suas práticas criminosas e garantir a integridade pessoal e patrimonial da vitima e de seus dependentes é dever tanto da polícia como do juiz e do próprio Ministério Público. Todos precisam agir de modo imediato e eficiente, para que essas medidas façam jus ao nome e sejam, de fato, protetivas e de caráter de urgência, afinal, vidas estão em jogo.

Nesse sentido, foi publicada, no dia 14/05/2019, a Lei nº 13.827/2019, que altera a Lei Maria da Penha para autorizar, em algumas hipóteses, a aplicação, pela autoridade policial, de medida protetiva de urgência em

favor da mulher. Assim, amplia-se ainda mais os meios legais para garantir ainda mais a segurança da mulher vítima de violência doméstica.

2.2. Descumprimento de medidas protetivas de urgência: antes e depois da Lei 13.641/2018.

As normas jurídicas, de um modo geral, não ficam estagnadas no tempo e, na medida em que a sociedade evolui, as leis também buscam estarem atualizadas com os problemas do cotidiano. A lei 11.340/06 não fugiu dessa regra e ao longo dos anos, foi se aperfeiçoando, trazendo inovações no âmbito penal e processual. Dentre essas mudanças, destacamos aqui a principal delas: o descumprimento de decisão judicial que defere medidas protetivas de urgência passou a ser crime tipificado em lei, no art. 24-A. Tal inovação veio através da Lei nº 13.641/2018 com o intuito de suprir uma lacuna em que não havia previsão clara sobre como proceder nos casos em que as medidas protetivas eram quebradas, fatos que ocorriam de forma muito frequente, deixando a ofendida insegura e descrente na lei, embora posicionamentos jurisprudenciais já caminhassem no sentido de punir quem quebrava medidas protetivas de urgência contra a mulher.

Nesse sentido, o art. 24-A referida norma agora prevê como crime descumprir decisão judicial que defere medidas protetivas de urgência previstas na Lei Maria da Penha, com pena de detenção, de três meses a dois anos (BRASIL, 2020). O legislador esclarece ainda que a configuração do crime independe da competência civil ou criminal do juiz que deferiu as medidas, e que na hipótese de prisão em flagrante, apenas a autoridade judicial poderá conceder fiança, bem como que o que está previsto neste artigo não exclui a aplicação de outras sanções cabíveis.

Antes da lei nº 13.641/2018, o entendimento do Superior Tribunal de Justiça (STJ) era que não configurava crime descumprir medida protetiva de urgência prevista na lei Maria da Penha. Ainda segundo o STJ (5ª Turma. REsp 1.374.653-MG, Rel. Min. Sebastião Reis Júnior, em 11/03/2014, Info 538), o agente, em caso de descumprimento, não poderia nem mesmo responder por crime de desobediência (art. 330 do Código Penal). Este Tribunal entendia que, em regra, se na lei houver previsão de sanção civil ou administrativa para o caso de descumprimento

da ordem dada, não se configura o crime de desobediência.

No caso da Lei Maria da Penha, esta já previa consequências cíveis como multas e processuais penais como prisão cautelar, em caso de descumprimento de medida. Todavia, a referida lei não ressalvava a possibilidade de o agente responder também criminalmente. Além disso, o descumprimento das medidas protetivas de urgência, também não autorizava a prisão em flagrante do indivíduo, deixando a mulher em permanente situação de risco e insegurança até que o fato fosse submetido à avaliação do magistrado, com exceção nos casos de eventual prisão em flagrante delito decorrente da prática de um novo crime contra a mulher.

Com o advento da Lei nº 13.641/2018, a conduta de descumprir medidas protetivas de urgência previstas na Lei Maria da Penha passou a ser tipificado como crime novo, um tipo penal específico.

Vialli (2020, p. 18-19), explica, em resumo, que o crime em tela é próprio, comissivo ou omissivo, evidentemente doloso e pressupõe o conhecimento do agente da existência e vigência das referidas medidas protetivas de urgência. O autor ainda alerta sobre fato de só caber fiança pela Autoridade Judicial no caso de prisão em flagrante, embora a pena máxima abstratamente cominada ao tipo penal fique dentro do patamar previsto no art. 322, do Código Processual Penal, que permite a fiança pela Autoridade Policial.

3. BREVES COMENTÁRIOS SOBRE A TEORIA DAS PROVAS NO PROCESSO PENAL

No mundo jurídico, tanto para acusar alguém, quanto para se defender de algo, é necessário, antes de tudo, ter provas. Para tanto, é importante compreendermos inicialmente o que é uma prova, e a doutrina nos auxilia bastante com conceitos. De acordo com Aufiero (2011, p. 265), "prova, que se origina do latim *probatio*, o qual deriva do verbo *probare*, significa exame, verificação, inspeção, ensaio, demonstração, aprovação ou argumentação".

Távora e Roque (2012, p. 235), afirmam que "a prova é tudo aquilo que será utilizado para contribuir na formação do convencimento do órgão julgador".

Nesse sentido, dispõe o art. 155 do CPP (BRASIL, 1941):

> Art. 155. O juiz formará sua convicção pela livre apreciação da prova produzida em contraditório judicial, não podendo fundamentar sua decisão exclusivamente nos elementos informativos colhidos na investigação, ressalvadas as provas cautelares, não repetíveis e antecipadas.

No âmbito jurídico procesual, "prova" e "convencimento" estão interligados. Para Hélio Tornaghi (1988, p. 266), a atividade probatória tem como finalidade principal formar a convicção do juiz, para este usar da prova como direcionamento para sua decisão no processo. Quanto ao objeto da prova processual penal, para Aufiero (2011, p. 266), "são os fatos pertinentes e relevantes ou circunstâncias que interessam ao processo, capazes de formar a convicção do juiz na solução da lide penal". O autor ainda nos lembra que existem fatos que não precisam de comprovação, como os fatos incontestáveis, os fatos notórios, as presunções legais e os fatos inúteis (2011, p. 267).

No Diploma Processual Penal, as provas estão dispostas nos artigos 155 a 250. O rol de provas previstas na lei não é taxativo, e sim exemplificativo, podendo assim, serem aceitas provas atípicas, isto é, que não estão prevista na norma processual penal (Aufiero, 2011, p. 266). Ainda segundo o autor, o código processual possui suas disposições gerais e ônus da prova, e dispõe sobre perícias em geral, interrogatório do acusado, confissão, perguntas ao ofendido, testemunhas, reconhecimento de pessoas e coisas, acareação, documentos, indícios e busca e apreensão.

Quanto ao sistema de valoração das provas, Távora e Roque (2012, p. 236) lecionam que existem três, a saber: sistema da certeza judicial ou íntima convicção; sistema da certeza legislativa ou prova tarifada e sistema do livre convencimento motivado ou a persuasão racional. Para os autores, no sistema do livre convencimento motivado ou persuasão racional, existe liberdade judicial para decidir, respeitando-se a necessária motivação, à luz daquilo que foi trazido nos autos do processo. É o sistema que predomina no Brasil (TAVORA, 2012, p. 236).

Quanto à classificação das provas, Aufiero (2011, p. 268-269), divide-as quanto ao objeto, podendo ser direta ou indireta; quanto ao seu valor, podendo ser plena ou não-plena (indiciária), quanto ao sujeito, podendo ser real ou pessoal, e quanto à forma, podendo ser testemunhal, documental ou material.

4. A IMPORTANCIA DA PALAVRA DA VÍTIMA COMO PROVA DO CRIME O ART. 24-A DA LEI MARIA DA PENHA.

O crime de descumprir medida protetiva de urgência, ao contrário do que muitos pensam, pode ter como sujeito ativo tanto homem, quanto mulher, bem como não se exige violência ou grave ameaça para sua consumação.

Um aspecto importante sobre a consumação desse crime é que ela ocorre quando o agente descumpre decisão do magistrado prevista na Lei Maria da Penha. Caso o agente descumpra medida protetiva não prevista expressamente na Lei 11.340/06, não haverá o crime do art. 24-A (CAVALCANTE, 2018). Com a lei em vigor, muitas prisões por esse crime passaram a ser feitas pelo Brasil.

Por ser uma lei criada pelo Estado, deduzimos que, em tese, cabe a ele fiscalizar o cumprimento de tais medidas e assegurar a integridade e segurança da ofendida. Na prática, sabemos que raramente isso acontece, sendo a ofendida a principal vigilante do cumprimento da lei, uma vez que ela se torna muitas vezes a única testemunha de eventuais descumprimentos.

Nesse sentido, os tribunais brasileiros passaram a dar uma maior relevância para a versão da vítima nos crimes de violência doméstica no âmbito doméstico e familiar contra a mulher (MENDES, 2018). A jurisprudência também acompanha tal entendimento, reconhecendo a importância do depoimento da vítima, pois na maioria dos casos os crimes são cometidos na clandestinidade, às escuras, sem testemunhas e deixando pouco vestígio (STJ - AgRg nos EDcl no AREsp 1256178/RS, julgado em 22/05/2018; AgRg no AREsp 1225082/MS, julgado em 03/05/2018).

Pelo fato da mulher estar em uma situação de vulnerabilidade frente ao homem, o compromisso de proteção leva o direito a conferir um maior valor ao seu depoimento, a jurisprudência inclusive assenta que em tese a palavra da vítima prepondera sobre a do autor, nos crimes de ameaça, sejam elas proferidas pessoalmente, ou através de meios de comunicação. Conforme entendimento do STF, nos crimes de ameaça, a palavra da vítima se reveste de importância para a formação de indícios de autoria, capazes de deflagrar ação penal (HC 85.803/RJ, julgado em 10/08/2006).

Trazendo exemplos da vida real, quando o agressor não cumpre o afastamento da ofendida (art. 22, III, "A"), voltando a persegui-la, há um

problema no sentido de ter outras testemunhas dessa perseguição, uma vez que, se essa perseguição se repetir, poderá ocorrer em locais diferentes, e consequentemente tento testemunhas desconhecidas ou até mesmo, inexistentes. Nesse caso, a palavra da vítima terá papel fundamental para caracterizar a quebra de medida protetiva.

Contudo, Fernandes (2017) nos alerta que:

> Dessa maneira, o valor probatório da palavra da vítima é, sem dúvida, um ponto problemático. Inicialmente a ofendida fazendo parte do fato criminoso está contaminada pelo "caso penal". Isso pode desencadear diversos interesses por parte da vítima, seja para beneficiar o réu (por medo, por exemplo), seja para prejudicá-lo (vingança, por exemplo) (2017, p. 38).

Outro exemplo desse conflito de versões é a presença do agressor e da ofendida em locais públicos, como bancos, lotéricas, supermercados, ônibus, trazendo conflitos quanto a palavra da vítima e do acusado. Assim, se o magistrado tiver determinado a frequentação de determinados lugares ao agressor, em virtude da proteção da integridade física e psicológica da vítima (art. 22, III, "a"), o acusado, em seu contraditório e ampla defesa, poderá justificar a sua presença naquele local alegando ser um lugar público de uso comum a todos, enquanto a vítima poderá usar isso como fato legal para incriminar o acusado, ou, estar tendo sua integridade ameaçada de fato.

Essa análise deve ser feita de forma minuciosa em cada caso, uma vez que, ao tempo em que não se deve negar o contraditório e ampla defesa ao acusado, uma eventual desvaloração da palavra da vítima de violência doméstica pode causar a ela uma descrença na lei e na justiça, com risco dessa descrença se espalhar como regra geral.

O princípio da dignidade da pessoa humana encontra ainda mais importância quando voltado para mulheres vítimas de violência doméstica, sobretudo aquelas de classes sociais menos favorecidas. Essa vulnerabilidade já comum das mulheres na sociedade, se agravou com a Pandemia do novo coronavírus (Covid-19). De acordo com dados do Relatório Emergencial para Conselho Nacional de Direitos Humanos: Pandemia Covid-19 e Violações de Direitos Humanos no Estado do Amazonas (2020), as mulheres são as mais afetadas pela pandemia. As medidas de seguran-

ça recomendadas pelas autoridades sanitáriascomo evitar aglomerações e permanecer em casa, tirou a fonte de renda de muitas dessas mulheres: o trabalho informal nas ruas e em contato direto e pessoal com o cliente.

Ou seja, as mulheres ficaram ainda mais vulneráveis do que já são, no ano de 2020. As que podiam ficar em casa, estava mais vulnerável a sofrer quaisquer dos tipos de violência no âmbito doméstico por parte de seu companheiro, ou parente problemático por conta de vícios ou puramente machismo, por exemplo. As que não puderam ter o privilégio de ficar mais tempo em casa, saíram às ruas em busca de seu sustento, ficando vulnerável tanto ao coronavírus, quanto aos seus potenciais agressores dentro de casa. A pandemia fez com que o princípio da dignidade da pessoa humana ficasse ainda mais na teoria, como apenas uma previsão constitucional.

A juiza do Tribunnal de Justiça de São Paulo, Kenarik Boujikian (2013) aponta que pesquisas nos alertam para a forte discriminação que as mulheres sofrem quando vítimas de violência doméstica e familiar, no que se refere à valoração que se faz da prova produzida. Para a autora, a solução justa para esses crimes depende muito da compreensão por parte dos operadores do Direito sobre a necessidade de dar maior proteção ao bem jurídico tutelado: a dignidade humana da mulher, particularmente nos aspectos da liberdade e da autonomia. Contudo, a declaração da ofendida não está isenta dos requisitos de verossimilidade, coerência e plausibilidade. Mas que, nestes delitos, a declaração coerente da vítima deve ter valor decisivo (BOUJIKIAN, 2013).

Portanto, após anos de luta e opressão por direitos e igualdade, imaginemos o quão desanimador para uma mulher vítima de violencia doméstica e familiar ter sua palavra posta em dúvida perante autoridades. A valorização da Lei Maria da Penha perante a sociedade precisa que vários fatores funcionem, como uma engrenagem envolvendo homens, mulheres e autoridades públicas e instituições educacionais. A partir da educação podemos fazer um trabalho de base e conscientizar as crianças de hoje a crescerem cientes de que homens e mulheres são iguais perante a lei, e que todos somos merecedores de ter uma vida digna, sem qualquer tipo de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988 trouxe um perfil mais humanitário para as normas, após tempos turbulentos de restrição de direitos e instabi-

lidade governamental. A Carta Magna atual reflete o anseio por democracia que por tanto tempo buscamos, e elencar direitos fundamentais para todos os cidadãos faz dela um marco histórico. De todos os princípios presentes na CF, o princípio da dignidade da pessoa humana foi objeto de estudo e ponto de vista neste trabalho. Como vimos, os direitos humanos são a base desse princípio, e que cabe ao Estado oferecer serviço público de qualidade para que este princípio possa ser vivido em sua plenitude.

Com isso, todas essas desigualdades atingem principalmente a parcela da população mais vulnerável, como os negros, indígenas, mulheres, pobres, desempregados, sem qualquer auxílio do Estado, com filhos ou outros dependentes para criar. Devemos ter a ciência de que existe uma grande parcela da população que vive o mais alto grau de vulnerabilidade social todos os dias. Imaginemos uma mulher pobre, negra, desempregada, sem assistência social do Estado, sem renda mínima, e muitas vezes totalmente dependente economicamente do marido. Esse é o perfil de muitas mulheres pelo Brasil, tidas como "invisíveis" para os governos e até por nós mesmos, que acabamos por nos acostumar a ver quem tem muito e quem tem pouco todos os dias. O perfil de mulher que foi descrito, muitas vezes possui um agravante histórico e podemos dizer até cultural: sofrem de algum tipo de violência no contexto doméstico ou familiar.

As medidas protetivas de urgência e a conversão do ato de descumprir medida protetiva de urgência prevista na Lei 11.340/06 vieram em boa hora na tentativa assegurar a mulher vítima de violência o principio da dignidade da pessoa humana e de evitar algo muito mais grave: o feminicídio.

Todavia, como todo crime, é necessário prová-lo perante as autoridades. Foram tecidos breves comentários a respeito da prova no processo penal, com o auxílio essencial da lei, da doutrina e jurisprudência. Os crimes de violência contra a mulher têm suas particularidades, como o seu *modus operandi*, o lugar, os agentes envolvidos, o que só reforçou aquilo que já vem ao longo dos anos: a dificuldade de ser mulher perante uma sociedade machista e opressora. Se sua voz, opinião e ideias já são pouco ouvidas e levadas a sério, imaginemos o peso da palavra de uma vítima de violência doméstica ao denunciar seu agressor.

Observando esses detalhes, doutrina e a jurisprudência vêm caminhando no mesmo sentido de dar uma especial relevância à palavra da

mulher que teve suas medidas protetivas quebradas pelo seu agressor. É essencial que operador do Direito saiba observar as peculiaridades que cercam os crimes em contexto doméstico e familiar contra a mulher para entender que na grande maioria das vezes, a vítima é a única que vê, ouve e sente sua integridade física, sexual, psicológica e patrimonial ser violada outra vez por seu agressor, mesmo após medidas de segurança.

Contudo, é importante saber observar o contexto de cada caso concreto, a fim de que possa ser filtrado qualquer tipo de vingança presumida e relatos falsos, uma vez que a vítima não assina o compromisso legal de "falar a verdade", sob os preceitos processuais penais. A busca por justiça deve ser limpa, verdadeira e legal. Quando a justiça acontece, os direitos fundamentais constitucionais voltam a ser plenos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUFIERO, Aniello Miranda. **Direito Processual Penal e Execução Penal: Doutrina e Jurisprudência**. Manaus: Editora Aufiero, 2011.

BOUJIKIAN, Kenarik. Credibilidade da palavra da vítima com prova de violência sexual por KenarixBoujikian. *In*: **Compromisso e Atitude**. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/credibilidade-da-palavra-da-vitima-como-prova-de-violencia-sexual-por-kenarik-boujikian/ Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 3.689/41, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal)**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm. Acesso em 08 out. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 10 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 11 out. 2020.

CAVALCANTE, Márcio Lopes André. Comentários ao novo tipo penal do art. 24-A da Lei Maria da Penha. *In:* **Dizer o Direito**. Disponí-

vel em:https://www.dizerodireito.com.br/2018/04/comentarios-ao--novo-tipo-penal-do-art.htmlAcesso em: 11 out 2020.

CAVALCANTE, Márcio Lopes André. Comentários à Lei 13.827/2019, que autoriza a aplicação de medida protetiva de urgência pela autoridade policial. *In:***Dizer o Direito**. Disponível em: https://www.dizerodireito.com.br/2019/05/comentarios-lei-138272019-que-autoriza.html. Acesso em: 11 out 2020.

CHALUB, Lucas de Pinho. **A Referência da Lei Maria da Penha nos Tribunais**. *In:* Repositório Uniceub. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4303/1/Lucas%20de%20Pinho%20Chalub%20RA%2020810310.pdf Acesso em 11 out. 2020.

COMPROMISSO E ATITUDE. STJ divulga entendimento sobre relevância da palavra da vítima de violência doméstica ou sexual. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/stj-divulga-entendimento-sobre-relevancia-da-palavra-da-vitima-de-violencia-domestica-ou-sexual/ Acesso em: 12 out. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITO HUMANOS (1948). *In:* **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo**. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos--Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html. Acesso em: 14 out. 2020.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 2007.

DICIO. Significado da palavra "Dignidade". *In*: **Dicionário Online de Português.** Disponível em: https://www.dicio.com.br/dignidade/ Acesso em: 12 out. 2020.

FERNANDES, Rafaela Haas. A relevância da palavra da vítima nos processos originados pela violência doméstica e familiar contra a mulher

(2017). *In* :**Repositório Unisc**. Disponível em: https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1680/1/Rafaela%20Haas%20Fernandes.pdf. Acesso em 10 out. 2020.

HOLTHE, Leo van. **Direito Constitucional**. Salvador: Editora JusPODIVM, 2008.

MENDES, Caio de Sousa. **O valor da palavra da mulher nos crimes cometidos no âmbito da Lei Maria da Penha**. JusBrasil. Disponível em: https://csmadvocaciacriminal.jusbrasil.com.br/artigos/684045448/o-valor-da-palavra-da-mulher-nos-crimes--cometidos-cometidos-no-ambito-da-lei-maria-da-penha. Acesso em: 12 out 2020.

OLIVEIRA, Erival da Silva. **Direitos Humanos**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

RAMOS, André de Carvalho. **Direitos Humanos em juízo**. São Paulo: Max Limonand, 2001.

Relatório Emergencial para Conselho Nacional de Direitos Humanos: Pandemia Covid-19 e Violações de Direitos Humanos no Estado do Amazonas (2020). Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/RELATORIOEMERGENCIALPARACONSELHONACIONALDEDIREITOSHUMANOS_PANDEMIACOVID19EVIOLACOESDEDIREITOSHUMANOSNOESTADODOAMAZONAS.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Habeas Corpus 148.140-RS (2011), Rel. Min. Celso Limogni**. Disponível em: https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/19100516/habeas-corpus-hc--148140-rs-2009-0184111-1/inteiro-teor-19100517?ref=amp Acesso em 10 out. 2020.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Recurso Especial 1.374.653-MG (2014), Rel. Min. Sebastião Reis Júnior**. Disponível em: https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/25033723/

recurso-especial-resp-1374653-mg-2013-0105718-0-stj/inteiro--teor-25033724. Acesso em: 11 out. 2020.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Habeas Corpus 85.803/RJ (2006), Rel. Min. Carlos Brito**. Disponível em: https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/763433/habeas-corpus-hc-85803-rj/inteiro-teor-100479594?ref=juris-tabs. Acesso em: 11 out. 2020.

TÁVORA, Nestor; ROQUE, Fábio. **Código de Processo Penal para concursos.** Salvador: Ed. JusPODIVM, 2012.

TORNAGHI, Hélio. **Curso de Processo Penal. Vol. I**. São Paulo: Saraiva, 1988.

VIALLI, Igor. **Lei Maria da penha (N. 11.340/06)**. Fortaleza: Ouse Saber, 2020.

O DIREITO COMO GARANTIA DE ACESSO E MANUTENÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Sérgio Alexandre de Oliveira
Luiz Argentieri Filho
Evandro Luiz Soares Bonfim
Christian Henrique de Oliveira

O modelo de educação vigente em nosso pais está pautado na legislação, a partir da constituição, leis, diretrizes e de normas especificas que garantem o acesso à educação de toda população, no entanto, diversos fatores como classe social, pobreza, desemprego e falta de moradia, tornam o acesso aos bancos escolares uma tarefa quase impossível para grande parte da população, demonstrando desigualdade significativa, gerando impactos diretos nas camadas sociais menos favorecidas, elevando em números astronômicos a evasão escolar. Conforme Benigno Nuñes Novo e Antônio Rosembergue Pinheiro Mota, in "A Educação mereceu destaque na Constituição Brasileira de 1988", apontam que:

> O Direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, antes disso o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar. (NOVO.; ROSEMBERG, 2019, p. s/n)

Em detrimento da Constituição Federal de 1988, outas duas leis regulamentam, bem como complementam sobre o direito à educação. O ECA – Estatuto da criança e do Adolescente em 1990, e a LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996. Ambas, fazem com que a escola pública garanta educação a todos os brasileiros, sejam crianças, jovens e adultos, para que não fiquem fora da escola.

Para muitos brasileiros, a necessidade de ajudar seus familiares, garantir o seu sustendo e dos demais, a partir de uma fonte de renda, contribui para que as pessoas deixem a escola cada vez mais cedo para se dedicar exclusivamente ao trabalho, e na maioria das vezes, por falta dos estudos, o único trabalho disponível é o trabalho informal, haja vista, a falta de formação técnica, pois, por conta do desemprego que assola o nosso país, as poucas vagas existentes, exigem uma qualificação cada vez melhor, motivo pelo qual aqueles que abandonaram o ensino, se tornam os excluídos do mercado de trabalho.

> A educação qualifica o cidadão para o trabalho e facilita sua participação na sociedade. Todos os cidadãos têm direito à educação. Com ela, o brasileiro pode vislumbrar uma vida livre da pobreza e ter mais participação na sociedade, por meio da qualificação para o trabalho. Quem não tem nenhum acesso à educação não é capaz de exigir e exercer direitos civis, políticos, econômicos e sociais, o que prejudica sua inclusão na sociedade moderna. A educação é também um dever da família e do Estado. Em muitas regiões do Brasil, as crianças trabalham para ajudar no sustento da casa e, por isso, não recebem incentivo familiar para se dedicarem à escola. Todas as crianças têm direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, que deve garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. (NOVO.; ROSEMBERG, 2019, p. s/n)

Nesse sentido, as pessoas excluídas, e com necessidade de acessarem o mercado de trabalho, procuram retomar os estudos, na esperança de se qualificarem e consequentemente se alocarem no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, pois, um dos motivos de segregação das classes sociais, se dá justamente pelo tipo de formação escolar do indivíduo,

sendo notório que, aqueles que começam e terminam seus estudos, são os que têm maiores chances de conseguir um bom emprego, e os que concluem o ensino básico, garantem acesso a um curso técnico, faculdade, garantindo-lhes possibilidade maior na aquisição de bons salários, já os demais que abandonaram seus estudos, em sua grande maioria, obrigatoriamente aceitam o que o mercado lhes oferece, sem possibilidade de escolhas, o que nem sempre será um bom salário, mas uma mão de obra barata/disponível, sendo essa a única opção para sua fonte de renda, por não terem conseguido terminar seus estudos, e deste modo, sujeitam-se aos serviços pesados e renda baixíssima.

Nosso ordenamento jurídico assegura que todos são iguais perante a lei, nesse sentido, podemos também deduzir, que as oportunidades não são diferentes, porém, essas oportunidades, dependem exclusivamente do interesse de cada pessoa, assim, aquele (a) que consegue iniciar e terminar seus estudos se insere no mercado de trabalho de uma forma natural, o que de acordo com o modelo de educação brasileira, seria o "modelo ideal", em tese, segue o trâmite normal, diferente daqueles que por motivos alheios a sua vontade necessitam abandonar os estudos, no entanto, independente das razões que levaram a pessoa abandonarem seus estudos, terá uma oportunidade para retornar aos bancos escolares, já que o governo, através de programas educativos, inclusivos, possibilita o acesso, por exemplo, o (Encceja) Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, que pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Deste modo, Benigno Nunes Novo e Antônio Rosembergue Pinheiro Mota, afirmam que:

> Analisando especificamente o direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988, observa-se que o art. 6º da Carta Magna consagra o direito à educação como direito social ao dispor 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 desta Constituição". A fim de concretizar o direito fundamental à educação o art. 205 da Constituição Federal estabelece que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida

> e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (NOVO.; ROSEMBERG, 2019, p. s/n)

A educação brasileira está estruturada para atender, com base no inciso IV do art. 208 da Constituição e art. 211, §2º da Carta Magna, educação infantil para as crianças de até cinco anos, nas creches e pré-escolas na rede municipal. Ainda no artigo 208 da Constituição, fica garantido o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, incluindo as pessoas que não tiveram acesso na idade correlata à etapa de ensino. O ECA, com base e a partir da Constituição, regulamenta a oferta do Ensino Básico, em seu artigo 54 como um direito público, e a LDB com a Lei 9394/1996, no atrigo 32, estabelece que esta etapa da educação terá duração de 9 anos, a partir dos 6 anos de idade da criança, bem como metas para esta etapa formativa.

> Neste estágio, tão importante para o cidadão que está sendo educado é a educação para a sociedade, que necessita de pessoas esclarecidas, de cidadãos capazes de exercer a sua cidadania. Conforme prevê o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (NOVO.; ROSEMBERG, 2019, p. s/n)

Neste contexto de educação, fica evidente a necessidade de esclarecimentos sobre o que realmente é o direito público em termos de escolarização. Ao verificar no artigo 208, II, da Constituição Federal que a promoção da educação, e no Ensino Médio, desde que garantida a sua progressiva universalidade, bem como artigo 4º, II, da Lei de Diretrizes e Bases, temos que:

> Ao garantir a progressiva universalização do ensino médio, a CF, bem como a LDB, não o consagra como direito público, isto é não obriga o seu fornecimento pelo estado. Muito embora alguns empregadores o tenham como quesito mínimo para admitir uma pessoa ao seu quadro de funcionários. Alguns autores afirmam

> que todos os cursos do ensino superior estão garantidos na carta através no art. 208, uma vez que a expressão: "níveis mais elevados do ensino" significaria educação superior, entretanto outra ala diz que apenas os cursos voltados à pesquisa e as artes, isto porque a expressão: "da pesquisa e da criação artística" determinaria isso. Conforme prevê o art. 44 da Lei de Diretrizes e Bases, o ensino superior abrange os cursos sequenciais por campo de saber, os cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão, tendo por finalidade, segundo o art. 43 da referida lei. (NOVO.; ROSEMBERG, 2019, p. s/n)

Neste cenário, vários são os motivos que levam as pessoas a abandonarem os estudos, além dos já citados acima como fatores que se somam e resultam na evasão escolar, dentre eles, até o desinteresse, talvez, por desmotivação.

Pesquisas comprovam que as atividades propostas no modelo atual das escolas não são atrativas, Para KUPFER (1995, p. 79), [...] "o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento", observando o porquê da sua importância.

Os alunos precisam ser estimulados, para que sintam a necessidade de aprender, e não os professores derramarem sobre suas cabeças conhecimentos que, aparentemente, não lhes dizem respeito, essa dinâmica tira a vontade do aluno de produzir de criar de dar continuidade na busca do aprendizado, tornando, o trabalho do educador um desafio constante na realização de atividades que estimule o aluno, que faça o estudo se tornar algo prazeroso, BOSSA (2002), alerta sobre a necessidade de atenção sobre o desinteresse, como sintoma e como consequência:

> Em nossa vida profissional, vimos crianças que, durante anos, manifestavam determinados sintomas, como enurese, obesidade, anorexia, enxaqueca, alergia, hiperatividade e vários outros. Contudo, somente quando começaram a fracassar na escola é que se fizeram ouvir. (BOSSA, 2002, p. 59).

A partir do exposto, verificou-se em dados atualizados sobre a educação no Brasil, a partir de pesquisas, e assim temos,

> Um dado importante sobre educação é o percentual de pessoas alfabetizadas. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos do país, corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019. A Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%). Isto representa uma taxa aproximadamente, quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul (ambas com 3,3%). Na Região Norte essa taxa foi 7,6 % e no Centro-Oeste, 4,9%. A taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%). (BRASIL, 2019, p.1)

A de se considerar que a questão do analfabetismo no Brasil, não se resume em uma linha divisória entre ricos e não ricos em termos de acesso a escola e educação em idade correta segundo a legislação. Ainda que haja legislação na atualidade que garanta o acesso de pessoas a educação em idade não correspondente, mas há outras questões, ainda muito complexas que elevam ou se mantém as altas taxas de analfabetismo.

No exposto, e a partir de consulta no site do IBGE, fica evidente a desigualdade de idade, gênero e etnia. No primeiro caso, a idade, o que se discorreu neste estudo; no segundo, a desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres de modo geral, e em terceiro, as desigualdades sociais por questões étnicas, colocando a população preta ou parda nos primeiros lugares em termos de analfabetismo, entre outras questões.

Um país como o Brasil, em que questões sobre desigualdades sociais ainda é discutido, ainda depende de políticas públicas que revertam o quadro destas desigualdades, é um país que ainda carece de rever sua história, descontruir estereótipos, buscar constantemente por movimentos sociais que sensibilizem a população sobre o racismo, classismo, entre outros, e, portanto, se não pelo viés da educação, manter-se-á o Brasil um pais desigual, pobre culturalmente, e finalmente, desumano e deseducado, sem

contar os preconceitos regionalistas, separatistas, na maioria dos territórios brasileiros.

A partir do exposto, fica claro que, o fracasso escolar e de aprendizagens que assolam nossa educação, não é culpa da pessoa/aluno (a). Os interesses econômicos globais que envolvem questões de analfabetismo no mundo, não resolveram o problema a partir de olhares superficiais para a questão da "coisa" pública.

O fracasso escolar é resultado de um sistema muito mais complexo. Este fracasso pode ser visto como uma deficiência gradual, diferente de um problema visível que se pode resolver de pronto. E esse tipo de dificuldade também abarca os profissionais da educação que por mais experiente que seja, quando conseguem visualizar o fracasso/dificuldades dos alunos, nem sempre há tempo hábil para reverter de imediato tal situação, o que torna o processo de recuperação lento e estressante para ambas as partes, educador e educando, como um movimento gerador do desinteresse no aprendizado.

Nos dias atuais, os professores, além de suas rotinas diárias, têm pela frente outros desafios, tais como a inclusão de crianças com alguma deficiência, física ou psicológica, e é bem verdade que um profissional bem preparado, lida com esse problema de forma natural, porém, não é tão fácil lidar com a construção do aprendizado tendo uma sala desmotivada, ou até mesmo com outros fatores socioeconômicos que entraram para escola, como por exemplo, os recursos materiais, humanos e financeiros, nos referimos a soma de todas as dificuldades possíveis, que pesam na rotina de uma educação que deveria fluir de maneira sucinta, eficaz e prazerosa, e que diante desses pontos elencados, reverte seu propósito, causando uma catástrofe no setor educacional: evasão escolar com aumento exponencial, qualidade do ensino que passa a atingir números negativos baixando os índices, e colocando o Brasil entre os piores no ranking de educação no mundo. Os autores Benigno Nunes Novo e Antônio Rosembergue Pinheiro Mota, colaboram com a reflexão, ao afirmarem que:

> As populações que sofrem maior exclusão educativa são as que vivem em contextos rurais isolados, em situações de pobreza (convém ter consciência que as crianças mais pobres têm quatro vezes menos probabilidades de ir à escola que as mais ricas), as meninas e mulheres

> (duas em cada três pessoas adultas analfabetas são mulheres), as que pertencem a grupos étnicos minoritários, os migrantes, refugiados ou deslocados, as que vivem em zonas de conflito, e ainda aquelas que têm necessidades especiais (cerca de 150 milhões de menores têm algum tipo de deficiência). As consequências da falta de acesso a uma educação de qualidade são evidentes: As pessoas excluídas do sistema educativo não contam com as oportunidades necessárias para o pleno desenvolvimento da sua personalidade. O desenvolvimento insuficiente de competências para a vida afeta as suas relações e a tomada de decisões no quotidiano. Esta falta de acesso aumenta o abandono do sistema educativo e, consequentemente, a desigualdade, e alimenta o círculo vicioso de marginalização e pobreza. Limitam-se as oportunidades de trabalho estável e satisfatório e aumentam as frustrações resultantes de não se poder cumprir as expectativas naturais de apoio à família e a sensação de não contribuir para a sociedade no seu conjunto. Daqui discorre o empobrecimento das sociedades, afetando o seu crescimento e bem-estar como nações. Fomenta-se então uma cidadania passiva e acrítica, com maiores probabilidades de aceitação de governos corruptos. E o perigoso recurso à violência para resolver os conflitos. (NOVO.; ROSEMBERG, 2019, p. s/n)

A garantia de educação de todo cidadão brasileiro, a partir da Constituição e como ferramentas amparadas pela lei que subsidiam a educação conta também com o Plano Nacional de Educação (PNE), e os parâmetros curriculares nacionais (PCN'S), os quais, e dentre outros, são alicerces ao alcance dos professores para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem dos educandos, de modo a garantir a qualidade do ensino e de seu processo.

Tanto para os discentes quanto para os docentes é um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Este conjunto de conhecimentos está preparado para atender a qualquer região brasileira, mas este não é um fato consumado e sim um norte, podendo o professor ou grupo acadêmico adaptar à sua realidade, aprimorando e garantindo maior aproveitamento dos ensinamentos.

> O Poder Público, como um dos responsáveis pelo fomento à educação, deve promover ações não só no âmbito de elaboração de po-

> líticas públicas (executivo), no âmbito de elaboração de leis (legislativo), mas também exercendo o papel de protetor e fiscalizador desse direito (judiciário). (NOVO.; ROSEMBERG, 2019, p. s/n)

A de se considerar que, no Brasil, a educação conta com uma lista de 10 diretrizes e 20 metas que buscam também a qualidade do ensino. Na LDB, que também dá diretrizes à educação no Brasil, verifica-se uma luta para garantir o acesso a maior quantidade possível de cidadãos. Se a educação dos brasileiros e sua promoção é dever da família e do Estado, ressalta-se sua influência e importância para o mercado de trabalho e no convívio social, proporcionando a profissionalização, e não somente o aprendizado, para que a educação também favoreça na vida social e profissional do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando voltamos ao assunto de Educação, em todo o território nacional, quer seja para nível federal, estadual e ou nível municipal, fica uma pergunta em questão, você confia em seu Estado? Sim? Então, porquê pagar uma escola particular, se o Estado tem o dever de impor a todos os cidadãos de nossa Nação, em consequência nós seres humanos queremos o melhor para toda a humanidade e para nossa família, contudo, este dever deixa a desejar por vários motivos lógicos comentado durante este artigo, a Educação está inserida nos Direitos Sociais da pessoa Humana, veja que o entendimento a fundo, é de ser um Direito Individual, o qual o próprio legislador poderia ter inserido no Rol do Artigo 5ª da CF, comumente observado todos temos o Direito e o Dever de ter a Educação, bem como o Estado tem o dever de buscar aqueles que não vão até ela. Veja que o estudo se inicia quando Criança, bem falado pelo ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, e vai seguindo para o jovem até que o mesmo entre em uma Universidade.

Cabe comentar que embora o SENSO nos dê várias estatísticas de crianças que não chegam às escolas por inúmeros motivos, nestes casos o Estado por vezes não tem como saber da existência das mesmas, que sempre que possível da ênfase por meio de seus agentes sociais, os quais vão à busca destas crianças.

Fica a pergunta, qual seria a punição para esses Pais, Responsáveis, Tutores e ou Curadores, pela criança que tem o dever de atingir o estudo básico, e estes nem se quer os matriculam? Existe o crime de omissão do parágrafo 2º do Artigo 13 do Código Penal, mas que a norma inspiradora auferi o Princípio da Adequação Social, e este Responsável acaba prejudicando o conhecimento o qual a criança faz jus em seu Direito Dever Constitucional, ainda estes Responsáveis não recaem em qualquer punição. Adultos também querem voltar aos estudos básicos, mais o Estado neste caso já não tem tanta força, pois uma vez passada a idade necessária básica dos Estudos, tendo em vista que este tem necessidade do trabalho, pois já há família constituída, o Estado não busca a retomada destes adultos, fazendo assim poucas turmas de estudos, em pouquíssimas escolas e muitas vezes horários que não condiz com a realidade destas pessoas, que atingi o mínimo dos mínimos em porcentagem. Enfim o assunto não se esgota por aqui, visto que uma palavra simples como educação, dá-se para abrir ênfase a um debate Mundial para toda a pessoa humana.

REFERENCIAS

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Planalto: disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 17 de set. 2020

_____. IBGE. Educa Jovens. Educação. [site] <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em 28 de Set. 2020

KUPFER, Maria Cristina. Freud e a Educação – O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1995.

NOVO, Benigno Núñes; MOTA, Antonio Rosemberg Pinheiro. [artigos Jus Brasil] A Educação mereceu lugar de destaque na constituição Brasileira de 1988, < https://jus.com.br/artigos/75568/o-direito-a-educacao-na-constituicao-de-1988> , 2019

ARTIGOS – DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

GÊNERO COMO DISPOSITIVO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES E A INTERSECCIONALIDADE: UM OLHAR DE CASOS CLÍNICOS EM CONSULTÓRIO DE PSICOLOGIA

Creyde Borges

Introdução

O presente artigo tem um objetivo de fazer uma reflexão ou uma correlação com as construções de saberes de gênero como dispositivo da violência doméstica contra as mulheres e a interseccionalidade. Sendo marcadores de sofrimento psíquico que se posicionar teoricamente sobre esse olhar para pacientes em consultório particular. Onde suas Narrativas demandam um sofrimento psíquico vivenciadas por uma diversidade de tipificações e definições, de tais violências de gênero, violência familiar, violência, intrafamiliar e violência doméstica. Esta última como sendo o termo de uso mais comum da sociedade por ser conhecida através da Lei de 11.340 de 07 de agosto 2006, a Lei Maria da Penha. Esta prevê mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. As formas de violência descritas nessa Lei são: violência física, psicológica, sexual, moral e patrimonial (art. 7.). Diante da desigualdade de gênero e a violência histórica, cultural e assimétrica, gerando grandes sofrimentos em suas subjetividades.

Oriunda de um patriarcado, machista e misógino, heteronormativo ainda em nossa contemporaneidade.

> Onde a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando – se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. (BUTLER, 2019, p. 53).

Gênero é uma construção articulada nas relações sociais, que possibilita a compreensão acerca de como os sujeitos sociais estão sendo constituídos cotidianamente por um conjunto de significados impregnados de símbolos culturais, conceitos normativos, institucional idades e subjetividades sexuadas (SCOTT, 1990, p. 86), que atribuem a homens e mulheres um lugar diferenciado no mundo, sendo essa diferença atravessada por relações de poder que conferem ao homem, historicamente, uma posição dominante. Mesmo com os estudos de gênero fazendo cinquenta anos no mundo.

De acordo com Laquer,

> houve um tempo em que, homens e mulheres eram classificados conforme seu grau de perfeição metafísica, seu calor vital, ao longo de um eixo cuja causa final era masculina, deu lugar, no final do século XVIII, a um novo modelo de dimorfismo radical, de divergência biológica. Pelo menos, o que nos chamamos de sexo e gêneros existiam em um modelo de eixo "único" explicitamente ligado em um círculo de significados; escapar daí para um suposto substrato biológico – a estratégia do Iluminismo era impossível. Foi no mundo do sexo único que se falou mais diretamente sobre a biologia de dois sexos, que era mais arraigado no conceito do gênero, na cultura. Ser homem ou mulher era manter uma posição social, um lugar na sociedade assumir papel cultural, não ser organicamente um ou outro de dois sexos incomensuráveis. Porém, o sexo antes do século XVII era ainda uma categoria sociológica e não ontológica. (LAQUER, 1992, p. 18).

Então essa diferença sexual nem sempre existiu com esse binarismo, até o século XVIII, existia uma predominância de sexo único. Existia ape-

nas uma diferença entre homens e mulheres de grau, que era considerada as mulheres como homens menores. Com a consolidação do capitalismo (com a revolução industrial) justamente no início do século XVIII/XIX. Onde houve uma grande mobilidade social. Diante dessa, que não seriam para todos, e não para todas. Trouxe também uma diferença histórica e cultural entre o público / privado. Foi justamente nesse momento onde suas diferenças físicas foram colocadas em foco, e que as diferenças sociais foram naturalizadas. (ZANELLO, 2018, p. 41).

Percebe que desde muitos séculos era estabelecida uma relação de poder entre as mulheres, principalmente de gênero, raça e classe vivenciadas simultaneamente por Sojourner Truth em uma situação de escravidão. Ela não separou uma situação da opressão (gênero, raça e classe) da outra experimentando as na sua simultaneidade. Estava inserida nessa desigualdade social desde seu nascimento em grande sofrimento. Aliás, como acontece com muitas de nós. Quando em sua narrativa: Segundo Davis (2017, p. 46) com seu carisma e suas poderosas habilidades como oradora, derruba as alegações de que a fraqueza feminina era incompatível com o sufrágio. O líder dos provocadores afirmou que era ridículo que as mulheres desejassem votar, já que não podiam sequer pular uma poça ou embarcar em uma carruagem sem ajuda de um homem. Com simplicidade aponta que ela mesma nunca havia sido ajudada a pular poças de lama ou subir em carruagens. "Não sou uma mulher? Então a socióloga Kimberlé Crenshaw, (2002) introduz a noção de interseccionalidade, mostrando que as vivências sexistas sofridas pelas mulheres não brancas ou migrantes são a ponta do iceberg de outras formas de violência (racismo, pobreza, exploração econômica ...), que co-produzem a experiência do sexismo vivenciada pelas mulheres negras.

1. GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL DE SOFRIMENTO PARA AS MULHERES E HOMENS

Durante séculos, as mulheres foram vistas como propensas ao desenvolvimento de adoecimentos e sofrimentos psíquicos, uma vez que consideravam como parte da sua natureza, como algo determinado e sem possibilidade de intermediação. Essa visão era influenciada por uma cultura que produzia características distintas para uma personalidade feminina em

que foram atribuídas a natureza, a biologia e as funções de reprodução (ZANELLO, 2014). Assim, todo projeto de subjetivação das mulheres foi engendrado. No sentido da cultura, a mulher será feliz se tiver um homem e, caso contrário, pelo olhar do homem, ficará "encalhada". Para Zanello, essa perspectiva reflete "o preterimento afetivo masculino socialmente construído" (2018, p. 269).

Segundo Laquear (2001), a ideia e a teoria de uma diferença sexual substantiva binária e oposta nem sempre existiu. Após o século XVIII, com a ideologia de mobilidade social e a entrada do capitalismo, criaram-se as divergências, o que estabeleceu diferenças entre homens e mulheres. O gênero, porém, é um poderoso determinante social que deveria ser levado em consideração nas análises a fim de compreender os processos de saúde mental pelo mundo (ZANELLO, 2018), uma vez que as tecnologias de gênero estão inseridas em todas as estruturas dentro da sociedade em relação às mulheres e aos homens, como em revistas, filmes, novelas, que demarcam a cultura binária nas relações de gênero. Esse é o mundo patriarcal de domínio do machismo que adoece, ao extremo, a saúde das mulheres.

Um grande número de mulheres no Brasil sejam elas idosas adultas ou jovens, de diferentes raças, etnias e classes sociais, já passaram por alguma forma de violência relacionada às tecnologias de gênero. Para além dos danos físicos, a violência de gênero traz danos à saúde mental, ocasionando em sofrimentos psíquicos que afetam a vida social, interferindo na autoestima e autonomia das mulheres. O silêncio acaba se tornando uma das estratégias de sobrevivência adotadas por mulheres nessa situação na cultura brasileira.

Segundo Perrot (2005), a prescrição do silêncio é um mandamento bíblico, pois Paulo afirmava que "a mulher aprende em silêncio, com toda a sujeição". Isto é, ela deve sofrer em silêncio. O adoecimento de mulheres com sofrimento psíquico na cultura é reflexo das posições de gênero, como explicita Diniz e Pondag (*apud* ZANELLO, 2018). O abuso sexual e o estupro marital são exemplos de violências que ocorrem, em sua maioria, no espaço familiar, ambiente que, em tese, deveria ser seguro para as mulheres, impactam, diretamente, na vida psíquica de muitas delas. A dificuldade de mudanças na tomada de decisões a fim de romper com as situações de violência têm muitos impactos com uma infinidade de fatores, como filhos, dependência emocional, financeira, assim como uma

[...] dificuldade de enfrentamento como o próprio desempoderamento da mulher em determinadas situações, a ingerência de sua vida, culpa, medo, dificuldades de acesso às instituições, responsável pela família, enfim tem várias razões (ZANELLO, 2018, p. 66)

Quanto mais sujeitas às desigualdades sociais, maior a probabilidade de as mulheres se tornarem vulneráveis. Essas estruturas históricas que alicerçaram as relações assimétricas entre mulheres e homens estão materializadas nos espaços sociais, na família, nas oportunidades de acesso a determinadas carreiras, nos salários desiguais, nas instituições escolares, na legislação e em diversos setores sociais.

Segundo Delphy, o gênero é "um sistema de divisão hierárquica da humanidade em duas metades desiguais" (DELPHY, 2009), assim, gênero é um sistema de dominação.

O termo gênero foi introduzido pelo psicanalista Robert Stoller, nos anos 1950. No contexto de seus estudos sobre casos de intersex e transexuais, ele define o gênero como uma identificação psicológica da pessoa, irredutível ao sexo biológico. Nesta linha, o sexólogo John Money também afirmou a diferença entre sexo bio-anatômico e gênero (identidade de gênero) que indica a experiência privada e singular de cada pessoa. É com a socióloga Britânica Ann Oakley, no início dos anos 1970, que o termo gênero é apropriado pelo movimento feminista e usado como termo crítico para definir as diferenças sociais e culturais entre homens e mulheres (papéis sociais e atitudes psicológicas). O gênero é assim desnaturalizado, sendo algo modificável pela ação política, enquanto o sexo e reconduzido a invariante biológica. E assim afirmada a ideias de que gênero não é determinado pelo sexo biológico, sendo definido pelo social e então é algo variável e construído. O gênero é definido, nesta fase, como sexo social, ou seja, como o aspecto construído e social do sexo e como irredutível ao biológico.

No Brasil, as relações de gênero assumem, de forma bem abrangente, todos os setores da sociedade. Sociedade essa que reproduz opressões, como o sexismo, e impõe, através da educação, como as pessoas devem se comportar, desde o nascimento. Posto isso, percebe-se o quanto os sexos são bem demarcados. De acordo com Saffioti (1987), as mulheres e os homens recebem papéis sociais específicos, o que evidencia que "a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher,

da mesma forma que escolhe os terrenos em que pode atuar o homem" (p. 98). Nesse sentido, as crianças, mesmo antes de começarem a falar, já estão formatadas para seguirem os scripts demarcados pelo gênero.

Para os homens, não lhes cabe chorar, demonstrar fraqueza, ser "mulherzinha" (ZANELLO, 2018). Eles devem reprimir todas as emoções, afinal "homem não chora". Nessa cultura, essas construções vão enquadrando homens e mulheres em certos comportamentos que são vistos, pela sociedade, como naturais. Os brinquedos são pensados estrategicamente para cada sexo. Geralmente, os meninos com as temáticas de raciocínio lógico, carros, ambiente de trabalho, entre outros que os colocam fora de caso, no espaço público. Para as meninas, destinam-se a sensibilidade, as tarefas domésticas. Ainda, aprendem que o corpo feminino foi feito para servir, impõe-se o ambiente do lar com bonecas, sugerindo à maternidade a visão de cuidado, tudo associado ao âmbito privado. Com isso, muitas acabam sendo responsáveis pelo acompanhamento dos irmãos mais novos quando as mães saem para trabalhar (DIAS, 2007). Zanello (2018) afirma que a divisão social entre o espaço público e o espaço privado foi construída em base de desigualdade de gênero.

Em pleno século XXI, mesmo com todas as lutas feministas e suas respectivas conquistas ao longo dos anos, ainda há muitos espaços reservados, exclusivamente, aos homens. De acordo com Santos (2013), ainda são os homens que estão em cargos de chefia, recebendo salários altos. Mesmo quando ocupam semelhantes funções às mulheres, são melhores remunerados. A luta pela igualdade salarial se constitui, ainda, uma das principais bandeiras das feministas, assim como a visibilidade da desigualdade existente entre os gêneros.

Entre o marcos histórico do feminismo, destaco a criação do SOS Mulher, primeiro grupo de combate à violência contra a mulher, inaugurado em 1981, e a criação da primeira delegacia especializada para a mulher, em 1985, que, anos mais tarde, já somavam mais de 140 espalhadas em várias regiões. Segundo Kuzma, Neves e Silva (2017), essa foi uma década de muitas organizações no Brasil em torno dessa temática.

De acordo com Narvaz e Koller (2007), [...] as terapias feministas assumem um compromisso marcadamente político com a mudança social [...]; enquanto as terapias tradicionais recorrem a constructos intrapsíquicos para compreender o sofrimento psíquico, as terapias feministas foca-

lizam os fatores contextuais, em especial as desigualdades e a opressão, como origem das dificuldades individuais e familiares. (p. 125)

Assim, contribui-se para uma desconstrução diante das demandas da discriminação de gênero e da normatização patriarcal das relações de poder, fomentando a produção de pesquisas e da clínica, a fim de produzir saberes comprometidos e implicados com as metodologias feministas, uma vez que há muito que se avançar.

1.1. VIOLÊNCIA DOMESTICA CONTRA A MULHER: O SOFRIMENTO QUE MATA

Os crimes de homicídios contra as mulheres na década de 1980, assim chamadas na época, eram vistos como crime de menor potencial ofensivo, inclusive previsto no judiciário brasileiro. Tais crimes eram subestimados e aceitados como "legitima defesa da honra", e apesar dessa lei já não ser mais valida, ainda hoje essa forma tem sido utilizada nos julgamentos de feminicídios como tentativa de reversão da pena. Como afirma Saffioti (2011), esse é "um dos elementos nucleares do patriarcado, o controle da sexualidade feminina, a fim de assegurar a fidelidade da esposa a seu marido".

As mulheres no Brasil sejam elas, jovens, adultas ou idosas, de diferentes raças/etnias e classes sociais, já foram atravessadas de alguma forma pela violência relacionada ao gênero. Caracterizada não somente por danos físicos, mas também por prejudicar a saúde mental da vítima, a violência afeta a vida social, abalando-a psicologicamente, como também, interferindo na sua autoestima e autonomia.

No Brasil no século XXI, a violência ainda atinge dois milhões por ano. Uma brasileira a cada 15 segundos sofre com o terror doméstico. A todos cumpre mudar essa situação, que afronta não só o estado, mas compromete o sentimento de justiça e dignidade do país. A lei Maria da penha é Lei 11.340, de 07 de agosto 2006, efetivamente, um apoio na luta por um Brasil melhor, mais digno e mais justo para nossas mulheres.

> Art. 6 A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.
>
> Art.7 são formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

> I – A violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
>
> II – A violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause danos emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularizarão, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e a autodeterminação;
>
> III – Violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, a gravidez, ao aborto ou a prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus diretos sexuais e reprodutivos;
>
> IV – Violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
>
> V – A violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calunia, difamação ou injuria.

Em 2015, segundo dados do sistema de informações sobre mortalidade (SIM) e do ministério da saúde (MS), a cada cem mil mulheres, 4,4 são assassinadas. Ainda nesse ano, o Mapa da violência contra a mulher revelou que de 2003 a 2013 as mulheres negras foram as mais atingidas, o número de feminicídio em relação a esse público cresceu 54%, passando de 1.864 para 2.875. De acordo com a organização mundial de saúde (OMS) essa estatística coloca o Brasil em quinto lugar no ranking de países que cometem crimes contra a mulher. Só no ano 2017, 4, 539 mulheres foram

vítimas de homicídio, desse total (59,7%). Na Bahia foram registrados 382 homicídios de mulheres, ou seja, 4,9 por cada 100 mil mulheres em 2015. Sendo que 87% eram pretas e pardas e 10% eram brancas. (Fonte: SIM/MS). De acordo com a convenção de Belém do Pará (1994) define-se violência contra a mulher como "qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico a mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada". (art. 1)

Essa temática se dá pelos índices de violência que as mulheres são submetidas diariamente. Os dados estatísticos sobre violência de gênero são alarmantes. A realidade atual mostra situações cada vez mais intensas e absurdas de violência. Um dos fatores aliados a ela é a relação de poder dos homens e a naturalização da mulher como sendo objeto de posse dessa relação.

1.1.1. AS INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, RAÇA, CLASSE, E SEXO

A noção de interseccionalidade constitui, hoje, uma noção fundamental, utilizada pelos feminismos negros, pós-coloniais e descoloniais para pensar a ação multifacetada e entrelaçada das relações de dominação que constituem a experiência das mulheres não brancas. O termo interseccionalidade foi criado pela jurista e socióloga afro-americana, Kimberlé Crenshaw (2018), que sistematizou um pensamento já difundido entre as mulheres negras, ou seja, o de que as relações de dominação operam de forma interligada, simultânea e interdependente. A interseccionalidade é a categoria de compreensão da dominação como um fenômeno complexo e multifacetado. Ela encarna: uma analítica do poder; saber situado, práxis critica voltada para a transformação social, a emancipação e a justiça social; visão não-cumulativa e somatória das opressões, pois os sistemas de opressão agem de maneira conjunta e entrelaçada para definir a situação de um grupo social ou de um indivíduo.

Nessa perspectiva, a ideia de um ponto de vista próprio a experiência e ao lugar que as mulheres ocupam cede lugar a ideia de ponto de vista próprio da experiência da conjunção das relações de poder de sexo, raça, e de classe, o que torna muito mais complexo no termo, do conhecimento situado a posição de poder nas relações de classe e sexo e nas relações de raça e sexo, que sempre são assimétricas. Entretanto segundo os relatos nas

narrativas de casos clínicos o que temos vistos são uma violência estrutural que se intersecciona em várias vertentes de sofrimento contra as mulheres.

1.1.2. NARRATIVAS DE DOIS CASOS CLÍNICOS

Primeiro Caso
Identificação Fictícia: Maria
Idade: 50 anos
Gênero: Feminino
Status: viúva
Profissão: advogada
Filhos: três filhos
Anamnese:

A paciente relatou dificuldade em falar em público, ansiedade, pânico, depressão, perna trêmula, mãos geladas, dificuldade em dar limites, se impor, buscar seus desejos e, na vida profissional nunca exerceu a profissão de advogada, indo buscar fazer sessão de terapia para poder se conhecer melhor. Ela diz que sentiu muito sofrimento com o marido quando esse estava vivo, muitas amantes, mas ela nunca falava nada, tinha que fazer esse casamento dar certo logo que não queria voltar para casa dos pais, onde o pai era muito violento com brigas com a mãe e filhos, ela tem três irmãos, onde todos sofriam muito com esse pai opressor e violento com os filhos e esposa. Sentia-se impotente diante da vida afetiva e profissional. O marido quando estava com ela além da violência psicológica de que tudo estava feio nela, e desqualificava a vida profissional falando que ela nunca seria uma boa advogada, o fazendo desistir de concursos para delegada, onde ela já havia passado nas primeiras provas, sempre a traindo. Consequentemente, ela tomava vidros de Novalgina em tentativas de suicido porque não aguentava mais tanto sofrimento haja vista que não sabia como sair dessa relação. Também, ele combinava com outros homens e a colocava para ter relações sexuais a três sem ela saber de nada – quem era e do que se tratava – aconteciam muitos abusos e violência doméstica no sentido de sair arrastando-a pela casa. Com uma grande dificuldade de se impor diante das situações da vida, isto é, que demandasse uma coragem para sair dessa situação, ela sentia medo pelos filhos ainda crianças ficarem sozinhos com aquele homem. Após questioná-la da motivação

de ter guardado tamanha angústia para si, Maria disse que foi dito a ela que a vida era assim mesmo e se poderia resolver com medicamentos. Essa só entrou em terapia sete anos após o falecimento dele, onde se viu completamente sozinha para lidar com os desafios da família, e um novo relacionamento com um homem casado que estava indo pelo mesmo caminho do falecido. Ela esteve casada por 23 anos com esse homem, e, segundo ela o amava muito e nunca o denunciou pelos maus tratos sofridos pelo já falecido. Essa senhora continua em Psicoterapia e tem tido muitos avanços no autoconhecimento, no aprendizado de gênero, na consciência e desmistificação dos papéis das mulheres nas relações familiares com namorados e filhos.

Segundo caso
Identificação Fictícia: Rose
Idade: 42 anos
Gênero: Feminina
Status: casada
Profissão: Domestica
Filhos: três filhos
Anamnese:

A procura veio de forma indireta, estava com depressão, angustiada, sem conseguir dormir e quando estava fazendo implante dentário os implantes estavam caindo. Segundo o dentista dela deveria buscar um Psicólogo (a). Diante dessa situação, chegou até meu consultório com muito sofrimento e dificuldade de expressão, não conseguia se comunicar direito, pois ela era religiosa da igreja Brasil para cristo, onde não poderia procurar um psicólogo, pois o psicólogo era Jesus, então foi difícil, porque sentia medo das pessoas descobrirem que ela estava em uma terapia. Sua história é muita dolorosa e difícil. Causou-se aos 15 anos, e já na lua de mel seu marido passou três dias fora a deixando sozinha só retornando depois. E, nesse momento começou todos seus sofrimentos: de violência doméstica, proibições – só poderia ficar em casa e cuida da casa, nada de sair. Igualmente, ela não sabia ler, entrou na escola quando os filhos estavam crescidos e escondidos do marido, pois ele não desejava que ela estudasse, porém com muito sofrimento conseguiu fazer até o segundo grau apanhando, chorando e sofrendo. Entrou na igreja como forma de ameni-

zar o sofrimento na vida de casada. E, desde nascimento dos filhos ela era espancada pelo marido – de ficar sangrando o que muitas vezes ocorreu durante a gravidez, chegando a desmaiar sendo que o marido nada fazia, ficava olhando para ver se estava morta até ela recobrar os sentidos etc. Ela relatou que conversava com as mulheres da família, como a mãe e procurava saber por quê? Tendo um pensamento recorrente "Casamento desse jeito eu não aguento". A mãe falava que é assim mesmo, que homem é assim, ela deveria relevar logo que a mãe também tinha sofrido com seu pai, Rose fez à sogra as mesmas indagações e obteve as mesmas respostas de sua mãe. Segundo Rose, Agora aos 43 anos eu não aguento, sexo muitas vezes sem prazer e violento fazia por obrigação. Meu marido sempre teve outras mulheres eu não poderia falar nada, eu ignorava e ficava calada, porque não queria separa, sabe como é no interior... Mulher separada...

E aconteceu que nasceu uma filha dessa relação com a amante dele, esse foi um dos caminhos para ele sair de casa, mas ela ainda desejava ficar com ele, pois a igreja não permite, as irmãs da igreja lutavam para ela continua mesmo sofrendo, pois a bíblia condenava a separação de mulher, logo que o casamento era para sempre. Mesmo com todo sofrimento no início do processo psicoterápico ela buscava por ele, sempre ela falava que era uma dependência sexual dele, ela queria ter relações sexuais com ele, pois não era fácil para ela ficar sem ele. Financeiramente ele era bem, tinha certa condição, trabalharam muito e formaram um bom patrimônio para uma vida no interior no início do relacionamento, ele bancava até certo ponto a terapia dela, ela não trabalhava mais. Tinha dificuldade de desenvolver um amor por se mesma. Depois de algum tempo na terapia ela fez outras escolhas mais significativas em sua vida, desenvolveu alguma consciência a respeito de si, e de suas capacidades como mulher, porém estava sempre em busca de um homem para amar.

1.1.2. 1. RESULTADOS /DISCUSSÕES

PRIMEIRO CASO

Entretanto, segundo Valeska apud Swain (2006), de acordo com a denominação do dispositivo amoroso, as mulheres usam o mecanismo da subjetivação construindo corpos prontos a se sacrificar e vivendo assim

por esquecimento por amor a outros [...] O amor está para as mulheres o que o sexo está para os homens: necessidade, razão de viver, razão de ser, fundamento identitário. De acordo com Valeska (2018, p. 118), é necessária uma descolonização dos afetos das mulheres para que assim se permitam lutar pelo que desejam, assim como: ter empregos com foco em uma carreira como um projeto de vida.

SEGUNDO CASO

Desse modo, segundo caso podemos perceber uma infinidade de sofrimento, de violência doméstica e muito sofrimento, e subjetivação por essa cliente, onde gênero é um maximizador dessa dependência. Quando ela busca as respostas para tanto machismo, sexismo, misógina nas mulheres antigas da sua família. E uma confirmação é como disse a mãe de Rose "homem é assim, deixa para lá!" Esse tipo de amor dependente custa caro para as mulheres, muitas vezes sua autoestima, sendo uma excelente almofada psíquica para os homens.

Outra coisa é notória responsabilidade das mulheres sobre a manutenção das relações: a quantidade de energia que essas mulheres despendidas, atenção, o tempo, o papel do silêncio como desempenho ideal da manutenção do bem-estar das relações, também, do sexo sem vontade como forma de troca relacional. Segundo Perrot, "o silêncio da mulher é um mandamento bíblico, pois Paulo já dizia: a mulher aprenda em silêncio, com toda a sujeição." Como apontam Valeska, apud Diniz e Pondaag (2004, 2006), o silêncio, para as mulheres, é um reflexo das posições de gênero Trata-se de uma estratégia de sobrevivência e enfrentamento, mesmo em situações de violência, na qual a mulher se responsabiliza pela manutenção e pela paz da relação amorosa e familiar, ainda que isso o precise suprimir a expressão de seus pensamentos e afetos. Valeska, (apud Lagarde, (2011) aponta o quanto as próprias mulheres acabam criando uma própria comunicação entre si na qual o que se passa são as experiências como Rose caso 02, de como sobreviver pelas e para as mulheres, muitas vezes por suas próprias mães: "Homem é assim mesmo, minha filha, releva, mas você vai brigar por isso? Deixa isso para lá etc. a melhor forma de manter seu casamento e atrair o marido com afeição e serviços, engolindo as reclamações e as cobranças." Valeska (apud BASSANEZI, 1996, p. 306).

CONCLUSÃO

Gênero se refere a homens e mulheres nas relações sociais, gerencializadas e estruturadas simbolicamente, em gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, desvelando opressores imbricados umas com as outras. (ZANELLO, 2018). E assim vivenciando diversas formas de discriminação entre homens e mulheres. Gênero se torna um dispositivo de marcadores de denúncia de sofrimento psíquico em suas subjetividades, desmistificando esse binarismo, estrutural, cultural patriarcal, que vem durante séculos adoecendo homens/ mulheres no mundo. Diante de todo esse olhar a respeito do gênero e a violência contra a mulher e sua interseccionalidade, podemos compreender e desmistificar e desenvolver uma consciência crítica, dos marcadores que foram e que ainda são usados pelos opressores e repressores da sexualidade e corpos femininos. Penso que é necessário um empenho em uma revisão Epistemológica nas teorias da psicologia nas universidades públicas e particulares, para um estudo de gênero e as consequências na violência contra as mulheres e a interseccionalidade: gênero, raça, classe, sexualidade e sexo das relações de poder assimétricas. Entre o social e o individual, e a clínica e a política, como forma de contribui para a saúde física e psíquica das mulheres no mundo e no Brasil. Pois a psiquiatria vem durante séculos medicalizando às mulheres como forma de se fazer silenciar a sua subjetividade de sofrimento histórico, fruto de uma sociedade patriarcal e cultural, em suas relações afetivas tão desiguais e assimétricas. Foram narrados alguns casos clínicos dos meus vinte anos de Psicóloga Clínica, onde percebe se que tem um enfoque na subjetividade psíquica e na saúde mental das (os) clientes, sob a perspectiva de gênero. As histórias narradas mostram uma vivência de situações dolorosas em muitas mulheres e a expressão de muitos sofrimentos e dores psíquicas. Percebe nas falas dessas mulheres, o modo como os eventos de suas vidas narrados como expressões de si são perpassadas pelo gênero, na subjugação sexual, no papel que exercido em conjugalidade, predominantemente patriarcais, maternidade e nas relações amorosa, com sua sexualidade e sexo etc. Lutemos por uma redefinição de gênero e reestruturação de uma visão de igualdade política e social que inclua não sob o sexo, mais também, classe, raça/etnia, idade, territorialidade E que as mulheres possam ser protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. **O que é uma mulher?.** Tradução Maria Helena Franco Martins. Botafogo: Nova Fronteira, 1991. Tradução de: Qu'est-ce qu'une femme?.

CONVENÇÃO Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as Mulheres, adotada em Belém do Pará, Brasil, em 9 de junho de 1994. Disponível em: http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm

CRENSHAW, Kimberlé Williams, www.unifem.undp.org/progressww/ ESTUDOS FEMINISTAS 171 - 1/2002

DAVIS, Angela. **Gênero, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELPHY, Christine. **Repensando sexo e gênero**. 1993. Tradução de: Rethinking Sex and Gender. Disponível em: https://medium.com/qg-feminista/repensando-sexo-e-gênero-1-2-57eada7b8fda. Acesso em: 27 nov. 2019.

DIAS, M. B. A Lei Maria da Penha na justiça – A Efetividade Da Lei. 340/2006 de Combate à Violência Doméstica e domiciliar contra a mulher. **Revista dos Tribunais**, São Paulo: 2007.

DIRETRIZES para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres. Brasília-DF Abril/2016.

EDUCAÇÃO, Porto Velho, v. 4, n° 9, p. 48 a 64, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index. php/EDUCA/issue/archive>.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

KUZMA, J. M. G., NEVES, J. G., SILVA, A. B. Da Contribuição pedagógica do movimento feminista no combate à violência de gênero. **EDUCA– Revista Multidisciplinar em**

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo**: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud. Tradução Vera Whately. Tradução de: Inventing sex: body and embarrassment of the Greeks to Freud.

PANORAMA da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais. [recurso eletrônico] – N. 1 (2016). Brasília: Senado Federal, Observatório da Mulher Contra a Violência, 2016.

SAFFIOTI, H.I.B. **Gênero, patriarcado, violência**. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2007.

SAFFIOTI, H. I.B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

SWERTS, M.S. O. (Org.). Manual para elaboração de trabalhos científicos. Alfenas: UNIFENAS, 2014. Disponível em:http://www.unifenas.br/pesquisa/manualmetodologia/normasdepublicacoes.pdf

TIMM, F. B.; PEREIRA, O. P.; GONTIJO, D.C. Psicologia, violência contra mulheres e feminismo: em defesa de uma clínica política. **Psicologia Política**, V. 11. nº 22. P. 247-259. 2011.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: Cultura e processos de subjetivação. 1. ed. Curitiba: Appris.

ZANELLO, Valeska; FIUZA, Gabriela; COSTA, Humberto Soares. Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, p. 238-246, set-dez 2015. UnB.

ZANELLO, Valeska (Org.); MULLER DE ANDRADE, Ana Paula (Org.). **Saúde Mental e Gênero**: Diálogos, Práticas e Interdisciplinaridade. 1. ed. Curitiba: Appris Ltda, 2014.

INFORMALIDADE E IMPRECISÃO DO MERCADO DE TRABALHO E O GRUPO DE TRANSGÊNEROS, TRANSEXUAIS E TRAVESTIS

Vanessa Andriani Maria[20]

INTRODUÇÃO

Os baixos coeficientes de admissão no âmbito trabalhista das pessoas transexuais e travestis perante as empresas e demais estabelecimentos, no mercado formal de trabalho, ressaltam o cenário de incertezas vivenciadas por esta parcela da população em nossa sociedade. Como se já não bastasse um relato de vida geralmente marcado pelo preconceito e pela violência, a falta de oportunidades de trabalho se apresenta nitidamente como mais um reflexo dessa invisibilidade pela qual as pessoas trans são submetidas na sociedade brasileira.

Atualmente, discussões compreendendo questões de gênero têm ganhado cada vez mais espaço nos ambientes empregatícios. A luta da comunidade transexual por direitos nunca foi tão intensa no Brasil como é atualmente e embora existam muitas melhorias no sistema jurídico para com esta população, ainda falta um progresso considerável do direito para que ele atenda as demandas e assistências da comunidade. Este assunto torna-se relevante por evidenciar uma nova prática realizada pelas organi-

20 Advogada, pós-graduada em Direito do Trabalho e Pós-Graduanda em Direito Cível. Membro da Comissão de Direitos Humanos e do Grupo de Violência de Gênero da OAB Santa Maria-RS.

zações que não visam somente a diversidade, mas também, a inclusão de gêneros dentro desse espaço.

A sociedade e as organizações passaram gradativamente por mudança de valores, crenças e atitudes. Transformações no mundo do trabalho também ocorreram, entretanto de forma segregacionista e excludente, não havendo espaço para todos. Algumas empresas mais atentas às minorias passaram a adotar uma política de inclusão de pessoas trans, que é um tema recente e nem sempre fácil de lidar, podendo suscitar dúvidas e conflitos.

Nessa seara, verifica-se que essa população tem grande dificuldade de acesso ao mercado de trabalho formal. O objetivo do presente artigo consiste em investigar as principais dificuldades enfrentadas por travestis e transexuais quando da inserção dos mesmos no mercado formal de trabalho. A hipótese é que isso ocorra devido a processos discriminatórios e situações de violência presentes, não apenas no trabalho, mas difundidos e normalizados no contexto sociocultural, que atinge todos os setores da sociedade, até as organizações.

A luta dessa parcela da sociedade que não se encaixa no corpo em que nasceu, tem ganhado espaço nas discussões de diversidade sexual e social, além de conseguir, ainda que pequena, uma visibilidade na mídia.

Defendemos que se faz necessária uma ampliação na discussão voltada à diversidade de gênero e trabalho, de modo a despertar discussões que possam contribuir para o reconhecimento das dificuldades enfrentadas por esta população. A escolha do tema foi identificada como importante para o movimento, na busca pela igualdade de direitos a fim de propor soluções que deixem de prejudicar uma parte da população e sejam favoráveis a todas as partes. Além do objetivo geral, o trabalho pretende também analisar o preparo das empresas para lidar com o não convencional e ponderar sobre os requisitos de mercado exigidos em termos de capacitação ou em nível de exigência, que não viabiliza a contratação de um transgênero.

A metodologia utilizada é o método dialético, que analisa a realidade social, buscando-se fazer uma revisão bibliográfica que englobe importantes pesquisas documentais a respeito de gênero e sexualidade com o intuito de gerar reflexões e discussões a respeito da inserção de travestis e pessoas transexuais no mercado de trabalho formal. Além disso, buscamos

informar e incentivar as organizações a incluírem a diversidade de orientação sexual e de gênero na identidade e estratégia das empresas. Acreditamos que uma organização realmente responsável é aquela que promove a diversidade humana e a inclui como responsabilidade social.

1.TRANSGÊNEROS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS

Ao falarmos em pessoas trans estamos mencionando àquelas que vivenciam uma identidade ou expressão de gênero que difere das perspectivas aludidas em caráter social a elas em razão de seu nascimento. A esse conjunto estão compreendidos: transgêneros, travestis e transexuais. São indivíduos que fogem à cisgeneridade, isto é, as que vivem em conformidade com o gênero em que nasceram, correspondem ao esperado pela sociedade e logo, estão em perfeita correspondência com a genitália que possuem desde seu nascimento.

Devido à conjuntura histórica e cultural, não é fácil definir as diferenças entre travestis e transexuais. Importante logo no início deste trabalho definir quem são os sujeitos transexuais e travestis. Travestis são indivíduos do sexo masculino que se vestem de mulher, intergêneros são os popularmente denominados de hermafroditas; transexuais, aquelas que se submeteram à cirurgia de transgenitalização e drag queens, homens que se vestem de mulher, geralmente de forma, caricaturesca para espetáculos (IRIGARAY, p. 3, 2010).

Os transgêneros são as experiências trans em latu sensu, as quais podem ser separadas em várias categorias. Uma delas é a dos travestis que são as pessoas dotadas de uma identidade de gênero diferente daquela que lhes foi atribuída biologicamente ao nascer. Estas pessoas não possuem um desejo de alterar os seus órgãos sexuais, mas modificam outros aspectos, como as suas vestimentas e maquiagens, e também realizam outros tipos de cirurgia, a exemplo de implantes de silicone. Por fim, ainda inserido na categoria dos transgêneros, estão os transexuais. Eles são compreendidos como indivíduos que não se identificam com o seu sexo e se incomodam ao ponto de almejarem a cirurgia de redesignação sexual, também chamada de cirurgia de trans-genitalização. (*SEPÚLVEDA, p. 5, 2019).*

As travestis são, nos dizeres de Borba e Ostermann (2008, p. 410): "indivíduos biologicamente masculinos que, através da utilização de um

complexo sistema de *techniques du corps*, moldam seus corpos com características ideologicamente associadas ao feminino".

Segundo Barbosa (2013), no Brasil as travestis na década de 1940 eram vistas como transformistas, associando o termo travesti à performance artística. Já a categoria travesti, enquanto identidade de gênero, vem sendo utilizada desde a década de 1980. Atualmente, o termo travesti está relacionado à prostituição, à criminalidade e à marginalidade, devido à grande maioria das travestis se prostituírem. A categoria transexual vem sendo utilizada desde a década de 1980 após a primeira cirurgia de transgenitalização divulgada no Brasil – cirurgia que até então não era legalizada no país.

Por vezes, as pessoas transgêneras e as transexuais são enquadradas na mesma condição. No entanto, existe uma diferença: as pessoas transgêneras são pessoas que não se identificam com o sexo biológico, já os transexuais além de não se identificarem com o sexo biológico, passam por uma cirurgia de redesignação sexual, a cirurgia é feita para adequar o gênero ao sexo biológico.

Contudo, ainda assim, não há consenso sobre a utilização dos termos transgêneros e transexuais. Salienta-se que independentemente da cirurgia de redesignação sexual e tratamento hormonais, as pessoas trans devem ter seus direitos garantidos e respeitados.

Costuma-se simplificar a situação dizendo que a pessoa nasceu com a "cabeça de mulher em um corpo masculino" (ou vice-versa). Por isso, muitas (os) transexuais necessitam de acompanhamento de saúde para a realização de modificações corporais por meio de terapias hormonais e intervenções cirúrgicas, com o intuito de adequar o físico à identidade de gênero. É importante observar, porém, que não é obrigatório e nem todas as transexuais desejam se submeter a procedimentos médicos, sobretudo àqueles de natureza invasiva ou mutiladora, não havendo nenhum tipo de condição específica ou forma corporal exigida para o reconhecimento jurídico da identidade transexual.

Cada transexual age de acordo com o que reconhece como próprio de seu gênero: mulheres transexuais adotam nome, aparência e comportamentos femininos, querem e precisam ser tratadas como quaisquer outras mulheres. Homens transexuais adotam nome, aparência e comportamentos masculinos, querem e precisam ser tratados como quaisquer outros homens. Para a pessoa transexual, é imprescindível viver integralmente,

exteriormente, como ela é por dentro, seja na aceitação social e profissional do nome pelo qual ela se identifica ou no uso do banheiro correspondente à sua identidade de gênero, entre outros aspectos. (JESUS, 2012)

Por mais que seja assegurado formalmente o direito ao nome civil no artigo 16 do Código Civil Brasileiro, o que acontece é que a prática não condiz com a letra de lei. Sendo assim, na maioria dos casos, observa-se que o grupo dos transgêneros acaba por recorrer ao reconhecimento de um nome social, não obstante o nome civil continue inalterado. (*SEPÚLVEDA, p. 9, 2019).*

Comumente, classificam-se os transexuais como pessoas que possuem a esperança de modificar as características físicas do sexo (JOHNSON, 2010). Integralizando esta reflexão, transexuais correspondem a indivíduos cuja identidade de gênero é diferente da qual foi estabelecida biologicamente, no nascimento, independente da sua orientação sexual.

Na vida em sociedade, geralmente transexuais sofrem preconceitos principalmente durante o início do tratamento, aos quais alguns se submetem, com o intuito de adequarem o físico ao psicológico, ao tomarem hormônios do sexo oposto, podem apresentar diferenciações fisiológicas, na voz e consequentemente culturais, como a troca de vestimenta e na iniciativa de começar a utilizar o banheiro do sexo oposto.

As principais técnicas de cuidado na transexualização são: tratamento hormonal; cirurgias de redesignação sexual; tratamento psicológico e psiquiátrico.

Arán e Murta (2009, p. 25) observam que a condição transexual é abrangida pelos manuais psiquiátricos como o descontentamento proveniente da discordância entre o sexo biológico e a identidade sexual de um indivíduo e, por isso, há a necessidade de cirurgias e utilização de hormônios. Os autores citam ainda que é através de avanços tecnológicos advindos da biomedicina e de uma maior liberdade sexual pode vir o reconhecimento da possibilidade de mudança de sexo.

O que existe em termos de apoio é ainda precário para buscar adequação dos corpos às vivências dos sujeitos, o atendimento gratuito, pelo SUS, é demorado e necessariamente patologizado. Os demais meios são caros e nem sempre acessíveis nos locais de moradia. Homens e mulheres transgênero precisam de apoio psicológico e financeiro, já que os procedimentos são longos e custosos. Não há quem se responsabilize pelo seu bem-estar e,

ao final, mesmo que todo o processo tenha transcorrido, ainda estão privados de diversos direitos básicos, como até mesmo do nome social.

> [...] o processo transexualizador é bioeticamente incorreto. [...] Mas isso quer dizer, então, que não era para esse processo ser executado nas unidades de saúde? Não é nada disso. Ele é bioeticamente incorreto porque você submete as pessoas a mudanças corporais intensas, a mudanças sociais e subjetivas extremamente densas e, ao final, o Estado diz: "Te vira aí, vê como a Justiça resolve teu caso". Portanto, é bioeticamente incorreto porque é bioeticamente incompleto (ALMEIDA, 2013, p.114).

Observamos que, se a pessoa transexual busca um emprego depois de iniciada a transição, encontra a ignorância em relação ao que significa ser transexual, rejeição e preconceito. No entanto, se a pessoa já tinha um emprego e, então, realiza sua transição, pode ser demitida. Por esse motivo, inclusive, muitas travestis, mulheres transexuais e homens trans adiam sua transição, com medo de perder seus empregos (REIDEL, 2013, p. 96).

Um dos elementos que dificulta o acesso da população trans ao mercado de trabalho é sua baixa escolaridade. O problema não é de acesso à educação, mas de dificuldades de permanência na escola, especialmente quando a pessoa começa a despertar sua identidade de gênero. A escola é um ambiente hostil para quem é trans. As piadas, as perseguições, a falta do uso do nome social, o preconceito, tudo isso contribui.

De acordo com Bazargan e Galvan, (2012, p.2): "travestis são mais propensos a experimentarem a discriminação, estigmatização e vitimização em comparação com homens gays, lésbicas e bissexuais."

Geralmente, as travestis possuem uma baixa escolaridade devido aos preconceitos, agressões e ofensas vividos nas escolas, fazendo com que as mesmas desistam de concluir os estudos. Assim, a falta de formação se torna um impedimento ao acesso no mercado de trabalho, onde as empresas estão exigindo mais dos seus colaboradores, aumentando as dificuldades para encontrar emprego.

Em se tratando de ramos/direções de trabalho de pessoas trans, estas são um pouco diferenciadas da direção da identidade travesti e das trajetó-

rias das transexuais, pois as primeiras (travestis) estão ainda mais expostas à precarização, à informalização e à deterioração sob o manto da transfobia, intermediadas pelas relações patriarcais de gênero.

O Brasil lidera o ranking dos países que mais matam pessoas trans. Certamente este fato vem pela ausência de inclusão social. Mesmo havendo leis promulgadas em relação aos direitos LGBT, essa visibilidade fica só no papel, mas perante a sociedade que vivemos a situação é mais complicada. A pessoa trans tem dificuldade de acesso ao sistema educacional e também a vagas de emprego, e para mudar essa realidade é fundamental que haja políticas públicas efetivas de inclusão.

2.MERCADO DE TRABALHO E GÊNERO

Respeitar as diferenças humanas gera conexão entre as pessoas e crescimento em todos os setores da sociedade. Ao respeitar e incluir a pessoa que nos é diferente nós mostramos que somos cidadãos conscientes.

Segundo Puente-Palacios, Seidl e Silva,

> A vivência da diversidade deve ser percebida tanto na condição de diferencial competitivo, como também enquanto oportunidade de convivência interpessoal. A cada dia estamos mais inseridos em um cenário onde pessoas diferentes se encontram, logo, a capacidade de aproveitar as vantagens dessa diversidade é uma necessidade. (2008, p. 87).

Costuma-se dizer que uma das grandes barreiras enfrentadas pela pessoa gay consiste no fato dela dificilmente crescer em uma família gay, diferente do que podem ocorrer com outras identidades que possuem uma identificação com sua ancestralidade, talvez por isso, os problemas de gays tornam-se maiores, levando-se em conta que:

> [...] estão expostos à alta homofobia ambiente de suas culturas, quando não à da cultura de seus pais, desde muito antes que eles mesmos ou aqueles que cuidam deles descubram que eles estão entre aqueles com maior urgência precisam definir-se contra; que tem que construir, com dificuldade e sempre tardiamente, a partir de fragmentos, uma comunidade, uma herança utilizável,

> uma política de sobrevivência ou resistência. (SOUSA FILHO, 2009, p. 95)

Os transgêneros ainda não são tão reconhecidos pela sociedade brasileira como a democracia determina, resultando em travestis e transexuais em situações de desigualdade de direitos, sobretudo no que tange ao acesso ao âmbito trabalhista.

Travestis e transexuais são tão capazes e competentes quanto às outras pessoas, mas o fato de assumirem suas identidades de gênero perante a sociedade promove a intolerância. Assumir a diversidade é se apresentar como responsável diante da realidade social. É demonstrar que respeitar as diferenças humanas gera integração entre as pessoas e crescimento em todos os setores da sociedade. O que não pode haver em nossa sociedade é o julgamento de pessoas apenas pelas características físicas exteriores, reprimindo uma série de direitos e servindo de entrave inclusive para sua mantença, para sua contratação profissional.

Nascimento observa que:

> As possibilidades dos transgêneros serem inseridos no mercado laboral são mínimas; mesmo nas situações em que estas executem atividades avaliadas como femininas, pois não são consideradas mulheres e pela ambiguidade são alvos de convencionalismos e preconceitos por parte da sociedade. Assim, a questão da diversidade é colocada como uma espécie de barreira enfrentada pelas transgêneros, pois se é difícil para a mulher adentrar no mercado de trabalho, e ter as mesmas condições trabalhistas e salariais do homem, o desafio é exponencialmente maior para a travesti. (NASCIMENTO, 2003, p.37).

De acordo com Almeida e Vasconcellos (2018), a utilização do nome social tem significado uma grande barreira para o acesso ao mercado de trabalho formal e também da permanência em um emprego, já que o desrespeito ao nome social ocorre tanto na fase de seleção pelo confronto com dados contidos em registro civil quanto no próprio ambiente de trabalho pela discriminação por conta do nome social, sendo o desrespeito a ele uma das manifestações mais comuns de preconceito contra a população transgênero.

Outro elemento que existe como desafio para a inserção das travestis, mulheres transexuais e homens transexuais no mercado de trabalho é seu próprio corpo. Muitas são imediatamente reconhecidas fazendo com que as pessoas transexuais encontrem empecilhos no acesso ao mercado de trabalho.

Enfatiza-se sempre que a melhor forma de combater intolerância e preconceito é com conhecimento, e a falta de contratação de pessoas transexuais é pura desinformação.

Com o desígnio de buscar uma uniformização com o restante da sociedade o indivíduo tomado como fora dos padrões é pressionado a se ajustar ao padrão de gênero predominante na sociedade. Dessa forma, esta pessoa acaba se privando de "ser ela mesma", pois sua normalidade é diferente dos moldes impostos pela sociedade.

O corpo, em diversas medidas, é a matéria prima a ser moldada para a expressão de si. Larissa Pelúcio (2005, p.98) cita o caso das travestis, que podem passar por etapas que envolvem maquiagem, remoção de pelos, ingestão de hormônios, uso de vestuário entendido como feminino e injeção de silicone.

No Brasil não existem dados estatísticos sobre verdadeiro número de travestis, transexuais e transgêneros com vínculo empregatício, que poderiam nos dar uma visão do quão cruel é o mercado de trabalho com transgêneros, levando muitos à informalidade.

Muitas pessoas trans têm medo de uma situação escancarada de transfobia, no seu ambiente de trabalho. Estes indivíduos convivem diariamente com o medo constante de passarem por situações de violência, motivada pela transfobia ou outras situações constrangedoras, as quais são costumeiras para eles.

Ao questionarmos algumas empresas sobre a presença de profissionais transgêneros, o departamento de pessoal afirmou que não existe na folha a separação de transexuais e travestis. Nas fichas cadastrais de empregados, existe a limitação aos campos de preenchimento para as opções Feminino e Masculino, ainda não possuindo espaço para cadastro de informações relativas à identidade de gênero.

Deveria haver maior capacitação das pessoas responsáveis pela área de Recursos Humanos das empresas, para que aprendam a lidar com pessoas transexuais. Tal atenção deve ocorrer tanto no momento da contratação e das entrevistas quanto ao longo do tempo, com a permanência

dessas pessoas em seus empregos. A tomada de decisão em relação à contratação é tarefa que se reveste de grande responsabilidade, onde os gestores devem ser altamente profissionais, deixando de lado seus preconceitos e juízo de valor.

Vale (2007, p. 55) é claro em mencionar que: "a injúria em relação a travestis e transgêneros aproxima-se da injúria racista".

Trata-se de uma questão de identidade de pessoas associada às suas vivências sociais e culturais de um gênero diferente daquele que lhes foi atribuído quando nasceram e que requer aceitação social.

Limitar o trabalho das travestis e transexuais às categorias profissionais convencionadas como apropriadas a elas, faz com que estas pessoas se sintam à mercê da marginalização, deixando de inseri-las na sociedade e fazendo com que a coletividade fique livre da obrigação de ocupar-se com esse grupo de modo diferente do admitido pela tradição. O local onde elas podem trabalhar então é definido não por elas, travestis e transexuais, mas pelos padrões dominantes; ficando restritas às áreas de atuação profissional em que são aceitas ou menos rejeitadas pela sociedade.

2.1 A Realidade do Emprego Formal

Entre as identidades trans existe uma espécie de hierarquização ou pirâmide social das transdiversidades, e, nela, é a travesti que está na base. Isso se deve pelo fato das travestis serem biologicamente consideradas masculinas, porém vestidas de mulher, e de serem associadas à criminalidade, faz com que estas sejam muito discriminadas no ramo profissional e pessoal.

Embora não existam informações concretas sobre as condições socioeconômicas dessas identidades, estudiosos do tema assinalam as travestis como associadas às camadas mais populares, e as (os) transexuais como pertencentes às categorias médias, com maiores recursos financeiros e culturais. Desse modo, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho leva, muitas vezes, à insólita alternativa que é a prostituição.

Na obra A Geografia dos Corpos Trans (2016), da Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil (organizado por Tathiane Aquino, Sayonara Nogueira e Euclides Cabral em 2017), afirma-se que apenas 10% da população trans se encontra no mercado formal de trabalho, e 90% na

informalidade e prostituição devido ao preconceito que se apresenta no mercado de trabalho.

Existe um grande distanciamento entre as normas impostas pela sociedade na qual vivemos e a problematização da realidade desses estereótipos. Ser trans em nossa sociedade ainda é como uma identidade à margem da sociedade.

As propostas de trabalho informais na área de serviços são atraentes para as pessoas trans, principalmente, pela pouca ou nenhuma exigência de entrega de currículos, apresentação e assinatura de documentos/contratos e pela possibilidade de exercerem atividades mais solitárias ou que demandem pouca interação em equipe. Entendem que, dessa forma, estarão mais protegidas da transfobia, ou menos expostas ao preconceito quando da sua transição de gênero e uso de um nome social. Além dessa dimensão, também se atraem por obterem mais rapidamente uma ocupação e ganhos imediatos. No entanto, relatam longas jornadas sem horas extras e muita intensificação do trabalho. (MARINHO e ALMEIDA, 2019, p. 126).

O vínculo profissional exercido gera na maioria das vezes insatisfação, já que o salário é baixo, os horários não são flexíveis (muitas trabalham ainda fazendo "programas") e também porque não vislumbram crescimento profissional, ficam estagnadas profissionalmente, já que o preconceito e a discriminação é uma constante no ambiente de trabalho, elas (es) sabem que sua aceitação social pela sociedade ainda é um assunto polêmico.

3.DISCUSSÕES ACERCA DA INCLUSÃO E DAS MINORIAS

Mesmo com a implantação de politicas voltadas a inclusão e valorização da diversidade nas organizações, o preconceito velado se faz presente no ambiente de trabalho em forma de humor. Isso demonstra o quanto é difícil para as organizações efetivarem essas politicas em ambientes onde colegas de trabalho agem de forma preconceituosa por meio de piadas e comentários jocosos. Assim, a valorização da diversidade passa fazer parte do discurso, mas não na prática das organizações. (IRIGARAY, p.8, 2010)

A necessidade de políticas públicas e de conscientização da sociedade é imprescindível, pois o Brasil não possui uma legislação própria para a inclusão desse grupo.

Adelmam faz a seguinte argumentação acerca da absorção dos transgêneros no mercado de trabalho:

> "Basta uma rápida olhada nos anúncios de emprego para deixar claro que o mercado de trabalho possui uma estrutura segmentada pelo gênero-definido pela dicotomia convencional homem/ mulher. Muitos valores subjetivos e avaliações estão embutidos nesta divisão- sobre aquilo que um homem ou uma mulher pode ou deve fazer. Pessoas com uma ambiguidade de gênero poderiam causar confusão e sentir rejeição, por não se encaixarem facilmente nos nichos que existem no mercado de trabalho. A mesma ambiguidade pode ser vista como algo capaz de perturbar o desempenho da função, principalmente num mundo onde muitas ocupações se exercem vinculadas à apresentação e conservação da imagem." (ADELMAN, 2003, p. 83-84)

Em se tratando de estabelecer a igualdade para as pessoas transgêneros é necessário se remontar a Constituição Cidadã, especialmente no artigo 1º, inciso II e III que apresenta a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos do Estado Democrático de Direito; o artigo 3º que traça os objetivos da República, dentre eles o inciso IV que busca requerer o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, bem como o artigo 5º, I que assegura a igualdade formal de todas e todos perante a lei. Esses artigos constitucionais interpretados junto a outros dispositivos internacionais e infraconstitucionais constituem uma base jurídica que veda a distinção odiosa de qualquer natureza.

O princípio da não discriminação no trabalho está previsto em vários documentos legais, como no artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH):

> Artigo 7º. Todos são iguais perante a lei e, sem qualquer discriminação, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

São necessárias políticas públicas que visem a efetivação dos direitos civis, políticos e sociais das travestis e transexuais. O preconceito e a dis-

criminação persistem inviabilizando a inserção destas pessoas no mercado de trabalho.

Adelman (2003) observa que o mercado já possui uma segregação ocupacional de gêneros, ou seja, profissões específicas para cada gênero, porém, além dessa segregação existe uma outra, mesmo que de forma velada, quando o assunto é transgênero, pois segundo a autora os empregadores encaram os transgêneros como ambíguos, não possuindo assim, espaço nesse mercado segregado.

Rondas e Machado (2015) realizaram uma entrevista a respeito das formas usadas pelas travestis entrevistadas para conseguirem entrar no mercado de trabalho e as resposta foram: através de contatos e influências pessoais, sendo que estas buscaram por qualificação em áreas como beleza e estética, pois são mais aceitas socialmente, devido ser um "trabalho feminino", se encaixando no requisito das travestis. Pouquíssimas investiram em curso superior e concurso público. Argumentam que conseguir emprego em empresas que priorizam o contato com o público, diminui a probabilidade de sucesso, exceto telemarketing que não exige contato visual.

Para uma parte das empresas, ser trans é uma barreira para o ingresso e permanência na instituição. Muitos ambientes profissionais aceitam funcionários transgêneros com a premissa que estes não "se revelem" trans, ou seja, podem permanecer no cargo caso continuem a adotar seus nomes antigos e os banheiros que sempre utilizaram. Quanto à oferta de vagas para travestis e transexuais, embora estas pessoas estejam capacitadas, quem sabe o setor privado ainda não esteja aberto para a sua contratação, escondendo a discriminação em relação às normas de gênero como modo de sustentar um discurso preconceituoso.

As empresas dependem das pessoas e suas respectivas habilidades para atingir o sucesso organizacional. Porém, identidade de gênero, orientação sexual e aparência estão arraigadas na cultura trabalhista, criando enorme discriminação às travestis e aos transexuais frente às vagas de emprego.

As travestis e transexuais alcançaram grandes conquistas no Brasil, embora enfrentem ainda grandes barreiras sociais, pois têm o direito à mudança de nome e gênero sem necessidade de processo judicial, à cirurgia de redesignação sexual pelo Sistema Único de Saúde, à aplicação da lei Maria da Penha e do feminicídio para as mulheres transgêneras, e a utilização do banheiro de acordo com a identidade de gênero.

O mais importante nesta temática abordada é ter consciência de que pessoas que se identificam com alguma das expressões da transgeneralidade encaram um primeiro desafio: reconhecer a si mesmas e ter muita coragem para se apresentar aos outros da forma como se identificam. Independente do gênero, cada pessoa tem seu tempo. Essa atitude não é simples de se tomar, nem fácil de pôr em prática, porém é necessária, para que elas possam ser quem são por inteiro, e viver integralmente, exteriormente, como ela é por dentro, seja na aceitação social e/ou profissional.

4.CONCLUSÕES

No presente artigo, buscou-se investigar as principais dificuldades enfrentadas pelas travestis e transexuais, para buscar emprego e serem inseridas no mercado de trabalho formal. O estudo constatou que, apesar da luta e da evolução no sentido de se construir uma sociedade mais justa e igualitária, ainda são muitos os casos de discriminação e preconceito para com estas pessoas também no mercado de trabalho, o que impede o processo de entrada das mesmas no mercado de trabalho formal. Valorizar a diversidade, especificamente, a diversidade sexual, significa reconhecer que há pessoas, que desqualificam, ridicularizam, intimidam e atacam a moral e a sua autoestima, até promover modificações no planejamento estratégico do negócio.

Este estudo enfocou um dos fatores mais relevantes da discriminação contra a população trans que é a falta de chances para concretização profissional. Desta forma, buscou-se tornar mais visível essa minoria tão fragilizada, diante do mercado de trabalho na busca de um trabalho e cooperar para que verdadeiramente tornem-se efetivas as ações de políticas públicas.

As empresas que se engajarem nesse assunto estarão colaborando para um futuro melhor no Brasil. Onde há espaço para o diferente, há a troca produtiva entre as pessoas e o trabalho é um direito garantido a todos os cidadãos brasileiros. Uma consequência dessa abertura dos negócios à diversidade é ter mais opções para recrutamento, e também pode favorecer a empresa em termos de reputação pois a diversidade e inclusão são favoráveis para os negócios; já que há pessoas que veem esse tipo de política como indicador do compromisso da empresa de ser um lugar acolhedor para se

trabalhar. Quanto aos recrutadores e responsáveis pelo processo de seleção nas empresas, estes devem se ater somente a dados relevantes e inerentes ao cargo desejado pelo candidato potencial, deixando de lado perguntas que visem identificar sua sexualidade ou características de sua vida particular.

Por ser um tema polêmico, não é possível uma solução estritamente jurídica sobre o assunto tendo em vista que se trata de uma questão cultural. Entretanto, as ações promovidas como a elaboração de cartilhas, palestras, projetos de lei e de organizações assistenciais promovem ações capazes de transformar, ainda que de forma incipiente, a realidade enfrentada por esse grupo.

Dar espaço para transexuais, travestis e pessoas diversas é possibilitar que estas ocupem o recinto que é delas dentro da sociedade; criando cada vez mais oportunidades para pessoas na mesma situação.

Deve-se destacar que muito se tem evoluído acerca dessas discussões, no entanto, a sociedade e o Estado em seus discursos pregam o fim desse preconceito, mas nem sempre estimulam ações em prol dessa minoria. Políticas públicas de educação voltadas para princípios de igualdade de gênero, políticas de profissionalização dessas minorias, alterações legais quanto ao uso do nome social e revisões na lista de patologias psíquicas também poderiam se mostrar como possibilidades de atenuação dos problemas aqui apresentados.

5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN, Miriam. **Travestis e Transexuais e os Outros: Identidade e Experiências de Vida.** Niterói: UFF, 2003.

ALMEIDA, Guilherme. **A propósito da discussão de feminilidades trans: notas sobre invisibilização, cidadania corpo e processo transexualizador.** In: SILVA, Daniele Andrade da; HERNÁNDEZ, JIMENA de Garay; SILVA JUNIOR, Aureliano Lopes, UZIEL, Anna Paula. Feminilidades: Corpos e sexualidades em debate. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. 272p.

ALMEIDA, Cecília Barreto de; VASCONCELLOS, Victor Augusto. **Transexuais: transpondo barreiras no mercado de trabalho em São Paulo?** Rer. Direito GV [online]. 2018, vol. 14.

Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-24322018000200303&tlng=pt> Acesso em 22 de junho de 2020.

AQUINO, Tathiane Araújo; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; CABRAL, Euclides Afonso. **Dossiê: A Geografia dos corpos das pessoas trans (2016)**. Rede Trans Brasil – Rede Nacional de Pessoas Trans: Brasil, 2017.

ARAN, Márcia; MURTA, Daniela. **Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde.** Physis [online]. 2009, vol.19, n.1, pp. 15-41. ISSN 0103-7331. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000100003&lng=pt&tlng=pt> Acesso em 21 de junho de 2020.

BARBOSA, Bruno Cesar. **"Doidas e putas": usos das categorias travesti e transexual.** Sex., Salud Soc. (Rio J.) [online]. n.14, pp. 352-379. 2013.

BAZARGAN, Mohsen; GALVAN, Frank. **Perceived discrimination and depression among low-income Latina male-to-female transgender women.** BMC Public Health. V.12, n.663, p. 1-8, 2012.

BORBA, Rodrigo ; OSTERMANN, Ana Cristina . **Gênero ilimitado: a construção discursiva da identidade travesti através da manipulação do sistema de gênero gramatical**. Estudos Feministas, (16) 2, 409-432, mai.-ago. 2008.

BRASIL, **Constituição Federal.** 68.ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL, Ministério Público do Ceara. **O Ministério Público e a Igualdade de Direitos para LGBTI:** Conceitos e Legislação. 2. ed., rev. e atual. Brasília : MPF, 2017.

DIAS, Jossiani Augusta Honório; BERNARDINELI, Muriana Carrilho. **O transexual e o direito de acesso ao mercado de trabalho: do preconceito à ausência de oportunidades.** Curitiba. Revista de Gênero, Sexualidade e Direito, 2016.

IRIGARAY, Helio Arthur Reis. **Identidades Sexuais Não-Hegemônicas: A Inserção dos Travestis e Transexuais no Mundo do Trabalho Sob a Ótica Queer.** In: VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. Florianópolis, 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes**. Orientações sobre a população transgênero**: conceitos e termos. Brasília. 2012. Disponível em: < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/orienta%c3%87%c3%95es_sobre_identidade_de_g%c3%8anero__conceitos_e_termos_-_2%c2%aa_edi%c3%a7%c3%a3o.pdf?1355331649 .> Acesso em 27 de junho de 2020.

JOHNSON, Matt. **Transgender Subject Acess: History and Current Practice.** Cataloging & Classification Quartely, v. 48, n.8, p. 661-683, 2010.

MARINHO, Silvana, ALMEIDA, Guilherme Silva de. **Trabalho contemporâneo e pessoas trans: considerações sobre a inferiorização social dos corpos trans como necessidade estrutural do capitalismo Soc. e Cult**., Goiânia, v. 22, n. 1, p. 114-134, jan./jun. 2019.

NASCIMENTO, Ewerton. **Alternativas de mercado de trabalho para as travestis de Aracaju.** Aracaju: Ministério da Justiça, 2003.

ONU. **Declaração Universal do Direito do Homem**. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em 18 junho 2020.

PELÚCIO, Larissa. **Toda quebrada na plástica: corporalidade e construção de gênero entre travestis paulistas.** Campos, n.6, p.97-112, 2005.

PUENTE-PALACIOS, Katia Elizabeth; SEIDL, Juliana; SILVA, Rafael Almeida Dutra da. **Ser ou parecer diferente: o papel da diversidade na satisfação de equipes de trabalho**. Rev. Psicol., Organ. Trab. [online]. vol.8, n.2, p. 79-97. 2008.

REIDEL, Marina. A **pedagogia do Salto Alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira.** Dissertação

de Mestrado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

RONDAS, Lincoln de Oliveira; MACHADO, Lucília Regina de. **Inserção profissional de travestis no mundo do trabalho: das estratégias pessoais às políticas de inclusão**. Pesquisas e Práticas Psicossociais, 10(1), 194-207.2015.

SEPÚLVEDA, Gabriela. SEPÚLVEDA, Vida. **A Revista Direito UNIFACS**. n. 225 (2019).UNIFACS. Salvador Disponível em: https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/5949/3719 Acesso em 24 Jun. 2020.

SOUSA FILHO, Alípio de. **Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação. Brasília, 2009, p. 95.

VALE, Alexandre Fleming Câmara. **O voo da beleza: experiência, transgênero e processo migratório.** OPSIS, (7) 8, 54-68, jan.-jun. 2007.

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

Hanielly Cristinny Mendes Carvalho[21]
Ricardo Diógenes Dias Silveira[22]
Cristiane Maria Ribeiro[23]

INTRODUÇÃO

A ideia que se tem hoje sobre a sexualidade foi construída no século XIX pelo discurso médico, a fim de instaurar uma nova divisão entre a norma e o desvio, no momento em que desmoronava o ideal do patriarcado (FOUCAULT, 2009). Foi a partir de Freud (1905) que a noção de sexualidade foi entendida como uma disposição psíquica universal e desarraigada de seu fundamento biológico, anatômico e genital, para fazer dela a própria essência da atividade humana.

Para Figueiró (2006) a sexualidade compreende

> [...] uma dimensão ontológica essencialmente humana, cujas significações e vivências são determinadas pela natureza, pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo

21 Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, do Instituto Federal Goiano, Brasil.

22 Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, do Instituto Federal Goiano, Brasil.

23 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, do Instituto Federal Goiano, Brasil.

> histórico e dialético. A sexualidade não pode, pois, ser restringida à sua dimensão biológica, nem a negação de genitalidade, ou de instinto, ou mesmo de libido. Também não pode ser percebida como uma "parte" do corpo. Ela é, pelo contrário, uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais (FIGUEIRÓ, 2006, p.48).

As temáticas ligadas à sexualidade fazem parte do cotidiano dos alunos e a escola se constitui como um espaço de troca e vivências. Louro (1997) afirma que os corpos ganham sentido socialmente, de acordo com a cultura. A inscrição do gênero feminino ou masculino nos corpos é a marca dessa cultura, as possibilidades de sexualidade e suas formas de expressar desejos e prazeres também são estabelecidas e codificadas. Portanto, as identidades de gênero e sexuais são, compõem-se e se definem pelas relações sociais entrelaçadas a redes de poder em uma sociedade.

O espaço escolar e, mais especificamente, a educação, portanto, não se restringe apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas, sim ao desenvolvimento integral do indivíduo, levando em consideração sua sexualidade, sua espontaneidade, suas crenças e sua diversidade de valores. Assim, considera-se importante as discussões sobre educação sexual[24] na escola, uma vez que esta é definida por Figueiró (2010) como:

> [...] toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja nível do conhecimento de informação básica, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual (FIGUEIRÓ, 2010, p.3).

A educação sexual pode trazer diversas contribuições para a realidade escolar brasileira, permitindo a desconstrução de dogmas, tabus e estereó-

24 Neste artigo usaremos o termo educação sexual, e não orientação sexual, pois compreendemos que orientação sexual remete ao desejo sexual da pessoa: heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, transexual.

tipos arraigados na formação humana, colaborando, também, para uma cultura de paz na escola.

Assim, este estudo, de caráter bibliográfico e documental, busca compreender o percurso histórico da educação sexual no Brasil, abrangendo os documentos legais que tratam da temática no contexto educacional e, as possíveis contribuições dessa abordagem para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

A educação sexual não é uma preocupação recente. O percurso de sua história é repleto de datas marcantes. Estudiosos apontam que o surgimento da educação sexual ocorreu no século XVIII, na França, com o principal objetivo de reprimir qualquer forma e/ou manifestação da sexualidade infantil, considerando-a como um perigo (SAYÃO, 1997).

No século XIX, a educação sexual estava voltada para o combate da masturbação, prevenção de doenças venéreas e diminuição de abortos clandestinos. No século XX, dedicou-se ao conhecimento da reprodução humana. Assim, considera-se a França como o berço das discussões sobre a sexualidade humana. Mas, a primeira atividade de educação sexual sistematizada na escola ocorreu na Suécia (SAYÃO, 1997).

No Brasil, as primeiras discussões sobre a educação sexual iniciaram-se na década de 1920, com um discurso influenciado pelo movimento higienista e por profissionais da área médica, os quais estavam preocupados com a reprodução da espécie e com a anulação das perversões morais (masturbação) e psicoses sexuais, sem levar em conta o real conceito de sexualidade e individualidade do ser humano (BRUSCHINI, BARROSO, 1986). A preocupação se direcionava, portanto, mais para as questões de saúde pública, isto é, profilaxia de doenças.

Nesta época, às mulheres cabia a submissão ao marido e à religião, sendo o sexo apenas para a reprodução na família. O sexo não podia ser relacionado ao desejo e ao prazer e, quando relacionado, as mulheres eram consideradas prostitutas e responsáveis pela disseminação de doenças venéreas. Os homens que adquiriam a "doença dos bordéis" eram apontados como infiéis e normatizados pela classe médica, que se posicionou

também em relação à homossexualidade como uma patologia que deveria ser tratada e à masturbação como objeto de pesquisa, pois consideravam-na responsável por enfermidades terríveis entre as mulheres (CAMILO, 2019).

A primeira iniciativa de fato em incluir a educação sexual no currículo escolar brasileiro aconteceu em 1930, no Colégio Batista do Rio de Janeiro. A experiência perdurou até 1954, ano no qual o professor responsável foi processado e demitido de seu cargo (FIGUEIRÓ, 1998).

A década de 1950 foi marcada pelo predomínio da Igreja Católica no sistema educacional brasileiro. Com seu discurso moralista e autoritarista, esta constituiu como um dos freios mais poderosos para que a educação sexual não penetrasse nas escolas, instaurando um período de regresso nas discussões desta temática. O sistema de ensino nacional era repressivo e não permitia a veiculação de informações sobre sexualidade humana (ROSEMBERG, 1985).

Antes da década de 60, os saberes sexuais no Brasil se baseavam em autores europeus, direcionado as especificidades raciais do povo brasileiro ao caboclo, baseando-se no higienismo e na eugenia, focados na pureza moral e cívica de uma sociedade brasileira em "regeneração" física e comportamental com indivíduos mentalmente saudáveis em suas atitudes (CAMILO, 2019).

Já na década de 60 houve uma tentativa de avanço nas discussões sobre educação sexual com um projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados pela deputada Júlia Steimburck, do Rio de Janeiro, propondo a implantação obrigatória da educação sexual nas escolas do país em todos os anos escolares, porém este foi rejeitado (SAYÃO, 1997; FIGUEIRÓ, 1998).

Nessa época, o contexto puritanista, autoritário e repressivo interferiram diretamente nos programas que vinham sendo desenvolvidos, limitando os assuntos que poderiam e deveriam ser debatidos. O assunto passou a ser considerado um tabu e aqueles educadores que ainda entendiam sua relevância, passaram a obedecer ao sistema temendo represálias. Livros e outras mídias contendo informações sobre educação sexual e sexualidade foram retirados de circulação.

Em 1971, a Lei 5.692/71 altera as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e torna obrigatória a inclusão de Programas de Saúde no currículo

escolar, favorecendo que as escolas passassem a tratar de questões ligadas à sexualidade humana, o que não era oficialmente permitido (MEYER, 2017). Movimentos feministas também foram importantes para a garantia das discussões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar.

Apesar da época ainda repressiva, na década de 80, vários projetos tiveram destaques no que se refere à implementação da educação sexual no contexto escolar. Estudiosos e pesquisadores da temática voltaram a discutir, debater e escrever sobre a sexualidade tanto para jovens, como para crianças e adultos. Debates e publicações, com a preocupação sobre a gravidez precoce e contaminação da AIDS, vieram contribuir para que passasse a haver, por parte de pais, educadores e da sociedade em geral, um maior interesse na educação sexual das crianças e dos jovens, e, ainda, como a escola atuaria nesta tarefa (FIGUEIRÓ, 1998).

Nesse contexto, a proposta de inclusão da educação sexual nas escolas de todo o país é retomada com grande intensidade a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo caderno sobre "Pluralidade Cultural e Orientação Sexual", apresenta a política do governo federal para a área. O documento introdutório aponta que "a proposta (...) para Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas." (PCN, 1998, p. 67).

Os PCN, através da Lei de Diretrizes e Bases, com objetivo de orientar as escolas em relação às novas propostas pedagógicas e às práticas, trazem temas transversais, caracterizando-se como obrigatoriedade no currículo educacional para a formação pessoal e social, sendo compreendido em todas as disciplinas, como português e história, levando ao saber e ao educar para a cidadania e dessa forma possibilitando que possam desenvolver e exercer a sexualidade com prazer, saúde e responsabilidade (CAMILO, 2019).

Discutir sexualidade no cotidiano escolar configura-se como um processo de construção de uma educação multicultural. Somente um currículo multicultural, que considere a diversidade sociocultural na constituição da cultura escolar e da produção do saber científico no processo de ensino e aprendizagem possibilitará a desconstrução do caráter homogeneizador, fragmentador e reducionista da prática escolar, favorecendo uma educação antidiscriminatória, portanto libertadora ou emancipatória, nos parâmetros de Freire (2011).

Embora os PCN autorizem e reafirmem o dever da escola de proporcionar a reflexão de temas de sexualidade em sala de aula, a não obrigatoriedade da educação sexual associada à tendência ao conservadorismo e à resistência a mudanças, demonstrou que projetos de educação sexual tem se resumido apenas a experiências esporádicas, (Lüdke, 2000).

O Plano Nacional de Educação – PNE, elaborado em 2001 e vigorado até 2010, trouxe diretrizes para a formação contínua de professores relacionada às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se referem às abordagens de gênero, educação sexual, ética e saúde, mas as metas não foram totalmente contempladas. O novo PNE, aprovado em 2014 para ser vigorado até 2024, nega as múltiplas possibilidades de expressão da sexualidade e a perspectiva de uma educação inclusiva pautada nos direitos humanos (BARBOSA, VIÇOSA, FOLMER, 2019).

Atualmente, nos deparamos com discursos negativos e pouco incentivadores da temática, representando um retrocesso para a educação brasileira. O movimento Escola sem Partido, atuante desde 2004, organiza projetos com o objetivo de impedir o que chamam de doutrinação política e ideológica por parte dos professores, solicitando a exclusão dos termos "orientação sexual" e "gênero" do Plano Nacional da Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, aprovada em 2017, foi alvo de intensos debates e recebeu inúmeras críticas sobre o processo de construção do texto a respeito da diversidade, justamente por retirar da versão final os termos acima citados. A temática sobre a educação sexual passa a ser abordada apenas nos anos finais do ensino fundamental, com discussões pautadas na reprodução e sexualidade humana. A supressão destes termos dos chamados temas integradores do novo documento representa um retrocesso na educação brasileira (FERNANDES, LORENZETTI, 2019).

Nesse cenário de retrocessos é necessário esclarecer que a educação sexual é muito mais abrangente do que demonstram as concepções banalizadoras de senso comum. Conforme apontado no estudo de Barbosa, Viçosa e Folmer (2019), na Europa a educação sexual nos currículos das escolas já existe a mais de meio século e, na América do Sul, a Argentina e Uruguai são exemplos de investimento nesta questão através de apontamentos em seus documentos oficiais, sobre a orientação sexual, prevenção da violência de gênero, igualdade de tratamento e a não discriminação por

qualquer condição ou circunstância sexual, pessoal ou social (LÓPEZ, 2015; BENEDET, GÓMEZ, 2015).

Assim, modificações no atual cenário das propostas curriculares no Brasil devem ser debatidas, permitindo a temática da educação sexual nos documentos oficiais, para que possamos caminhar rumo a uma educação que possa formar cidadãos responsáveis, livres de preconceitos e tabus e que saibam, sobretudo, respeitar as diferenças.

A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL

O número de violência sexual contra crianças e adolescentes têm aumentado significativamente, revelando-se como um grave estressor em relação ao processo normal de crescimento e desenvolvimento destas fases, sendo necessário refletir, discutir e implantar medidas eficazes para sua resolução. Infelizmente, a maioria destes casos ficam ocultos pela barreira do silêncio imposta pela família ou por valores morais e sociais. Para enfrentar o problema, é fundamental discuti-lo no âmbito da intersetorialidade.

De acordo com o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes, elaborado em 2000, uma das estratégias de cuidado adotada é a proteção como meio de evitação, ou seja, assegurar ações preventivas contra a violência sexual, ações de educação e sensibilização, possibilitando que crianças e adolescentes sejam educados para o fortalecimento de sua autodefesa, enfatizando a escola como o local mais apropriado (PAIXÃO, DESLANDES, 2010).

Conforme apontam Saito e Leal (2000) torna-se cada vez mais clara a importância da educação sexual na prevenção de fatores de risco associados ao desconhecimento da temática, e, para que aconteça de forma eficiente, todos os segmentos da sociedade devem ser convocados a participarem das discussões, uma vez que é responsabilidade da sociedade no geral, prevenir e/ou notificar qualquer fator que coloque a criança ou o adolescente em situação de risco pessoal e/ou social.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, 2002) destaca a educação sexual como ferramenta de prevenção primária da violência sexual, podendo ser classificada também como prevenção secundária ao possibilitar que o educador, por

meio das intervenções didático-pedagógicas, consiga detectar comportamentos atípicos na vivência infantil que podem sugerir que a violência já esteja acontecendo.

De acordo com o manual supracitado, a educação sexual precoce é a forma de desenvolver conceitos importantes de proteção, já que o abuso acontece em todas as faixas etárias. Evidencia ainda que a informação em assuntos sobre o corpo e a sexualidade torna a criança menos vulnerável ao abuso sexual e com competência e habilidade para se expressar e buscar ajuda caso esteja sofrendo este tipo de violência. É por meio da educação sexual que se cria um ambiente seguro e de liberdade para que os alunos se comuniquem com pais e educadores abertamente, tendo uma fonte de proteção contra os eventuais perigos (MEYER, 2017).

A proposta da educação sexual deve conter liberdade, responsabilidade e compromisso, fazendo com que a informação funcione como instrumento para que alunos, de quaisquer que sejam os sexos, possam ponderar decisões e fazer escolhas adequadas. Há um equívoco claro em considerar que ensinar conceitos relacionados à sexualidade é estimular a prática do sexo. O que se pretende são práticas formativas e educativas, no sentido de conscientizar e sensibilizar para cuidados com a saúde física e mental. Trata-se de uma educação voltada mais para o ser do que para o ter e o fazer (MARTÍN, 2005).

Não se podem delegar todas as responsabilidades à educação, mas sem dúvida, o valor de suas contribuições tais como: ensinar, ouvir, observar e dar atenção às palavras escritas, desenhos e ou às verbalizações para conhecer e entender as realidades dos alunos são atitudes que fazem toda a diferença no que se refere às evidências de que uma criança ou adolescente sofre violência sexual (IBIAPINA, ROCHA, 2013). Abordar este tema na escola não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa, pois auxilia crianças e adolescentes na apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene (ALTMANN, 2003).

A comunidade escolar é, sobretudo, um espaço de prevenção e de promoção da cultura de paz e vem sendo chamada a contribuir com a identificação, notificação e encaminhamento de casos de violação de direitos de crianças e adolescentes. Conforme determina o Estatuto da

Criança e do Adolescente – ECA 1990 (art. 13, 56 e 245) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n°9.394/96): "O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, observada a produção e distribuição de material didático adequado".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme esclarecido, no Brasil os estudos relacionados ao exercício da sexualidade e à abordagem da educação sexual vêm sofrendo transformações ao longo da história. No seio familiar, na maioria das vezes, não ocorre diálogo. Muitas vezes, no ambiente escolar, as informações são transferidas carregadas de preconceitos e tabus e, apenas voltadas aos aspectos biológicos do ser humano.

A inserção da sexualidade nas políticas públicas educacionais, principalmente nos currículos escolares, é limitada e remota. Nota-se que as leis não apresentam em nenhum momento, eixos norteadores para um trabalho obrigatório, e, também, na prática não são oferecidas formações iniciais, continuadas, aos profissionais da educação, para desenvolverem ações de forma transversal no âmbito escolar.

Apesar de alguns avanços a cultura repressiva parece ainda sobreviver, principalmente nos discursos religiosos ou familiares que se posicionam contra a perspectiva de uma educação sexual nas escolas. É necessário ampliar as pesquisas e os estudos em torno da sexualidade, enfatizando, além de seu caráter biológico e preventivo, os aspectos culturais e sócio-históricos envolvidos, estimulando principalmente o respeito à diversidade. O ambiente escolar é um lugar de quebrar tabus, um espaço rico de possibilidades, devendo ser explorado e não anulado para a temática da educação sexual.

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. Cadernos Pagu, n. 21, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA – ABRAPIA. **Abuso sexual: mitos e realidade**. Autores & Agentes Associados,

3ed., Petrópolis, 2017. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso_Sexual_mitos_realidade.pdf>.

BARBOSA, Luciana Uchôa; VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; FOLMER, Vanderlei. A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 11, n. 10, p. e772, 2019.

BENEDET, Leticia; GÓMEZ, Alejandra López. La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública. **Temas de Educación**, v. 21, n. 1, p. 11- 30, 2015.

BRASIL. **Lei n° 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/l9394.htm >

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural: orientação sexual. 2. ed. Brasília: DP & D, 2000.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual. In: BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, p.285-336, 1998.

BRUSCHINI, Maria Cristina; BARROSO, Carmen. Educação sexual e prevenção da gravidez. In: Carmen et al. **Gravidez na adolescência.** Brasília: INPLAN *I* IPEA *I* UNICEF, p.29-54, 1986.

CAMILO, Vanessa Cristina Sossai. **Infância, gênero e educação infantil:** percepções e ações na formação continuada dos educadores. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019.

FERNANDES, Fernanda; LORENZETTI, Leonir. A educação sexual nos anos iniciais: um estudo a partir de dissertações e teses. **R. bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 507-522, 2019.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual:** retomando uma proposta, um desafio. Londrina: Eduel, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de Educadores Sexuais:** adiar não é possível. Londrina: Eduel (Coleção Dimensões da Sexualidade), 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. Rev. Nuances, v.4, n.4, p.123-133, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução Inglesa: Imago, 1905.

LÓPEZ, Carlos Rosales. Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y limites. **Foro de Educación**, v. 13, n.18, p.143-160, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga. A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor? In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Ensinar e aprender:** Sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, p. 101-114, 2000.

MARTIN, Cecília Cardinal. **Educación sexual:** um proyecto humano de multiplex facetas. São Paulo: Ebook, 2005.

MEYER, Caroline Arcari. **Livro "O que é privacidade?":** uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças. 110 f. Dis-

sertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53, p.11-19, 1985.

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. Educação sexual na escola. **Revista Pediatria – USP**, v. 22, n.01, p. 45-48, 2000.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In:* AQUINO, Julio Groppa (org.) **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p. 107-117, 1997.

EDUCAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

Leonardo Almeida Guerra Dos Santos[25]
Sindoval Silva de Souza[26]
Ricardo Diógenes Dias Silveira[27]

INTRODUÇÃO

A Educação Sexual de adolescentes historicamente tem sido rejeitada e ignorada pela maioria das escolas e famílias no Brasil. Entretanto, vários estudos apontam que trabalhar com crianças e jovens temas como sexo, sexualidade, gênero e prevenção a ISTs é a solução para minimizar impactos sociais, psicológicos e comportamentais entre este público. O presente trabalho é uma revisão de literatura que visou traçar um panorama histórico sobre a Educação Sexual no País e apresentar trabalhos científicos brasileiros desenvolvidos entre os anos de 2016 e 2020, a fim de evidenciar experiências vivenciadas no ambiente escolar. A maioria dos estudos têm focado em práticas de ensino realizadas por estudantes dos cursos de licenciatura e poucos estudos estão direcionadas para outras disciplinas, sendo majoritariamente desenvolvidos no ensino de ciências e biologia. Com isso, considera-se que é necessário um esforço grande para que as esco-

25 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, PIVIC, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

26 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, PIVIC, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

27 Professor, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

las compreendam a importância dê-se abordar sobre Educação Sexual, e que os professores em sala de aula sejam capazes de envolver temas neste sentido com suas disciplinas. As experiências exitosas demonstram que elaborar materiais didáticos e estratégias diferentes para abordar o tema pode favorecer o aprendizado dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

A adolescência é a etapa da vida na qual a personalidade está em fase final de estruturação e a sexualidade se insere nesse processo, sobretudo como um elemento estruturador da identidade do adolescente . É nesse período de estruturação sexual que acontece por grande parte das vezes ao entrarem no ensino médio, alguns impasses por parte desses estudantes, pois se trata de jovens que vão ter suas primeiras relações sexuais e talvez seus primeiros encontros com pessoas de gêneros e sexualidades divergentes da cis heteronormatividade. Cada vez mais a sexualidade tem sido tema de discussão e debate não apenas na sociedade brasileira, mas no mundo todo, e sua importância fica ainda mais pronunciada quando se tratam de assuntos como aborto, infecções sexualmente transmissíveis, sexualidade e gênero (Parker, 1991).

Entretanto, é conhecido historicamente a existência de tabus com relação ao tema nas famílias, igrejas, escolas e locais públicos, evitando até mesmo tocar no assunto com adolescentes, jovens e crianças. O que não se pode negar é que a curiosidade sobre tais assuntos é natural com esse público e não debater pode acarretar a estes jovens possíveis problemas que podem ter consequências tanto de cunho psicológico quanto de cunho físico, uma vez que eles vão buscar informações da temática com amigos, internet e a mídia em geral (Saito et al, 2000). A informação errada ou falta dela pode ampliar ainda mais os tabus e dissipar entre os jovens inverdades sobre a prática sexual, orientação sexual e até mesmo prevenção da saúde.

Diante disso, é de suma importância que os pais e, principalmente, professores tenham uma formação especializada ou um conhecimento mínimo sobre esses assuntos. A educação sexual é a ferramenta mais po-

derosa para evitar gravidez precoce, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), preconceitos contra pessoas LGBTQIA+ e até mesmo evitar traumas sexuais. Para isso, alguns estudos apontam que a educação sexual e principalmente a sexualidade deve ser abordada em diferentes conteúdos escolares, fugindo do sempre foi, com esse tema sempre ficou a cargo da disciplina de ciências ou biologia. Uma vez que os professores destas disciplinas eram os únicos capazes de mencionar temas relacionados à Educação Sexual sem causar estranhamento pela família e gestores, visto que sempre foram esses profissionais que abordaram estes temas pela perspetiva biológica falando de métodos contracetivos e prevenção de ISTs.(De Assis César, 2009).

Ao observamos a história nos deparamos com relatos da década de 1920 de que as escolas desenvolviam projetos na área da Educação Sexual no Brasil, porém, a ênfase nessa época era voltada apenas nos ensinamentos de prevenção a gravidez e infecções, e não por que acreditavam que a educação é libertadora e importante para o desenvolvimento integral do indivíduo. A partir do ano de 1930 que começaram a surgir as primeiras escolas com a tentativas de implantação da Educação Sexual no currículos escolar, mas foi somente na década de 60 que a Educação Sexual teve uma grande ênfase e ganhou um aumento considerável da implantação do projeto de Educação Sexual nos currículos escolares, onde as escolas ao qual o método foi adotado inicialmente eram escolas protestantes ou que não houvesse vínculo religioso (Barroso &Bruschini, 1982). Mais tarde nos anos de 1980, com o surgimento da epidemia da AIDS, ficou evidente que a falta de informação e o despreparo das pessoas levaram a população ao preconceito e a direcionar a doença a homossexualidade, onde a população heterossexual em sua ignorância e preconceito achavam não contrair a doença, fato este que alavancou com os índices de preconceito e contaminação da época (Ribeiro, 1990). Com isso, fica claro que ausência de debate e desinformação sobre o tema é desastroso e gera problemas sociais graves.

Neste sentido, o poder público, ONGs e iniciativas privadas começaram a discutir políticas de prevenção e sensibilização, pois essas medidas eram importantes para a prevenção e para impedir o avanço da doença. Sabendo que a doença era evitada principalmente pela utilização da camisinha (preservativo) o objetivo na década foi parcialmente alcançado. Sequentemente a isso a Educação Sexual teve um novo destaque, o que

gerou a necessidade de se falar do tema e com isso outras questões pertinentes à temática foram surgindo e discutidas (Ribeiro, 1990).

Neste sentindo, este trabalho traz algumas questões a serem pensandas e problematizadas para nortear a busca dos trabalhos a serem discutidos a seguir: Quais diretrizes nacionais para o tema no contexto escolar? Quais abordagens escolares têm sido realizadas no campo da Educação Sexual? De acordo com os direitos humanos falar em âmbito escolar sobre Educação Sexual na adolescência não é incentivar o sexo é informar e orientar para o desenvolvimento sexual que todos os adolescentes e jovens têm direito de acesso à informação e à Educação Sexual.

Ao mesmo tempo em contrapartida estudos no Brasil mostram e comprovam a falta de conhecimento da população sobre o funcionamento do corpo, a puberdade, a reprodução e a sexualidade, demonstrando a necessidade de orientação sexual adequada. (Melo, et al 2000). Em 1996 com a aprovação da lei de diretrizes e base (LDB) e o estabelecimento dos parâmetros curriculares nacionais (PCN) um grande marco foi alcançado, a educação sexual obteve reconhecimento oficial quanto a sua necessidade e importância (Ribeiro, 2004). Com a implantação dos (PCN), a orientação sexual deveria ser trabalhada de uma forma transversal em todas as disciplinas (Silva, 2002).

Historicamente nas escolas abordar temas de educação sexual na sala de aula sempre foi atribuído ao professor de biologia, pois é na disciplina do mesmo que são abordados temas como reprodução, fecundação, gametas etc. Entretanto, a maioria tem receio de abordar o tema, alguns professores não chegam a ministrar nada sobre o tema, justamente porque é polêmico. Mas como já mencinonado acima, em um contexto geral esse papel deveria ser de todos os atores da escola, que todos os professores deveriam abordar o assunto de alguma forma, para que assim o aluno assimile a temática em diferentes pontos de vistas, levando em consideração a discussão de preconceito, ISTs, puberdade, higiene, riscos do sexo na adolescência, gravidez precoce, dentre outros (Ribeiro, 1990).

Dando continuidade ao contexto histórico de 1990 a 2015 a sociedade brasileira lida com profundas mudanças vê a necessidade do surgimento e a consolidação dos estudos de gênero, e discute diferentes modos de lidar com a sexualidade e a diversidade. Ações governamentais efetivas incentivam o desenvolvimento de projetos e programas voltados para a

igualdade entre os gêneros, o respeito à diversidade e o combate à homofobia (Ribeiro, 2018). Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), lei n 13.0005, de 25 de junho de 2014. O plano indica: "construção de uma nova ética [...] de modo a incluir, efetivamente os grupos históricos excluídos como: negros quilombolas, povos indígenas trabalhadores do campo, mulheres, e o grupo LGBTQIA+ (Brasil, 2011, p. 56). O documento citado traz 10 diretrizes, sendo algumas delas pertinentes ao assunto: superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, Promoção de princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, extingue menções referentes a Educação Sexual. O documento evita mencionar palavras como sexualidade, gênero, preconceito e diversidade (DAHER et al, 2018). A etapa Ensino Fundamental aborda alguns termos relativos a educação sexual biologizante, focando na fertilização e na prevenção de doenças. A etapa Ensino Médio não apresenta nenhum termo relativo à Educação Sexual de forma direta. Essas diretrizes curriculares nacionais sem orientar as escolas e as secretarias estaduais e municipais de Educação acerca do tema, estimula ainda mais a desinformação e promove de forma indireta o preconceito sobre a temática.

1.2. EDUCAÇÃO SEXUAL DENTRO DAS ESCOLAS

A escola é um local em que geralmente um adolescente ou criança passa a maior parte do dia, e acaba se tornando um lugar onde ele mais aprende em sua vida, tanto com seus amigos e colegas, quanto com seus professores. Basicamente o papel da escola é proporcionar ao aluno informações educacionais, para que ele se torne um cidadão com pensamento crítico e assim possa futuramente ajudar o desenvolvimento do país. Visto isso, a pergunta chave desta pesquisa foi: como tem sido trabalhado a Educação sexual e Diversidade dentro do âmbito escolar? O termo Educação Sexual é ainda alvo de múltiplos entendimentos, ao se analisar seus significados, seus conteúdos, sua eficácia e consequência. Dizem sobre a educação sexual e informação sexual; falam sobre educação sexualizada,

falam ainda em educação sexual e educação afectivo-sexual. Ora se encara a educação sexual como algo ou processo marginal à construção da identidade sexual, ora se aponta que a mesma é como um elemento essencial na reforma dos costumes.

Mesmo após vários avanços da educação sexual e de diversidade dentro do âmbito escolar, até hoje o tema é pouco trabalhado nas escolas. Professores que geralmente abordam a temática em sala, comumente são alvo de críticas e ganham jarrões nas escolas como um professor promíscuo. De acordo com (Miranda, 2017) basicamente a educação sexual ainda é vista como um conteúdo específico das ciências biológicas no que o professor ministrante tem o papel de corrigir possíveis defeitos da educação familiar, como informações dos fenômenos dos corpos e consciência sanitária.

Sabendo da necessidade de introduzir a sexualidade no contexto escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), teve como proposta orientar os professores quanto ao significado do conhecimento escolar, podendo assim encontrar temas transversais, dentre eles discussão de gênero e sexualidade, que se encontram no bloco teórico Orientação sexual. Termo este que ao nosso ver está mal colocado, pois pode dar a falsa impressão de que é possível orientar quanto a sexualidade de um sujeito, mas de acordo com (Furlani, 2005) o termo é adotado nos documentos pois ele remete a visão higienista e de transmissão.

Um dos grandes problemas atuais é a falta do conhecimento prévio do que realmente é a educação sexual e a falta do conhecimento dos direitos que todo cidadão tem em respeito da sexualidade. De acordo com a declaração dos direitos sexuais que foi elaborado no 13° congresso mundial de sexologia, realizado em 1997, em Valência (Espanha) e sequentemente revisado em 1999 pela Assembleia geral da associação mundial de sexologia e foi aprovada no 14º Congresso mundial de sexologia em Hong Kong, de 23 a 27 de agosto de 1999, a sexualidade é uma parte integral da personalidade do todo ser humano. E é direito de todos à liberdade sexual, direito a autonomia sexual, integridade sexual, segurança do corpo, direito à privacidade sexual, direito ao prazer sexual, direito à expressão sexual, direito à livre parceria sexual, direito a fazer escolhas reprodutivas livres e responsáveis, direito a educação sexual integral e direito a atenção a saúde sexual (Furlani, 2017).

Mesmo sendo um direito a todos a Educação sexual tem sido trabalhado em sala de aula? como a disciplina mais cobrada nesse quesito aborda a temática? Em um relato de experiência feito por uma professora estagiária da área de ciências biológicas demonstra algumas situações, a mesma levou um filme sobre a temática LGBTQIA+ e ISTs como uma forma lúdica de ensinamento do conteúdo, a professora no final da aula se sentiu realizada, pois o filme possibilitou aos alunos uma explicação mais clara e divertida do que era proposto a ser passado, além do que nas discussões finais da aula os alunos gostaram tanto da forma em que a aula foi elaborada , que continuaram o debate onde falaram dos preconceitos que aconteciam na escola, das intolerâncias religiosas, de porque o grupo dos LGBTs serem um grupo de risco etc. Porém, sequentemente a isso, a professora regente da turma da escola advertiu a estagiária dizendo "que palhaçada é essa?", de acordo com a professora da turma a estagiária não deveria ter abordado o tema de certa forma. Ela aponta que a estagiária deveria focar apenas nas as questões de cunho "Científicos Biológicas" e que a estagiária estava estimulando os alunos às práticas homoafetivas (Costa et al, 2017).

Partindo da narrativa acima podemos dizer que essa cultura histórica de evitar tocar no assunto de forma diferente do contexto biológico só deixará de existir a partir de introdução de discussões em todos os campos do conhecimento, seja dentro da escola ou fora dela. A escola deveria ser a primeira em promover discussões e debates sobre a temática, porém, infelizmente muitos professores ainda fazem e agem como a maioria da sociedade, fugindo do tema para não gerar polêmica. O exemplo acima demonstra o despreparo da professora que acredita que a Educação Sexual deve ser apenas relacionada aos cuidados do corpo.

Como exemplo positivo de como se trabalhar de forma efetiva a temática apresentamos o trabalho de (Da Silva Lopes 2019). No qual algumas alunas do PIBID do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), realizaram um projeto de Educação Sexual em escolas e tiveram resultados satisfatórios. O projeto foi dividido em quatro fases: 1) as alunas trabalharam os conceitos de sexualidade, educação sexual e ISTs; 2) foi exibido para a turma um documentário sobre os métodos contraceptivos, na ocasião as bolsistas perceberam bastante constrangimento com a turma; 3) os alunos tiveram que elaborar uma

resenha sobre o documentário, momento em que foram percebidas muitas dúvidas; 4) para esclarecer mais sobre o assunto as bolsistas do PIBID colocaram uma caixinha de perguntas anônimas no canto da sala, onde os alunos podiam perguntar o que quisessem sobre a educação sexual, e tudo ficaria anônimo. As autoras relatam que essa experiência exitosa é uma iniciativa a ser seguida por outros docentes da área e que o caminho para ampliar as discussões sobre a temática talvez seja dar liberdade aos estudantes em questionar dúvidas de todas as naturezas e que os professores tenham preparo para responder tais questões.

Neste sentido, trazemos mais uma experiência com êxito, na qual um estagiário do curso de PUC-MG foi orientado pelo professor regente de uma escola-campo que a turma apresentava muitas dúvidas sobre a temática e sugeriu ao estagiário que desenvolvesse projetos para sanar esse problema. O projeto do estagiário foi dividido em três etapas: a primeira como de costume, foi abordado de forma tradicional o conteúdo em um modo geral e mais uma vez foi notado o desinteresse por parte dos alunos; a etapa dois foi marcada por uma dinâmica de uma simulação de um possível contágio de uma das ISTs, em seguida um questionário foi aplicado com perguntas abertas e fechadas, e com as respostas obtidas conseguiram notar que havia sim uma necessidade de uma intervenção para que as perguntas pudessem ser esclarecidas; na terceira e última fase o estagiário promoveu outra dinâmica, na qual os alunos faziam questionamentos e o estagiário juntamente com o professor respondiam se era mito ou verdade (Gomes et al., 2019).

Na busca de promover discussão sobre educação sexual fora da perspectiva biológica os bolsistas do PIBID dos cursos de ciências biológicas, matemática e química do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, promoveram um projeto que visava abordar a temática com novas metodologias (Lima et al., 2017). Os autores promoveram debates e discussões em uma escola campo envolvendo os alunos dos três cursos e prepararamaulas mais interativas, materiais e conteúdos dinâmicos e lúdicos para suprir a necessidade do conhecimento desses alunos

Em mais esse exemplo do trabalho acima é possível notar que é importante adotar novos métodos educativos que permitam o fácil diálogo livre sobre o assunto entre os alunos e professores, sem julgamentos, fazendo assim com que haja um incentivo para que os estudantes construam sua identidade e liberdade sexual responsável.

Ao analisar esses trabalhos podemos observar que todos têm em comum que promover discussões sobre temas relacionados a educação sexual entre adolescentes e crianças visando a promoção da saúde, prevenção de doenças, prevenção de gravidez precoce e pouco se aborda sobre preconceito e discriminação sobre gênero e sexualidade. A maioria dos professores ainda tem receio de levantar essa pauta em sala de aula justamente por saber que alguns pais podem interpretar a ação com outros olhos, a gestão da escola não tem preparo para lidar com a temática e os alunos aprendem em casa a serem preconceituosos, devido a sociedade machista e heteronormativa. Falta-se políticas educacionais mais norteadoras sobre a temática, mais discussões e preparo na formação inicial e continuada de professores de todas as áreas do conhecimento.

CONCLUSÕES

A partir dos trabalhos analisados nesta revisão bibliográfica é possível concluir que as escolas ainda cobram muito do ensinamento de educação sexual dos professores de ciências biológicas, e pouco das outras disciplinas, o que colabora para o grande tabu existente ainda na sociedade ao se falar de educação sexual, pois essa visão só mostra que a educação sexual é tratada ainda nos dias atuais como uma educação de higienização e entendimento do corpo/ reprodução. É possível notar também que há uma necessidade do assunto estar mais presente, uma vez que a diversidade de gênero dentro da escola é gigantesca, e que existem alunos que sofrem bullying, homofobia ou discriminação, e quando o assunto é discutido o aluno tem a oportunidade de se expressar mesmo que de uma forma anônima, sendo assim vários problemas podem ser evitados e consequentemente estes estudantes se tornam cidadãos melhores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, Carmen, BRUSCHINI, Maria Cristina. Educação sexual: debate aberto. Sao Paulo: Vozes, 1982.

BRASIL. 3ª Conferência Nacional para Mulheres 2011. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/anais-da-3a--onferencia>. Acesso em: 27 julho de 2020.

COSTA, DHEMERSSON WARLY SANTOS; SILVA, CARLOS AUGUSTO SILVA. "QUE PALHAÇADA É ESSA?": UM RELATO SOBRE A SEXUALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS. Diversidade e Educação, v. 5, n. 2, p. 96-101, 2017.

DA SILVA LOPES, Eduarda. Orientação Sexual no Ambiente Escolar. Revista InsignareScientia-RIS, v. 2, n. 3, p. 109-116, 2019.

DAHER, Júlia; BANDEIRA, Cláudia. Base nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola. **Site "De olho nos planos**, v. 2, 2018.

FURLANI, J. O bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2005.

FURLANI, Jimena. Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Autêntica, 2017.

GOMES, Sabrina Stefani Soares; OLIVEIRA, Mariana Gontijo; REZENDE, Juliana de Lima Passos. Educação sexual no ensino médio: aula sobre métodos contraceptivos e ISTs. Pedagogia em Foco, v. 14, n. 12, p. 152-167, 2019.

LIMA, Áriston Rodrigo Silva; SILVA, Luciana Aparecida Siqueira; DE CARVALHO, Tiago Martins Pereira. Sexualidade em Foco: Atuação do PIBID Interdisciplinar na Formação Inicial do Professor de Matemática. Encontro Goiano de Educação Matemática, v. 6, n. 6, p. 330-338, 2017.

MELO, Maria Tais de et al. Um estudo sobre gravidez na adolescência no Hospital Regional de São José-Homero de Miranda Gomes-SC. 2000. na adolescência. Unimontes Científica, v. 15, n. 2, p. 15-31, 2013.

MIRANDA, Carolina Santos; DE OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira. SEXUALIDADE NA ESCOLA. Leitura EM Revista, n. 11, p. 68-68, 2017.

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. Educação sexual na escola. Pediatria, v. 22, n. 1, p. 44-48, 2000.

SILVA, O. M. da. Origens da educação (Sexual) brasileira e sua trajetória. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO da UFPI, 2., 2002, Teresina.

RIBEIRO, Marcos. Educação sexual. Além da informação. São Paulo: EPU, v. 62, 1990.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In P. R. M. Ribeiro(Org.). Sexualidade e educação: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; DE SOUZA MONTEIRO, Solange Aparecida. Avanços e retrocessos da Educação Sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018. Revista Ibero--Americana de Estudos em Educação, v. 14, n. esp. 2, p. 1254-1264, 2019.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: DILEMAS

Adna Nunes Souza[28]

Introdução

Lei Maria da Penha tem a função de proteger a mulheres das diversas violências por meio de ações e mecanismos que visam impedir a violência de gênero. Assim, a partir da necessidade de cessar esse fato ilícito, tornando a Lei Maria da Penha realmente eficaz, implantaram-se políticas públicas no combate à violência doméstica contra o gênero feminino. Visto que, apesar do avanço após a implantação da Lei Maria da Penha, ainda se fez necessária a adoção de medidas que a tornassem realmente eficaz, para tanto, através de políticas públicas, adotaram mecanismos de criminalização do agressor e medidas integradas com que objetiva à assistência para as mulheres.

Neste artigo apresentamos os resultados da pesquisa realizada pelo CRAM (Centro de Referência ao Atendimento da Mulher), da cidade de Valença- Ba, feita entre os anos de 2010 a 2014 comparados aos dados de pesquisa 2016 a 2019 realizado pelo mesma instituição. Com o objetivo de compreender a influência da aplicação da Lei Maria da Penha no município de Valença, além de analisar os dados anuais atendimentos voltadas ao combate à violência contra a mulher. Assim, além da pesquisa e análise da literatura referente ao tema, há a contribuição do relato de profissionais que trabalham no CRAM de Valença, Elane Rocha, pedagoga, Morgana Soares, advogada, Luciane Silva, psicóloga. Foi utilizado também, a

28 Graduanda em Direito na Universidade do Estado da Bahia.

observação de dados, por entender a importância da análise social para o estudo das políticas públicas, ao permitir desvendar os dilemas do assunto abordado levando em consideração a subjetividade do indivíduo.

Esse trabalho tem como objetivo pesquisar por meio da literatura e de dados quantitativos e qualitativos a violência acometida contra mulheres da cidade de Valença. Situação que é encontrado em todos os lugares do país e com forte presença na Bahia, que se apresenta como um problema social e de saúde pública, mediante ao alto índice de ocorrência de agressão, foram criadas políticas públicas para o combate e prevenção.

O ato de denunciar as violências sofridas pelas mulheres é agravado devido à cultura machista e ao despreparado das delegacias e órgãos jurídicos que são responsáveis por darem assistência a essas vítimas, outro fator agravante é a falta de políticas públicas adequados voltadas para esses casos. Ademais, essa pesquisa busca correlacionar violência e preconceito de gênero, que é reforçado por questões culturais como o mito religioso, da mulher ter saído da costela de adão, sendo a religião católica é uma aliada do sistema para oprimir as mulheres.

Lei Maria da Penha

A Lei 11.340 dos 7 de agosto de 2006, dispositivo normativo conhecido como Maria da Penha foi criado com a nobre missão de proteger as mulheres vítimas de violência doméstica e familiar. Esse dispositivo nasceu devido ao caso da Sr. Maria da Penha, caracterizado pelas consecutivas agressões de seu companheiro.

Esse dispositivo foi criado devido o histórico de agressão vivida por Maria da Penha violentada pelo seu companheiro, do qual os abusos progrediram para uma tentativa de assassinato, que a deixou paraplégica. Retornando para casa, Maria da Penha, sofre novamente agressão, o seu marido tenta eletrocutá-la, Maria da Penha procura a justiça brasileira não conseguindo a ajuda e o acolhimento que precisava, sendo que a tentativa de duplo feminicídio ocorreram no ano de 1983, porém seu julgamento só em 1991, ou seja oito anos após o crime, esse foi condenado a 15 anos, mas permaneceu em liberdade devidos a recursos jurídicos. Outrossim, ocorreu o segundo julgamento, graças as alegações de irregularidade no processo esse saiu em liberdade.

Entretanto, apesar de todo esforço para se obter a justiça, Maria da Penha para ter a proteção do Estado, teve que recorrer a órgãos internacionais como a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), foi apenas alcançada a solução quando no ano de 2002 o Estado brasileiro foi condenado por omissão e negligência pela Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Após o episódio, o Brasil promulgou a leis e criou políticas públicas voltadas para proteção das mulheres, é bom lembrar que foi necessário a intervenção de órgãos para que os direitos ao bem-estar das mulheres fossem efetivados, demonstrando a importância dos direito internacionais na proteção social, quando há ausência de ações por parte das instituições nacionais.

Direito alcançados pelas lutas das mulheres, que em sua maioria foram desbravadas no século XX, lutas que podem ser chamada de feminista, pois o termo segundo Tilly Louise a historiadora Nancy Cott em estudos verificou que a palavra feminista pode ser recolocado num contexto histórico, referindo se a defesa da igualdade dos sexos, identificação das mulheres como um grupo social e a construção social da mulher. (LOUISE,1994)

As mulheres americanas que trabalhavam nas cooperativas, enfrentavam conflitos em defesa de seus interesses, nas suas famílias e em seu ambiente de trabalho onde eram oprimidas, apesar disso eram atuantes no processo de formação de classes. Outro marco das lutas das mulheres foi a conquista do direito aos voto, estas se uniram coletivamente para reivindicar direitos políticos, agiram no sentido de melhorar sua condição de vida. Portanto, as mulheres ao longo da história em diferentes locais do mundo buscam incessantemente a autonomia e meios dignos de vida.

O caso de agressão do Brasil ser exposto a organismos internacionais impõe ao Estado missão de desencorajar a violência contra mulher e tudo que contribui para que isso aconteça, como a cultura machista, como a religião, a estrutura familiar patriarcal, a educação estereotipada.

O fato é que o Brasil vinha agindo com negligência referente a acordos internacionais que defendem os direitos humanos dos quais é signatário. E também estava indo contra a sua própria legislação, pois a Constituição Federal de 1988 estabelece a igualdade, além disso, o Brasil faz parte da Convenção de Belém do Pará em que houve o reconhecimento dos direi-

tos femininos do qual trata de forma explicita a violência contra mulheres como violação aos direitos humanos. Podemos perceber que tendo uma Constituição, acordos, e a própria Declaração dos Direitos Humanos, ainda assim, não é o suficiente para vivemos em uma sociedade que tenha respeito pelas minorias.

A Convenção de Belém foi um dos marcos no reconhecimento dos direitos femininos, colocando assim a mulher no seu lugar de direito, conquistado através da história, em que mesmo essas mulheres que tiveram sua condição humana restringida permaneceram como protagonistas. Apesar da Convenção exercer um importante papel histórico na luta das mulheres brasileiras, essa não foi suficiente para evitar que as violências deferidas a essas deixasse de existir, pois dispositivos legais não formam uma nova sociedade, mas exerce importante papel no reconhecimento da necessidade de mudanças sociais.

Flávia Piovesan esclarece que a discriminação é a distinção, exclusão, restrição, perpetuando assim as desigualdades. Outrossim, o Brasil signatário desde 1984 da Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial contra a Mulher, em que defende a legislação igualitária, ações voltadas ao enfrentamento das opressões vividas pelas mulheres, liberdade de escolha das mulheres, que defendem a isonomia de direito e oportunidade. (PIOVESAN, 2013).

É incomum acreditar que apesar da grande importância do papel da mulher na formação da sociedade brasileira o ser feminino é tão inferiorizado. De acordo, com Paola Cappellin Giulani tiveram grande importância em conquista relevante para história brasileira, mesmo tendo suas atividades restritas a tarefas doméstica as mulheres do Brasil colônia propagava a abolição, teve participação no processo de industrialização como força de trabalho, além de participar de movimentos sindicais e da luta operária. Outro fato importante é que na atualidade a mulher ocupa um importante papel na economia e na sociedade, através de seus postos de trabalhos, além de ser o pilar de diversas famílias. (GIULANI,1997)

Toda violência que viole a condição feminina pode ser utilizada a Lei a Maria da Penha, devido a isso se estende a homossexuais todos aqueles que se reconhece com o sexo feminino. Há jurisprudências que tutela a família e o alcance das leis independente das diferenças que possam vim a apresentar em sua formação, em que a Lei Maria da Penha. Um exemplo, é

o caso julgado, onde é explanado no Recurso Extraordinário nº 477.554/AgR, cuja relatoria foi do Ministro Celso de Mello (DJe de 26/08/2011), em que a Segunda Turma do Supremo Tribunal Federal, enfatizou que:

> [...] ninguém, absolutamente ninguém, pode ser privado de direitos nem sofrer quaisquer restrições de ordem jurídica por motivo de sua orientação sexual. Os homossexuais, por tal razão, têm direito de receber a igual proteção tanto das leis quanto do sistema político-jurídico instituído pela Constituição da República, mostrando-se arbitrário e inaceitável qualquer estatuto que puna, que exclua, que discrimine, que fomente a intolerância, que estimule o desrespeito e que desiguale as pessoas em razão de sua orientação sexual. (…) A família resultante da união homoafetiva não pode sofrer discriminação, cabendo-lhe os mesmos direitos, prerrogativas, benefícios e obrigações que se mostrem acessíveis a parceiros de sexo distinto que integrem uniões heteroafetivas [...].

A Lei 11.340 se perpetua com sua missão de proteger as mulheres, além de abarcar também casos que se identificam com o sexo feminino, legitimando sua atuação ao conscientizar sobre o respeito que tem dado ao ser mulher.

Tipos de violência

A Lei Maria da Penha tutela o gênero feminino de diversos tipos de violência que podem vim afetar a sua saúde física e mental. O dispositivo 11.340 visa proteger as mulheres de qualquer tipo de agressão desde física, psicológica, moral, tanto acometida pelos companheiros, pais, padrastos, irmãos, relações onde geralmente há algum tipo de discrepância de poder, referente a força física e a condição financeira.

A violência é vista em todo percurso da história, atingem diversos grupos sociais, como ricos, pobres, brancos e negros, indígenas e etc. Ademais, acomete principalmente aquele que são mais vulneráveis, onde é possível ocorrer situação de descompasso de poder.

A violência contra mulher ela estar diretamente ligada a concepção preconceituosa de gênero em que limita as potencialidades femininas as colocando como meras procriadoras, como mostra a literatura, Simone de

Beauvoir expõe que na sociedade a mulher já foi vista como única responsável pela procriação e também cita as concepções de Aristóteles sobre a reprodução onde ele inferioriza o papel da mulher, colocando o material feminino que acomete a fecundação como passivo e menos importante do que produto masculino usado, esse recebe característica de ativo. (BEAUVOIR, 1970).

Ao fazer uma breve analise do processo biológico de fecundação em que questiona a explicação da qual impõem o falso estereótipo, colocando o óvulo feminino como passiva e gemem masculino célere e ativo, ideia que não tem sentido, visto que ambos cooperam para a formação do zigoto, assim formando uma nova vida.

A Organização Mundial da Saúde- OMS, diante da propagação e permanência de ideia estereotipas e preconceituosas que caracteriza relações dispares, na qual há algum tipo de abuso, que estar diretamente ligado ao poder exercido sobre outra pessoa, que se caracteriza pelo uso da força física ou do poder, que possa resultar em consequências gravíssimas como morte, lesão, dano psicológico ou tenha alta probabilidade de ocasionar as hipóteses apresentadas, a OMS se preocupou em classificar os diferentes tipos de abusos. A OMS também classifica a violência dirigida a si mesmo quando um indivíduo se autoflagela, violência interpessoal, a violência pode ser familiar, intrafamiliar ou doméstica, que envolve pessoas ligadas ao cotidiano ou a laços afetivos. Também é bom mencionar que a violência coletiva tem dimensão econômica e políticas, que tem como característica qualquer abuso cometida por grupos ou pelo Estado.

> "A violência, sob diversas formas, tem sido uma constante na formação, na existência e nas relações de todas as sociedades. No entanto, a compreensão a respeito da determinação social, política e econômica das diversas manifestações do fenômeno e o avanço na definição dos direitos humanos, ao tempo em que identifica como violência as situações cotidianas, têm feito com que, cada vez mais, ela seja desnaturalizada. A compreensão da violência implica abordá-la e vê-la, também, como um problema prioritário de saúde... Daí a necessidade de se dispor de informação mais sistemática, trabalhada, oportuna e acessível sobre a ocorrência de manifestações da violência, sua magnitude, a distribuição na população e no es-

> paço da cidade, o perfil das vítimas e dos agressores, as circunstâncias envolvidas etc.". (Trecho extraído do resumo da experiência "Observatório da Violência: Articulação Intersetorial de Registros dos Serviços de Atenção a Pessoas Vítimas de Acidentes e Violências na Bahia" - CONASS documenta nº. 16 – p. 151 a 153).

Em suma, são perceptíveis os diversos casos de agressão contra as mulheres, tanto nos meios de comunicação, como em conversas do cotidiano, causando uma ruptura na vida dessas pessoas, não sendo apenas um problema de segurança nacional, mas de saúde pública, afetando diversas pessoas que necessitam de atendimento diferenciado nas delegacias, em muitos casos necessitam de acompanhamento psicológico ou psiquiátrico.

Os dilemas das denúncias

A violência contra a mulher é perceptível em todos os lugares do Brasil, inclusive no município de Valença, em que há um grande esforço para atender e tratar essas mulheres que sofrem agressões, que são ainda mais vitimadas devido ao machismo social, a falta de estrutura, capacitação e conscientização do pessoal responsável por atendê-las nos órgãos judiciários.

Mediante os constantes casos de violência doméstica contra mulheres vistos na sociedade, percebe-se o quanto é grave, não apenas se configura como uma situação particular, mas como um problema social, ou seja um problema de todos, que necessita de atenção para que seja achado soluções cabíveis.

Diversas regiões do país assumiram o compromisso, incluindo a município de Valença, onde foi realizada a pesquisa que é referência nesse trabalho, entrevistamos a equipe de atendimento CRAM (Centro de Referência de Atendimento à Mulher), que e é composta por Elane Rocha, pedagoga, Morgana Soares, advogada, Luciane Silva, psicóloga. Segundo, a equipe do CRAM, o mesmo recebe um elevado percentual de pessoas que sofrem com a violência acometida principalmente contra as mulheres.

No ano de 2018 foram atendidas 1245 mulheres, segundo os registros da delegacia apenas 212 foram registrados nas delegacias como Lei da Maria Penha, muitos desses casos não são enquadrados nesse dispositivo,

sendo registrado apenas como ameaça, o que justifica o baixo número de registro referente à lei de proteção as mulheres.

Mediante os relatos dos casos das vítimas atendidas pelo CRAM em Valença não é possível definir um único perfil para vítimas de violência domésticas, porque há uma grande diversidade de mulheres que já sofreram agressões sendo possível dizer que não há como classificar de acordo com a classe, nem cor da pele, portanto, todas mulheres estão sujeitas a serem atingidas. Todavia, conforme a pesquisa realizada pelo CRAM em Valença, usando como base um balanço das pessoas atendidas, pode se dizer que a maioria das mulheres que sofrem agressões físicas na Região do Baixo- Sul são negras, com baixo grau de escolaridade, baixa renda, mostrando que a desigualdade social e o não acesso à educação de qualidade deixam as mulheres mais vulneráveis a diversos tipos de violência, apesar que essas não são as únicas acometidas pela violência.

De acordo, com informações colhidas no CRAM, muitas mulheres das cidades que compõem esse território procuram o CRAM em Valença, esse por sua vez é mantido apenas com as verbas da cidade que o sedia, não podendo atender pessoas de outras localidades. Isso evidencia a necessidade de uma assistência, com um políticas pública eficiente que atenda todas as mulheres da região.

Segundo, relatos das mulheres que procuram realizar a denúncia nas Delegacias Policial, esse não possui capacidade para dar assistência às vítimas de violência, da qual não trata apenas de um ilícito penal, mas também de problema de saúde pública, em que essas mulheres precisam de um atendimento diferenciado.

É nítido que a maior dificuldade atual não é o dispositivo normativo, mas o que realmente dificulta essa situação é que muitos desses profissionais que são responsáveis por concretizar a lei carregam em si suas concepções machistas. Outro fato que pode vim a piorar a situação da vítima é que as instituições responsáveis recolhem os depoimentos diversas vezes fazendo essas reviverem o trauma.

Foi constatado através de relatos que muitas mulheres têm dificuldade de identificar as agressões, dificultando assim a denúncia. A situação é que as primeiras agressões não são vistas como tais, pois muitas acreditam que agressão é só a física, como puxão de cabelo, tapa, murro, ocorrendo que as mulheres denunciam quando ocorre alguma agressão que elas julgam

ter sido grave, porém elas já vinham sofrendo com tais, as vítimas tem essa falsa percepção que a violência se restringem apenas a física. Sendo que muitas são acometidas principalmente pela agressão verbal que estar atrelada a violência psicológica e moral.

Outrossim, é perceptível que há falta de informação por parte das vítimas que sofrem com essa situação, porém não se restringem apenas a esse grupo, verificando assim que não há o entendimento por uma parte da população sobre a Lei Maria da Penha, em que sua amplitude inclui diferentes tipos de violência como sexual, psicológica, física, moral, patrimonial.

Os casos de violência contra mulher na Região do Baixo Sul são recorrente e realmente preocupantes, porque evidencia a falta de educação neste local e o machismo exacerbado, em que as mulheres são tratadas em muitos casos como mera posse, como causadoras das agressões, como seres sem razão.

Em várias situações a sociedade machista é protagonista e agride ainda mais as vítimas de violência doméstica, pois essas sofrem com o preconceito e julgamentos antes, durante e após os atos sofridos, exemplo disso é que o sexo feminino é tratado como inferior ao sexo masculino. Consequência disso é a que durante e após a violência mulher pode vim a sofrer com julgamentos e preconceito.

A equipe do CRAM, afirmou que há muito o discurso por parte da sociedade que a mulher apanha porque gosta, as próprias vítimas questionam os motivos que a levaram a não denunciar antes de vim sofrerem novas agressões. Notam uma cultura machista impregnada em consequência os números de violência registrados só aumenta, apesar de haver diversas campanhas de conscientização.

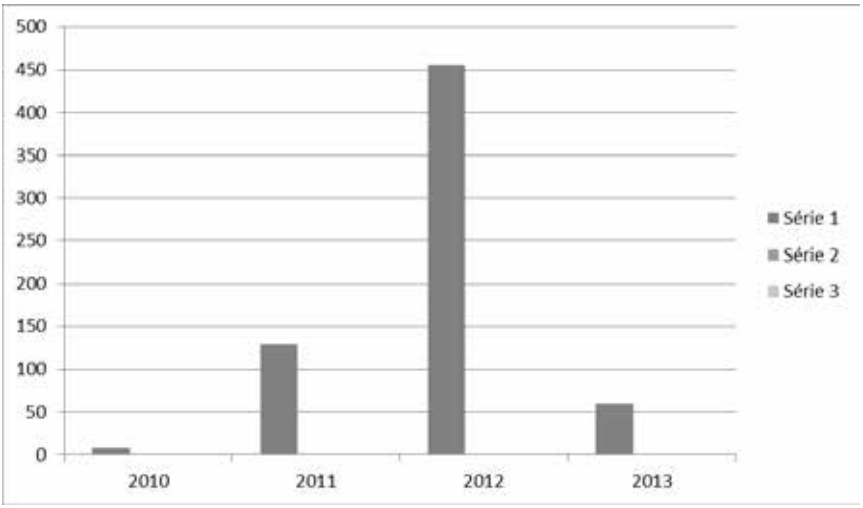
Diante do fato de haver um aumento das agressões as mulheres, pode-se dizer que é um movimento que retroagi frente as conquistas femininas o que também demonstra uma insatisfação do homem com o avanço do poder da liberdade alcançada

Ademais, o Plano de Nacional de Políticas para as Mulheres tem como foco as mazelas enfrentadas pelas mulheres, em reconhecer a violência de gênero, raça e etnia como violência estrutural e histórica, além de dar ênfase a necessidade de haver serviço de saúde, de assistência social.

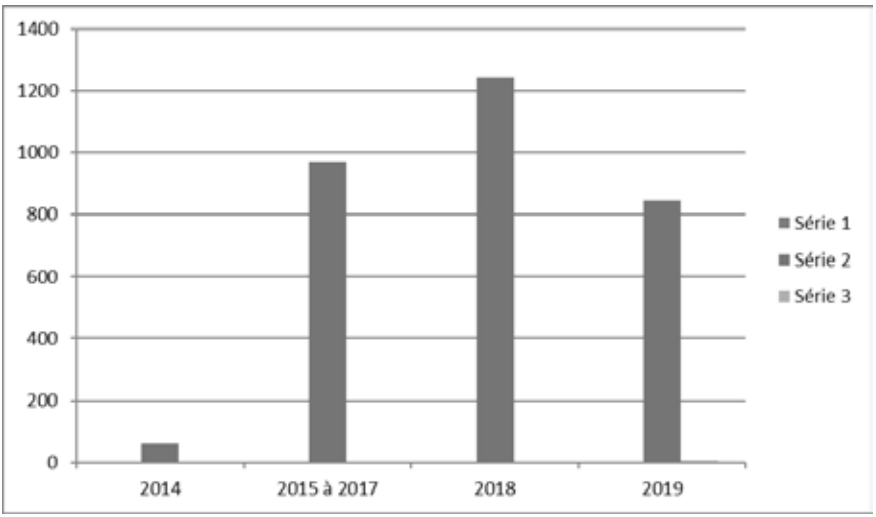
Um ponto muito importante a ser discutido é o não tratamento desses casos como um problema de saúde pública fato que deveria ter uma maior atenção, devido ao dano psicológico ocasionado em muitas mulheres que precisam de terapia ou até acompanhamento psiquiátrico.

O mal atendimento nas delegacias tende a agravar a situação dessas mulheres, que estão debilitadas devido à violência, graças ao fato de serem atendidas em ambiente inadequado, onde não há profissionais capacitados, em que os procedimentos necessário em muitos casos não são feitos, demonstrando a omissão dos órgãos públicos no que referente as vítimas. Muitos colocam as DEAMS (Delegacias Especializada em Atendimento à Mulher), como uma solução para isso, porém, ter uma delegacia destinada para casos de violência domésticas contra mulher não significa o fim do problema, porque existe a probabilidade de não conseguirem oferecer um verdadeiro atendimento humanizado.

Dados comparativos



Fonte: CRAM Valença-Ba, 2019



Fonte: CRAM Valença-Ba, 2019

Os gráfico se referem aos atendimento feitos pelo CRAM da cidade de Valença localizada na Bahia, onde foram catalogados dados dos anos de 2010 à 2019, sendo que em 2010 com início dos atendimentos houve um número muito baixo de atendimentos de mulheres vítimas de agressão. Contudo, com a permanência dos atendimentos e avanço das políticas públicas nacionais, os números de atendimentos torno se crescente, em alguns anos ocorreu aumentos consideráveis de busca pelos atendimentos, como no ano de 2014, 2018 e 2019, exemplo disso foi no segundo trimestre de 2019, foram atendidos 847 mulheres vítimas de violência. O que pode ser dito é que nesses anos houve o encorajamento dessas mulheres em não mais aceitar condições indignas de convivência com companheiros ou com pessoas próximas.

Considerações finais

A violência contra a mulher é um problema social e do Estado, do qual viola os direitos humanos das mulheres, diante disso o Estado deve ter o compromisso de se buscar meios para cessar essa situação. É necessário combater a cultura machista e os valores tradicionais que está intrínseco na formação do sistema de justiça.

Ademais, é possível dizer que apesar de todo o desrespeito ao sexo feminino, enfretamento a todas as formas de desigualdade e violência irá continuar, porém diante dos avanços na consolidação da igualdade de gênero, essa situação será minimizada.

Mediante a tudo que foi pesquisado, é valido afirmar que por meio da educação é possível superar o machismo. E também por meio do fortalecimento da Lei Maria da Penha, por meio da efetivação da lei e do tratamento adequando as vítimas, com delegacias voltadas ao atendimento humanizado as mulheres com profissionais comprometidos com a causa, incluindo acompanhamento psicológico, pois não se trata apenas de ilícito penal, mas de um problema de saúde pública, que precisa de uma especial atenção.

Referência:

A fragmentação excessiva do movimento lgbt+ proveniente da americanização da esquerda pósguerrafria.Disponívelem<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV112_MD4_SA8_ID435_09052018143036.pdf>Acessoem:16maio2019.

ABRAMS, Philip: **Historical Sociology**. Ithaca-New York, Cornell University Press. 1982.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**.4ª, ed. – São Paulo: Difusão Europeia.

BA registra mais de 23,4 mil casos de violência contra a mulher no primeiro semestre de 2017.Disponívelem<https://g1.globo.com/bahia/noticia/ba-registra-mais-de-234-mil-casos-de-violencia-contra-a--mulher-no-primeiro-semestre-de-2017.ghtml>acessoem:15 maio 2019.

CAMPOS, Carmen. **Juizados Especiais e seu déficit teórico a não recepção da criminologia feminista in: Secretário de Estado dos Direitos humanos Ministério de Justiça Direito humanos x Violência contra a Mulher Atuando na capacitação de polícia de delegacias de mulheres sensibilizando policiais.** Texto Rio de Janeiro; Cepia, 2001.

Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará, 1994) – promulgada pelo Decreto nº 1.973, de 01/08/1996<http://www.compromissoeatitude.org.br/convencao-interamericana-para-prevenir-punir-e-erradicar-a-violencia-contra-a-mulher-convencao-de-belem-do-para1994/>Acesso em:16maio2019.

GIULANI, Paola Cappellin .***Os Movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira.*** InPRIORE, Mary Del (org). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997,p. 640 a 667.

LeiMariadaPenhaAbrangênciaeeficácia.Disponívelem<https://correamanda.jusbrasil.com.br/artigos/328169928/lei-maria-da-penha--abrangencia-e-eficácia>acesso em:15 maio2019.

Lei Maria da Penha . Disponível em<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaBibliografia/anexo/lei_maria_penha.pdf> Acesso em: 18 abril 2019.

NOGUEIRA, L.; HILÁRIO, E.; PAZ, Thaís T. MARO, K. **Hasteemos a Bandeira Colorida – Diversidade Sexual e de Gênero no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Odesafiodoenfretamentoestratégiasepropostas.Disponívelem<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/desafio_enfrentamento_violencia.pdf>Acesso em:16maio2019.

PIOVESAN, Flávia. **Direito Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SAFFIOTI, H; ALMEIDA, S.A. **Violência de Gênero**. Rio de Janeiro, Revinter, 1995.

SignificadodeGênero.disponível<https://www.significados.com.br/genero/>aces-soem:15maio.2019.

TILLY, Louise A.. **GÊNERO, HISTÓRIA DAS MULHERES E HISTÓRIA SOCIAL**. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722>. em: 22 jun. 2020.

Violência Doméstic: uma abordagem sob a ótica da evolução histórica da legislação brasileira na busca pela proteção da inviolabilidade da vida da mulher.Disponívelem<https://elzaniasantos07.jusbrasil.com.br/artigos/469081368/violencia-domestica-uma-abordagem-sob-a-otica-da-evolucao-historica-da-legislacao-brasileira-na-busca-pela-protecao-da-inviolabilidade-da-vida-da-mulher> Acesso em:16maio2019.

Violência: um problema global de saúde pública. Disponível em<http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0>Acesso em:16 maio 2019.

Violência contra a mulher - legislação nacional e internacional - por Amanda Espíndola Barbosa. Disponível em <https://eduardocabette.jusbrasil.com.br/artigos/121937941/violencia-contra-a-mulher-legislacao-nacional-e-internacional>Acesso em:18 abril 2019.

ARTIGOS – EMPRESAS E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORATIVA DO COMPLIANCE NAS ORGANIZAÇÕES ANÁLISE DE CASO MINERADORA VALE DO RIO DOCE

Fabrizio Bon Vecchio[29]
Débora Manke Vieira[30]

INTRODUÇÃO

A governança corporativa é um instituto utilizado há muitos anos, entretanto, somente nas últimas décadas se tem registros de um estudo mais aprofundado e sistemático acerca destes programas. Já há algum tempo tem sido tema central de discussão a adoção de boas práticas de governança corporativa por parte das organizações, e como consequência tem sido crescente o número de empresas dispostas a aderir a estas práticas. Infelizmente, há uma ainda significativa parcela de empresas que seus programas de integridade não saem do papel, dando aparência de ser uma organização transparente e ética, mas não estimulam seus colaboradores a estar em *compliance*; é o que ocorreu com a Vale S.A., mineradora responsável pelo desastre ambiental de Brumadinho em Minas Gerais, ao não ser diligente em seus atos.

---

29 Mestrando em Direito da Empresa e dos Negócios pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

30 Especialista em Direito Tributário pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

A Companhia Vale do Rio Doce, fundada em 1942 através do Decreto-Lei n. 4.352, cumprindo o acordo brasileiro com os Estados Unidos para fornecimento de minérios durante a Segunda Guerra Mundial, visa a exploração das minas de ferro, operando como empresa estatal até 1997. Após sua privatização, assumiu, em 2009, a razão social de Vale S.A, se tornando a terceira maior companhia mineradora do mundo – possuindo ações negociadas nas bolsas de valores operando em mais de 30 países.

Sua enorme estrutura milionária não conseguiu impedir uma catástrofe ambiental no Estado de Minas Gerais em janeiro de 2019, mesmo após o rompimento da barragem do Fundão da Samarco (controlada pela BHP Billiton e Vale) na cidade de Mariana. Seguramente processos eficazes de gestão de risco, colocados em prática, com apoio da alta direção que estimulasse seus colaboradores a estarem em *compliance*, poderiam ter evitado esses impactos verificados na tragédia.

Nesse contexto, a questão principal que se apresenta neste artigo para discussão é responder porque o *compliance* não impediu a ocorrência dessa tragédia? Porque a governança corporativa pode, ou melhor, deveria ser importante no cumprimento efetivo de um programa de *compliance*?

O procedimento metodológico empregado é a análise estrutural da Vale S.A, verificando seu Estatuto Social, atribuições do Conselho Administrativo e desvendando a política de integridade da companhia.

Para obtenção de resultados, conflitamos os dados colhidos do sitio da empresa com doutrinas nacionais e internacionais que corroboram com o entendimento de falha na execução dos programas de *compliance* e governança corporativa.

1. CUMPRIMENTO DE INTEGRIDADE

Devemos enaltecer a importância do comprometimento da alta direção da empresa (compreende a atuação dos proprietários, diretores executivos e conselho de administração) para um funcionamento eficaz dos programas de *compliance*. Parte-se da compreensão de que o apoio dos dirigentes e o seu comprometimento público influenciam o estabelecimento das normas e dos valores pelos quais a empresa se pauta.

As atribuições das unidades de *compliance* em devem ocorrer em três fases: a primeira delas respeita ao desenho do programa por parte da uni-

dade de *compliance*, sob a aprovação da direção da empresa, segundo os standards impostos pela legislação setorial, devendo abarcar a identificação, o controle, o reporte dos riscos implicados na produção; a segunda etapa é implementação, consistindo no dever de realizar o programa desenhado, assegurando a sua aplicação e difusão em toda organização; a terceira etapa é desempenhada pelo exercício do controle interno em sentido estrito por parte do *compliance officer* (BERMEJO; PALERMO, 2013, p. 182-183).

É preciso que a administração imponha comprometimento para combater atitudes que não contribuam para a consolidação dos valores éticos. O objetivo não é o manejo de políticas ostensivas e aflitivas de controle e punição, mas sim de estímulo e de confiança na possibilidade de difusão dos valores éticos nos processos de decisão, indicando a importância do agir ético na condução das atividades empresariais ordinárias (KAPTEIN, 2011). Por isso, as políticas corporativas aprovadas formam a identidade e a cultura organizacional e, por isso, detêm o potencial de negativar a estrutura de *compliance*.

Percebe-se que não houve um canal de comunicação com a auditoria interna –que desenvolve papel primordial no sucesso do programa de *compliance,* regulando as políticas da empresa e as corrigindo -, face à escassa efetividade nas ações cobradas. Por estes motivos que o uso de ferramentas adequadas de comunicação pode enriquecer a cultura da organização e sua forma de comunicação e interação, sobretudo se identificados os riscos usuais derivados de atividades concretamente realizadas ou *risk assessment*, em inglês. A partir do mapeamento dos riscos, são estabelecidas as regras, políticas e procedimentos, com o fim de prevenção, detecção e remediação da ocorrência de irregularidades. Assim, a idoneidade preventiva de tais medidas será estabelecida em função da capacidade de eliminação dos fatores que originam as infrações (GARCÍA CAVERO, 2016, p. 236).

Análises meramente formalistas de risco que se contentem com a realização de um mero inventário de normas ou com a produção de um repertório de informações que, de tão genérico, não ofereça a menor utilidade para a atividade empresarial, não deveriam ser consideradas como procedimento efetivo que irá proteger a organização (SAAD-DINIZ, 2019, p. 145).

A auditoria interna "efetua os seus trabalhos de forma aleatória e periódica, por meio de amostragens, a fim de certificar o cumprimento das

normas e processos instituídos pela alta administração, bem como a eficiência e eficácia dos controles" (LAMBOY; RISEGATO; COIMBRA, 2018, p. 31). O trabalho da auditoria é avaliar a estrutura de controles internos e governança, considerando o porte e complexidade dos negócios, a verificação de qualificação dos profissionais e independência para desenvolver trabalho preventivo de identificação de não conformidades, não devendo se envolver na execução desses processos, fortalecendo o sistema de *compliance*.

Estar em *compliance* não pode ser traduzido como ações sancionatórias, de controle ou comando. Após essa catástrofe ambiental, a Vale sofreu com a perda de reputação, provocando publicidade negativa, aumento de litígios, perda de rendimentos e credibilidade por parte do mercado em geral, incluindo públicos alheios ao seu próprio mercado, e o maios grave, a cessação de licenças de operação.

Sem um efetivo programa de *compliance* que envolva e integre a postura ética e sustentabilidade, dando-lhes coerência, consistência e efetividade prática, corre-se o risco deste discurso se esvaziar, afetando a reputação dessas organizações em razão de uma postura que pode ser vista como não íntegra pelos seus stakeholders (LAMBOY; RISEGATO; COIMBRA, 2018, p. 5). Para a organização estar em *compliance*, deve adotar uma identidade, criando uma infraestrutura de compromisso seja dos administradores (maior nível hierárquico na tomada de decisões empresariais) aos colaboradores em respeito às normas e, sobretudo, incorporar a cultura ética em todos os atos.

Cada indivíduo da incorporação deve aderir voluntariamente os padrões de integridade, tomando as decisões à luz das normas do programa. Isso porque, dentro de uma organização o convívio e aprendizado cultural deveriam fazer com que seus colaboradores se envolvessem continuamente e de forma progressiva na busca de melhores processos e políticas internas.

Um dos grandes desafios na implantação de um programa de governança corporativa e de *compliance* é transmitir a todos os envolvidos o porquê da necessidade deles, pois muitos creem que são processos burocráticos que atrapalham os negócios. Por estes fatores é que ressaltamos a necessidade de capacitar os colaboradores, pois norma ou processos divulgados erroneamente acarretam em negligência ou má execução na gestão dos negócios e, aqueles que desconheceram o programa de *compliance*, aca-

bam criando suas próprias regras. No âmbito das preocupações deve-se ter em conta, os compromissos a assumir e das ações a levar a cabo, sendo, todavia cada vez mais reconhecida as intervenções próximas, com a responsabilização de todos os atores sociais, numa linha que a noção moderna de *compliance* tem se aprofundado (PORTO, 2020, p. 4). A cultura organizacional é capaz de moldar comportamentos, efetivando a prática de valores essenciais à instituição, criando um clima saudável no trabalho, consolidando uma base cultura interna.

2. GOVERNANÇA CORPORATIVA COMO FORMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A ética, a confiança e o respeito ao cumprimento das obrigações sempre foram características fundamentais para o progresso e desenvolvimento das empresas. Historicamente, a governança corporativa se desenvolveu por meio das sociedades abertas – dotadas de grandes negociações de títulos e ações na bolsa de valores – atrelando à administração dessas empresas para otimizar a performance na atividade econômica desenvolvida, mas incorrendo a questões de responsabilidades dos gestores, não prevenindo os prejuízos e riscos da atividade. Diferente da atual postura que é preventiva onde elabora-se controles, fiscalizações e atribui tratamento igualitário aos stakeholders impedindo a superveniência de danos iminentes (THEODORO JÚNIOR, 2011, p. 20). Isso porque, a governança corporativa "não é definível em termos jurídicos: abrange um conjunto de máximas válidas para uma gestão de empresas responsável e criadora de riqueza a longo prazo, para um controlo das sociedades e para a transparência" (CORDEIRO, 2007, p. 901).

A transparência dos resultados econômicos obtidos pelas empresas requer mecanismos formais de governança e a presença do Estado na determinação do rigor no controle dos resultados das empresas faz com que os países apresentam diferenças significativas entre os sistemas de governança das suas empresas (MIZUMOTO; MACHADO FILHO, 2007, p. 12). O complexo organizacional da estrutura empresarial pode estar constituída em um ambiente complexo, onde os negócios podem levar a resultados instáveis, para isso boas práticas de governança corporativa proporcionam a atração de novos investidores, a solidez de mer-

cado elevando o ambiente de negócio o colocando em competitividade com grandes corporações que propiciam alto interesse concorrencial, valorizando o capital empresarial.

Um dos aspectos mais importantes da governança consiste na adequada e constante divulgação de informações que permitam ao acionista, ao investidor e ao mercado em geral, acompanhar a evolução da companhia, dando a ela plena transparência; isso porque "uma das mais importantes dimensões da governança corporativa seriam: os valores que lhe dão sustentação, amarrando concepções, práticas e processos de alta gestão" (ANDRADE; ROSSETTI, 2012, p. 14). O que chamamos de governança corporativa diz respeito a forma como as sociedades são controladas e dirigidas, com destaque aos diretores, conselho de administração e acionista envolvidos em uma abordagem de liderança, gestão e ética empresarial; essa prática minimiza as assimetrias entre as informações dos agentes envolvidos buscando maior transparência e credibilidade – possibilitando melhor desempenho empresarial quando mitiga os riscos de fraudes ou alteração nos rendimentos.

É importante esclarecer que, a título de curiosidade, a mineradora Vale é uma das empresas brasileiras que mais investem em programas de integridade, principalmente após o primeiro desastre ambiental ocorrido em Mariana, também no Estado de Minas Gerais, devido principalmente as graves perdas de valor no mercado financeiro, a exigência de investidores estrangeiros e a responsabilidade presumidas de que sofrem quando as investigações e procedimentos legais chegam aos seus resultados. O esforço para implementar a conformidade nessa empresa não foi capaz de evitar que a tragédia ocorresse, nem sequer prevenir a recorrência da catástrofe ambiental com impactos massivos.

O esforço para implementar um programa de *compliance*, apenas ficou limitado ao papel, "para gringo ver", visando sua melhoria de imagem junto aos investidores e a sociedade, conseguindo manter sua proteção a eventuais sanções legais. Contudo, os fatores de sucesso para um *compliance* eficaz podem ocorrer em cinco etapas: (1) instituir um canal de denúncia independe e eficaz; (2) prever penalidades claras e uniformes para todos os níveis hierárquicos na organização empresarial; (3) o exemplo ético deve vir de "cima para baixo", ou seja, dos diretores aos colaboradores; (4) ter independência e autonomia do *compliance* e (5) fomentar a cultura do *compliance*.

3. ANÁLISE DE CASO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA CORPORATIVA EFICAZ: MINERADORA VALE

O próprio estatuto interno da Vale prevê melhores práticas em suas atividades como prevê em seu artigo 14º, capítulo IV – Administração, Subseção III – Atribuições, ao descrever em seus incisos: (iv) monitorar a adequação, fortalecimento e funcionamento de todos os sistemas de controles internos da Vale e propor melhorias; (v) monitorar o escopo de atuação e efetividade das áreas responsáveis por governança corporativa, conformidade, integridade corporativa, gestão de riscos e controles da Vale e propor melhorias; (vi) apoiar o Conselho de Administração na definição do limite de exposição a riscos da Sociedade; (vii) avaliar os procedimentos adotados pela Sociedade quanto à efetividade dos processos e controles para identificar, avaliar, monitorar e gerenciar riscos; (viii) monitorar o mapa integrado de risco da Vale, bem como propor melhorias nos planos de mitigação; (xiii) deliberar sobre as políticas de riscos corporativos e financeiros da sociedade propostas pela Diretoria Executiva; (xix) deliberar sobre as políticas e o plano anual de autoria interna da sociedade, propostos por seu responsável, bem como tomar conhecimento dos seus relatórios e determinar a adoção de medidas necessárias.

O Conselho Administrativo possui comitês específicos de Governança, Conformidade e Riscos – são cinco comitês de assessoramento: Comitê de Pessoas, Comitê de Governança, Conformidade e Risco, Comitê Financeiro, Comitê de Auditoria e Comitê de Sustentabilidade - onde os membros devem ter capacidade técnica suficiente em relação os temas objeto de responsabilidade do comitê em que participam, não podendo alegar descumprimento acerca dos riscos. Com base em políticas aprovadas pelo conselho, a empresa deveria manter atualizados os integrantes, objetivando a mitigação de perdas advindas de exposição ao risco e fortalecer os procedimentos vinculados à governança corporativa.

As atividades principais de um efetivo conselho em um processo de governança de são assim definidas: criar uma identidade adequada para o negócio e seus empregados; estabelecer uma diretriz sensível e motivadora do negócio; manter a disciplina do negócio para ajudar a alcançar sua identidade e perseguir nessa direção; a criação de planos,

afirmações, políticas e regras e acordos, bem administrados, servem como suporte para a consecução dos objetivos da governança corporativa (DAVIS, 2007).

A Companhia Vale do Rio Doce, informa em seu Código Brasileiro de Governança Corporativa que, conforme previsto no seu Estatuto Social, cabe ao Conselho de Administração "deliberar sobre as políticas de riscos corporativos e financeiras da Companhia propostas pela Diretoria Executiva" (VALE, 2018). Riscos podem ser definidos como a probabilidade de ocorrência de um evento que gere impactos negativos na organização. Evento pode ser traduzido como um incidente ou ocorrência gerada por fontes internas ou externas que impacte os objetivos da organização; Impacto é o efeito negativo produzido com a concretização do evento; já a probabilidade deve reservar o mínimo de previsibilidade e plausibilidade quanto aos eventos incertos.

O Conselho de Administração, para tal, conta, em caráter permanente, com o Comitê Financeiro, Comitê de Sustentabilidade e o Comitê de Governança, Conformidade e Risco que, em linhas gerais, são responsáveis, respectivamente, por (a) monitorar os riscos e controles financeiros sob perspectiva do mapa integrado de riscos; (b) monitorar todos os riscos e controles operacionais sob perspectiva do mapa integrado de riscos, incluindo riscos de Segurança, Meio Ambiente, Saúde e Atuação Social e riscos de reputação; e (c) supervisionar a gestão de riscos, em linha com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Administração da Vale. Ainda, a Companhia conta com outros órgãos e áreas para fins de verificação e acompanhamento da política de riscos e controles internos tais como: (a) Conselho Fiscal; (b) a Diretoria Executiva; (c) o Comitê Executivo de Risco, (d) Auditoria Interna, (e) Ouvidoria, (f) a área de Controles Internos, Risco e *Compliance* e (g) áreas de negócio e de suporte de toda a Companhia.

A adoção de um sistema de *compliance* de fachada é uma contradição, indo de encontro aos objetivos precípuos do instituto. A postura reprovável sequer há validade jurídica, podendo ser considerada como simulação ou ficção jurídica pelas autoridades por estar iludindo, o que pode ser ainda mais nocivo do que não implementar um sistema de compliance. O Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) alerta que a "mera adoção formal de um programa não significa que a organização

esteja efetivamente preocupada com o cumprimento da LDC ou que este programa seja eficaz" (CADE, 2015, p. 21).

Assim, não há garantias de que, a partir de um modelo baseado em análise de medidas - como a comprovação da realização de análise de riscos, da adoção de códigos de éticas, da comprovação de divulgação do programa com a alta administração e a realização de treinamentos -, haverá de fato o compromisso da empresa com a conformidade efetivamente traduzida em suas práticas. A apresentação formal de atendimento das diretrizes emanadas pelos *guidelines* pode não ter muita significância na determinação de um programa de fake *compliance*. A empresa precisa de fato ser ética, e não apenas se proteger das penalidades impostas em lei. As organizações que se baseiam exclusivamente em formalidade prescrita possuem uma estrutura extremamente frágil, e que os elementos estimulantes do comportamento individual constituem um desempenho acima dos requisitos de papel (XAVIER, 2015).

Inobstante as dificuldades apontadas, um caminho necessita ser trilhado: é preciso que a avaliação dos programas de *compliance* se dê por meio de medição empírica, para aumentar a clareza e reduzir a discricionariedade na interpretação. Para alcançar uma eficácia mínima, um programa precisa ter pelo menos uma iniciativa de conformidade que apoia cada um dos dois objetivos: (1) a existência de iniciativas para apoiar cada dos três objetivos (prevenção, detecção e alinhamento dos objetivos regulatórios) de um programa eficaz e (2) uma rigorosa evidência científica para apoiar a eficácia de cada uma das iniciativas de *compliance*. Ademais, para cada uma das iniciativas de conformidade, a empresa deverá ser capaz de fornecer os dados colhidos para apoiar sua a análise, e desse modo, indicar como ela contribui para prevenir, detectar, ou alinhar políticas (SOLTES, 2018, p. 993).

Afirma-se que, abstratamente, a conformidade é um mecanismo bem intencionado que merece total reconhecimento, mas que seu bom propósito não pode obscurecer sua possível prática defeitos e, portanto, para o seu aprimoramento, deve ser capaz de resistir a inspeção crítica. A governança corporativa na teoria é revolucionária, "mas quando estamos nas organizações, vivenciando atividade e processos, que em muitos casos não seguem os princípios da boa gestão, vemos a nossa empresa sofrer perdas tangíveis que anteriormente eram intangíveis" (ASSI, 2017, p. 154).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o nível de governança é inferior, a organização tende a fica exposta a falhas, os colapsos corporativos tem sugerido que existem grandes problemas sistêmicos na forma pela qual as empresas e seus procedimentos de governança operam. Isso ocorreu com a Petrobras no passando quando, foram analisadas as normas violadas para realização de uma boa governança e a evolução dos riscos no mercado, concluindo-se que o não cumprimento das normas prejudicou a imagem da empresa refletindo na confiança dos investidores.

Os fatos ocorridos em Brumadinho são resultados de uma falha na gestão de risco, onde a responsabilidade direta está vinculada a direção da empresa e, indiretamente, dos acionistas, na medida da representatividade que eles têm, no âmbito da governança, no Conselho de Administração da companhia. O erro fatal da Vale foi não ter avaliado de modo adequando o risco potencial do rompimento da barragem e as ferramentas para minimizar os incidentes de saúde e segurança serem inadequados.

Dessa forma, a gestão de riscos corporativos deveria levar em conta dois aspectos conflitantes. Um deles diz respeito a alta ou baixa probabilidade de um acidente acontecer *versus* a intensidade do impacto que ele terá de suportar. No caso de Brumadinho, assim como de Mariana, havia uma baixa possibilidade de acontecer o rompimento das barragens, mas com um altíssimo impacto para a organização e a sociedade.

Um programa de *compliance* de papel que não é aplicado a todos os colaboradores de uma organização, tende a ficar exposto a fraudes e simulações jurídicas, além de não ter forca suficiente para prever riscos de alto impacto, como os desastres ambientais. A governança corporativa deve alocar o espírito de equipe e integrar a cultura pessoal de cada indivíduo integrante daquela organização empresarial, só assim, teremos harmonia na elaboração até o cumprimento efetivo dos programas.

Muito clara e a necessidade de se implementar de fato a política de educação e cultura do *compliance* nas organizações, sob pena destes programas continuarem de fato servindo como "*compliance* de papel", fugindo totalmente do seu papel e objetivo para o qual foram criados

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Adriana; ROSSETTI, José Paschoal. **Governança Corporativa**: fundamentos, desenvolvimento e tendências. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ASSI, Marcos. **Governança, Risco e Compliance**. São Paulo: Saint Paul, 2017.

BERMEJO, Mateo; PALERMO, Omar. La Posición Jurídica del Compliance Officer, especialmente su posición de Garante y Deber de Tutela Patrimonial. **Compliance y teoria del Derecho Penal**. Madrid: Marcial Pons, 2013.

CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA - CADE. **Guia Programas de Compliance**: Orientações sobre estruturação e benefícios da adoção dos programas de compliance concorrencial. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/acesso-a--informacao/publicacoes-institucionais/guias_do_Cade/guia-compliance-versao-oficial.pdf>. Acesso em 28 ago. 2020.

CORDEIRO, António Menezes. **Direito das Sociedades**. 3ª ed. Coimbra: Edições Almedina, 2007.

DAVIS, John A. **Dinâmica da família empresarial**. [s.l.]: Harvard Business School, 2006.

GARCIA CAVERO, Percy. Las Políticas Anticorrupción en la Empresa. **Revista de Derecho de la Pontíficia Universidad Católica de Valparaíso** XLVII, p. 219-244, 2016.

KAPTEIN, Muel. Understanding Unethical behavior by Unraveling Ethical Culture. **Human Relations**, 2011.

LAMBOY, Christian Karl de; RISEGATO, Giulia G.A. Pappalardo; COIMBRA, Marcelo de Aguiar. Introdução ao Corporate Compliance, Ética e Integridade. **Manual de Compliance**. 1ª ed. São Paulo: Via Ética, 2018.

MIZUMOTO, Fábio Matuoka; MACHADO FILHO, Claudio Pinheiro. Práticas de governança corporativa em empresa familiar de capital fechado: um estudo de caso. **Revista de Negócios**, v. 12, n. 2, p. 3-17, abr.-jun., 2007.

PORTO, Manuel Lopes. Compliance e Sustentabilidade. **Compliance e Sustentabilidade**: perspectivas brasileira e portuguesa. ARAGÃO, Alexandra; GARBACCIO, Grace Ladeira (Coords.). Coimbra: Abril, 2020.

SAAD-DINIZ, Eduardo. Nova Lei de Lavagem de Dinheiro no Brasil: compreendendo os programas de criminal compliance. **Revista Digital IAB**, v. 4, n. 18, p. 100-107, abr./jun. 2013.

SOLTES, Eugene. **Why they do it**: Inside the Mind of the White-Collar Criminal. New York: Public Affairs, 2016, edição Kindle.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. Responsabilidade Civil: noções gerais. In: RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luiz; MAMEDE, Gladston; ROCHA, Maria Vital da (Org.). **Responsabilidade civil contemporânea**: em homenagem a Silvio de Salvo Venosa. São Paulo: Atlas, 2011.

VALE. **Avanços da Governança da Vale**. 2018. Disponível em: <http://www.vale.com/PT/investors/information-mar-ket/Press-Releaes/ReleaseDocuments/Carta%20de%20governan%C3%A7a_final.pdf> Acesso em 30 ago. 2020.

WALD, Arnold. Governança Corporativa e a Responsabilidade das Empresas. **Revista dos Tribunais**: vol. 100. Ano 108, p. 63-70. São Paulo: RT, fev. 2019.

XAVIER, Christiano Pires Guerra. **Programas de Compliance Anticorrupção no contexto da Lei 12.849/2013**: Elementos e Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2015.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NAS ORGANIZAÇÕES: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS

Alessandra Dias da Cruz[31]
Denise Dias da Cruz[32]

INTRODUÇÃO

Avaliação de desempenho é um tema amplamente divulgado e mencionado no mundo corporativo. Tal fato justifica-se por ter-se concluído que as pessoas podem ser a alavanca de sucesso (ou de fracasso) de uma Organização. A Era onde o homem precisava apenas fazer, ou seja, executar as suas tarefas, se extinguiu, dando lugar a uma fase onde ele é o sujeito das suas ações e o detentor dos seus saberes, que deverão ir diretamente ao encontro das diretrizes e estratégias da empresa onde ele está inserido. E a Organização sabe bem disso. É neste sentido que surge a avaliação de desempenho, como uma ferramenta desse novo modelo de gestão que tem como foco fundamental o desenvolvimento das pessoas para que a Organização também se alavanque (BRAGA; SILVA, 2016).

---

31 Possui MBA em Educação Corporativa, Especialista em Educação Profissional no Senac Departamento Nacional.

32 Doutora em Ecologia, Professora do Dept. de Sistemática e Ecologia e do Programa de Pós-Graduação em desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal da Paraíba.

Consideramos que o desenvolvimento pessoal envolve o desejo de aprender, crescer, se planejar para adquirir novos conhecimentos, que pode ocorrer por vontade própria (WESTPHALEN et al., 2015), ou ainda, ser estimulados pela Organização. Uma questão é fato: pessoas que investem na sua formação estão mais preparadas para o mercado e podem se antecipar, ser proativas e, muitas vezes, prever problemas e as melhores soluções (WESTPHALEN et al., 2015). Logo, a educação e a capacitação contínuas fazem toda diferença para o sucesso das pessoas e, consequentemente, das empresas.

Tomando como base essas premissas, este artigo aborda sobre uma metodologia para a implantação de um modelo de avaliação de desempenho em empresas que ainda não possuem essa ferramenta de gestão. Proponhe-se o modelo de Avaliação Participativa por Objetivos (APPO) (TOSE; MARRAS, 2012), que valoriza o componente educacional continuado. Espera-se que todo o processo aconteça de forma planejada e alinhada ao modelo de gestão e aos objetivos estratégicos adotados pela Organização, para que ao ser utilizado, possa de fato contribuir para a melhoria dos seus resultados. O trabalho seguirá mostrando desde as abordagens e conceitos históricos sobre o tema até a proposta de implantação do modelo de avaliação de desempenho sugerido.

1. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: CONCEITOS E HISTÓRICO

1.1. Os conceitos de avaliação de desempenho e a importância da educação no processo

A avaliação de desempenho veio passando por diferentes interpretações e análises, o que torna essencial a apresentação de alguns conceitos base principais. Lathan; Wexley (1994) consideram avaliação de desempenho como o "sistema que tem por objetivo a melhoria global do desempenho e da produtividade das pessoas ao longo do tempo". Tal definição comprova que a utilização desta ferramenta, quando bem aplicada, pode trazer resultados positivos para a Organização, no sentido de desenvolvimento tanto para os funcionários como para os negócios da empresa.

A avaliação ou administração de desempenho é

> (…) uma metodologia que visa, continuamente, estabelecer um contrato com os funcionários referente aos resultados desejados pela organização, acompanhar os desafios propostos, corrigir os rumos, quando necessário, e avaliar os resultados conseguidos (PONTES, 2010, p.26).

Num conceito mais original e organizacional, avaliação de desempenho define-se como a crítica realizada pelo distanciamento existente entre o comportamento e competências do empregado e a expectativa e as competências requeridas pela Organização (SIQUEIRA, 2002). A avaliação de desempenho mostrará o real desempenho do funcionário, onde neste momento poderão ser identificados os *gaps* entre o comportamento ideal e o esperado dele pela Organização onde ele está inserido.

É perceptível que o tema possui diversas definições, porém todas rumam para um mesmo objetivo: o desenvolvimento das pessoas para que a Organização também propague. Investir no capital humano em todos os sentidos (profissional e bem-estar pessoal) é possibilitar o crescimento da empresa (BRAGA; SILVA, 2016). Um processo de avaliação de desempenho bem feito contribui para o sentimento satisfatório de justiça organizacional, levando a funcionários mais conscientes e mais satisfeitos com seu trabalho (DAL VESCO et al. 2016).

Atualmente, são muitos os autores e as pessoas que estudam o tema em questão e o que se constata é que, apesar de trazer resultados notórios à Organização quando bem aplicada, a avaliação de desempenho já foi alvo de muitos questionamentos quanto à sua eficácia. Isso é o que demonstra Siqueira (2002, p.4) ao afirmar que:

> Poucos aspectos da gestão empresarial são tão controvertidos e desapontadores quanto à avaliação de desempenho. Muitos até acham que ela jamais deveria ter existido, ou que seria melhor que fosse extinta – o que talvez provocasse suspiros de alívio em gestores e, principalmente, em funcionários.

Tal discurso evidencia o resultado de uma implantação fracassada de avaliação de desempenho, capaz de gerar traumas e ruídos longínquos a uma Organização, que certamente não quererá ouvir falar e nem acreditará que esta ferramenta pode dar certo se implantada de forma responsável e contextualizada.

Os estudos que hoje são realizados acerca do desenvolvimento das pessoas nas Organizações apontam sempre a avaliação de desempenho como uma aliada a este processo de educação. Saber que é necessário que o funcionário tenha determinadas competências e aptidões não é mais o suficiente hoje; é preciso fazer com que ele adquira (se preciso) e tenha instrumentos para avaliar tal desenvolvimento. O modelo de gestão não deve focar só no nível de proficiência alcançado pelo profissioal. Esse é um processo de acompanhamento das competências e para se atingir aos objetivos e metas atribuídos ao funconário para um período (TOSE; MARRAS, 2012).

Esses estudos apontam claramente que nem sempre as pessoas foram levadas em consideração no mundo corporativo. Em tempos primórdios, elas eram vistas como números (e somente isto!), como aconteceu na primeira fase de Recursos Humanos. Em seguida, por volta de 1930, surgiram as leis trabalhistas, o que mudou um pouco a relação empregado-empregador, mas a real preocupação ainda era com o cumprimento da legislação, e não com as pessoas (TOSE; MARRAS, 2012).

Anos se passaram até começarem a entender o funcionário como ser humano e estratégico para a Organização. As pessoas são a fonte e a sustentação na Era da competitividade, o que torna o foco da empresa na gestão e possibilita melhorar sua competitividade (TOSE; MARRAS, 2012).

Isso demonstra, cada vez mais, que a avaliação de desempenho vem contribuir para este modelo que tem o ser humano como sujeito do processo, que é neste caso, o funcionário da organização.

1.2. Um breve histórico

A avaliação de desempenho não é uma prática recente. Até mesmo na Bíblia existe uma passagem que se refere ao *feedback*. A história conta que, no século IV, com a fundação da Companhia de Jesus, Santo Inácio de Loyola utilizava um sistema combinado de relatórios e notas das atividades e, principalmente, do potencial de cada um de seus jesuítas (TOMIO; RAMOS, 2004).

Os Estados Unidos foram pioneiros no processo de avaliação sistematizada e isso ocorreu primeiro dentro do próprio Estado. O primeiro registro de uma avaliação de desempenho foi observado no governo dos

Estados Unidos da América, em 1842, quando o Congresso aprovou uma lei que obrigava os chefes dos departamentos executivos a desenvolverem relatórios demonstrando os desempenhos dos funcionários e a possibilidade e substituição de alguns. A avaliação era levada tão a sério que o próprio presidente James Holk revisou os relatórios em 1845 (TOMIO; RAMOS, 2004). Trinta e quatro anos depois, o Departamento de Pensões norte americano passou a avaliar seus funcionários com uma análise qeu registrava seus erros ao longo do ano. Um ano mais tarde, a partir de 1880, o exército americano também asdotou um sistema de avaliação, elogiado até pelo presidente Benjamin Harrison (TOMIO; RAMOS, 2004).

No sistema privado, foi a partir da Segunda Guerra que os sistemas de avaliação foram fortemente implantados, no entanto, a empresa General Motors, já em 1918 possuia um sistema para avaliar seus executivos (CHIAVENATO, 2009).

A Administração por Objetivos (APO) também impulsionou a avaliação por desempenho, pois tal modelo preconizava que este novo conceito de gestão permitiria a verificação do desempenho por meio da realização dos objetivos negociados anteriormente com a supervisão de cada um (LOPES, 2009; PONTES, 2010).

Muitas organizações tiveram a iniciativa de implantar a avaliação de desempenho na década de 70, provavelmente por influência da APO. Entretanto, esse 'euforismo' não foi muito adiante e já nos anos seguintes houve uma queda do modelo. Algumas razões do fracasso são apontadas por Gil (2001), como a definição inadequada dos objetivos, o despreparo para administrar pessoas, o baixo nível de participação das chefias, entre outras (TOSE; MARRAS, 2012). Já na década de 80, a APO transformou-se em APPO – Avaliação Participativa por Objetivos, o que gerou uma maior participação e adesão dos empregados (LEME, 2006).

Diante do histórico apresentado, pôde-se notar que ao longo do tempo a avaliação de desempenho passou por várias vertentes e apresentou diversas características, diferenciando-a nitidamente de cada fase. Historicamente, nota-se que nem sempre a avaliação de desempenho foi bem aceita entre os empregados e empregadores, refletindo alta resistência e sendo considerada até mesmo uma 'praga' no meio corporativo.

Tal fato deve-se a imaturidade no tratamento do assunto por parte dos envolvidos, bem como a falta de visão estratégica do quão importante

esta ferramenta pode ser e contribuir para o processo organizacional como um todo (SIQUEIRA, 2002).

Atualmente este conceito está modificado, pois quando a avaliação de desempenho é vista e entendida como tal, investe-se efetivamente nela como um diferencial corporativo e a educação e a capacitação se destacam como estratégias para o fortalecimento do funcionário e a melhoria na competitividade das empresas.

Levando em consideração todas as abordagens teóricas aqui estudadas, pode-se perceber que pensar em implantar avaliação de desempenho é galgar um caminho plenamente possível de ser traçado, estando ciente dos aspectos favoráveis e aqueles já notificados como propensores de fracasso.

2. A IMPLANTAÇÃO DE UM MODELO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Pensar em uma empresa atual e que é movida a objetivos estratégicos altamente desafiadores significa dizer que as práticas a serem aplicadas e desenvolvidas nela precisarão ir ao encontro do atendimento de tais objetivos. Para tanto, é fundamental entender que os responsáveis e capazes por fazer metas serem alcançadas são as pessoas inseridas neste contexto, e é nesse sentido que a avaliação de desempenho se torna uma ferramenta diferenciada para o desenvolvimento destes sujeitos, que, a partir de então, terão a possibilidade de explorar o máximo das suas capacidades de aprender e transformar esse aprendizado em aplicabilidades cada vez mais eficazes. São práticas como essas que direcionam uma Organização ao sucesso, pois são através de ações como as propostas neste trabalho que, de fato, as pessoas envolvidas no processo organizacional têm a possibilidade de tornar possível o desenvolvimento pleno do seu fazer, em todos os aspectos, amparados em todas as premissas que regem o modelo da avaliação de desempenho. Eis aí o principal motivo para a implantação deste modelo, já que com o crescimento dos funcionários a Organização é peça ganhadora também.

2.1. O método de Avaliação de Desempenho

Propõe-se para as Organizações a utilização do sistema de Avaliação Participativa por Objetivos (APPO) (TOSE; MARRAS, 2012). A

APPO, na verdade, é uma versão atualizada da APO (Avaliação por Objetivo), que apresentava-se com características bastante autoritárias e arcaicas, tendo apenas o gestor como participante do processo. Neste novo modelo (APPO), a característica que principalmente o difere das demais práticas de avaliação de desempenho é, de fato, a participação ativa do funcionário e do gestor em todo o processo da avaliação. Ambos passam, portanto, a serem sujeitos deste evento e constroem juntos o desenrolar dessa história.

Dentro da metodologia da APPO, a avaliação de desempenho passará por seis etapas (CHIAVENATO, 2004), conforme será explicado a seguir.

> *1. Formulação de objetivos consensuais:* esta é a primeira etapa da metodologia. Os objetivos são estipulados de forma conjunta entre o subordinado e seu gerente por meio de negociação. O atingimento deles precisa trazer ganhos para a Organização e para o empregado, como alguma premiação, por exemplo.
>
> *2. Comprometimento pessoal quanto ao alcance dos objetivos conjuntamente formulados:* para que o método seja efetivado, é preciso que os objetivos firmados sejam aceitos tanto pelo avaliado como pelo avaliador, e que o primeiro esteja verdadeiramente comprometido em alcançá-los.
>
> *3. Negociação com o gerente sobre a alocação dos recursos e meios necessários para o alcance dos objetivos:* etapa que consiste em definir quais os recursos serão necessários para que os objetivos traçados possam ser alcançados eficazmente. Eles podem ser humanos (novas pessoas na área ou nos processos de trabalho etc.), materiais (maquinários, mobílias etc.) ou educacionais - investimento no desenvolvimento do profissional (cursos diversos, atualizações, certificações etc). É nessa etapa que o papel da educação como formação continuada, muitas vezes, é essencial e deve ser suportada pela empresa. Ou seja, o funcionário tem que contar com o apoio para pode investir na sua formação.
>
> *4. Desempenho:* principal etapa da metodologia, consiste na performance do avaliado, que refletirá no alcance (ou não) dos objetivos negociados. É a forma como o empregado encontrará para alcançar

os objetivos inicialmente alinhados com o gestor, que neste momento possui um papel de orientador e mediador.

5. Constante monitoramento dos resultados e comparação com os objetivos formulados: é a medição dos resultados do processo avaliativo, com dados quantitativos e qualitativos acerca da performance do avaliado. Além disso, está incluída nesta etapa a auto-avaliação, que consiste no próprio empregado analisar as suas entregas e relacioná-las com as metas previamente estabelecidas.

6. Retroação intensiva e contínua avaliação conjunta: nesta fase, é necessário munir o avaliado de informações acerca do seu desempenho, para que seja possível uma análise da sua postura enquanto profissional. O gestor é fundamental neste processo e fornecer *feedbacks* contínuos é uma característica de sucesso na implantação deste método.

Na metodologia APPO, a avaliação do desempenho tem como premissa o foco nas condições do futuro, e não na apreciação do passado.

É imprescindível pontuar que para que o método se efetive, é importante que haja um forte mecanismo de motivação das pessoas através de recompensas, materiais ou não. Para tanto a empresa poderá implantar um sistema de remuneração variável, por exemplo. Ferramentas como essas são recursos que se diferenciam num contexto como esse, onde, de fato, são percebidos envolvimentos e empenhos significativos de determinados funcionários no processo organizacional em detrimento de posturas não tão satisfatórias de outros. É nesse momento que uma remuneração variada faz a diferença e justiça.

Por fim, o sistema de Avaliação Participativa Por Objetivos (APPO) se apresenta como o um modelo interativo entre gestor e subordinado, além de propiciar uma participação mais efetiva deste último. Através da APPO, é possível que o funcionário planeje, em conjunto com o seu gestor, as suas metas e objetivos a serem alcançados, que por sua vez deverão estar alinhados aos objetivos estratégicos da Organização, como visto ao longo deste trabalho (PALUDO; DeMARCO, 2017). As etapas necessárias de capacitação e educação continuada devem fazer parte desse processo, pois ela que pode garantir novas habilidades e competências para se alcançar os objetivos propostos. Tudo isso para assegurar um desempenho

conforme as necessidades da Organização e os objetivos de carreira do avaliado.

2.2. O processo de implantação

Esta etapa do trabalho mostrará o modelo sugerido para a implantação do processo de avaliação de desempenho nas empresas. A referida estrutura é apresentada por Lucena (1995) e considera uma Organização que ainda não possui um processo de avaliação de desempenho desenvolvido. A estratégia do modelo em questão baseia-se em três fases fundamentais, conforme exposto abaixo.

Fase do Conhecimento: Esta fase deve ser realizada em três etapas: sensibilização, conscientização e entendimento.

1. *Sensibilização:* É a etapa caracterizada pela comunicação da implantação do processo de avaliação de desempenho na Organização. Ela pode ser realizada através de comunicados, reuniões com os gestores, palestras e divulgação de material nos meios de comunicação com os funcionários. É neste momento que se torna necessário escutar os gestores para saber os seus interesses e engajamento na atuação da avaliação de desempenho. Essa ausculta pode ser feita de várias maneiras, como por exemplo, através de questionários.

2. *Conscientização:* Esta fase consiste em conscientizar os funcionários para o processo que será implantado. Será mostrado ao público-alvo da empresa que o processo de implantação da avaliação de desempenho é fato e já é uma decisão da diretoria da Organização; além de serem complementados os níveis de conhecimento dos funcionários a respeito do tema em questão, mostrando as responsabilidades que estarão por vir com este processo. É neste momento que são apresentadas e discutidas com os futuros avaliadores e, então, gestores qual metodologia será adotada para o processo de avaliação, quais metas, objetivos, competências deverão ser contemplados e explorados, como também que tipo de instrumentos deverão ser utilizados. A metodologia a ser utilizada na fase de conscientização pode ser a mesma da etapa de sensibilização, porém deve-se ter o cuidado de envolver os gestores nas atividades de desenvolvimento dos instrumentos de avaliação, como forma de minimizar as resistências que certamente irão aparecer.

3. *Entendimento:* É o momento onde será apresentado o projeto para que eles interiorizem e façam as suas devidas críticas.

Fase da implementação: É a execução, de fato, da avaliação de desempenho na Organização e o seu sucesso dependerá de como foi delineado esse processo. Ele precisa ser realizado de forma paulatina, aplicando-se inicialmente a avaliação a um setor piloto, para testar a sua aceitação e compreensão. As dúvidas e dificuldades surgidas servirão de base para a correção do processo antes de aplicá-lo a toda Organização. Esta fase divide-se em duas etapas: implantação e aceitação.

1. *Implantação:* Considerada uma etapa de suma importância, é o momento em que o instrumento de avaliação é literalmente aplicado, paulatinamente, aos diversos setores da empresa. Neste contexto, é responsabilidade da área de Recursos Humanos acompanhar o processo e disponibilizar aos gestores o devido apoio como o *experts* do assunto em questão.

2. *Aceitação:* Sinônimo de receptividade significa que se o processo da implantação for bem sucedido, o sistema estará legitimado por todos que irão utilizá-lo, sejam eles gestores ou subordinados. Neste caso, é bem possível esperar o comprometimento dos envolvidos.

Fase do Comprometimento: Esta fase constitui-se de duas etapas, sendo elas a institucionalização e a interiorização.

1. *Institucionalização:* O sistema de avaliação neste momento já deverá ser algo oficial na empresa. Haverá uma acomodação e um ajustamento, mas o processo se estabilizará, passando a se tornar elemento comum e natural à rotina organizacional.

2. *Interiorização:* Última etapa de todo o processo de implantação, nela espera-se que a maioria do corpo organizacional tenha assimilado e aceitado a concepção dos conceitos introduzidos pelo novo processo. Prevê-se que esta etapa leve de três a cinco anos para ser concluída e estar diretamente ligada à uma transformação da cultura e dos valores organizacionais.

3. RESULTADOS ESPERADOS DA AVALIAÇÃO

O mundo corporativo hoje exige cada vez mais aperfeiçoamento e comprometimento das pessoas nele envolvido. Por esse motivo, itens

como conhecimento, competência e desempenho são referências obrigatórias ao sucesso de uma gestão. Uma Organização inserida no contexto atual e que já desenvolve um trabalho baseado em educação corporativa, desenvolvimento de competências e ainda não possui um sistema de avaliação do desempenho dessas competências está fadada a investir em programas de educação e não ter subsídios para mensurá-los.

Espera-se como indicadores de melhoria com a implantação do processo de avaliação de desempenho alguns efeitos significativos, como primordialmente o desenvolvimento individual dos funcionários, sejam eles gestores ou subordinados; a descoberta de novos talentos na Organização; a diminuição de desempenhos insatisfatórios no dia-a-dia organizacional; o planejamento de treinamentos focados nas reais necessidades dos funcionários; e por fim, o desenvolvimento global da Companhia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que o mundo é mundo a educação sempre assumiu um papel de transformação na sociedade. Embora esta afirmativa seja clara e evidente, este agente não foi e, em muitos casos, ainda não é utilizado para este fim. Tal fato pode ser evidenciado não somente nos ambientes onde o processo educacional é dado de maneira formal, como também em espaços onde é possível (e recomendado) utilizar a educação como agente transformador.

E, como visto ao longo deste estudo, um desses espaços é a Organização. Pensar hoje numa Organização que não alie os seus objetivos e estratégias a um processo educacional e de desenvolvimento dos seus funcionários é inconcebível. Faz parte de uma visão estratégica pensar em educação, pois é desta forma que os funcionários e, consequentemente, a empresa tornam-se um diferencial competitivo.

Foi nesta ótica e com esta perspectiva que foi apresentado neste trabalho o desafio de propor a implementação de um modelo de avaliação de desempenho em empresas que ainda não possuem essa prática, porém é focada em resultados significativos e possíveis de serem alcançados através de pessoas qualificadas. Pessoas são, literalmente, o valor do negócio e são nelas que se devem pendurar as apostas. É por esse motivo que evidenciar de forma clara e contundente que uma gestão focada no desenvolvimento

e no desempenho dos funcionários pode ser o caminho para o sucesso de uma Organização.

Direcionar as pessoas para o seu melhor fazer e isto se transformar em produtividade para o trabalho é o objetivo da avaliação de desempenho e foi o que este trabalho quis mostrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Pollyana Fleury; SILVA, Thiago Baduino da. Estudo de treinamento e desenvolvimento de pessoas voltado para estratégias na organização. Revista Científica da FAEX, Ed. 10, Ano 5, 96-115. 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas. 3ª ed. São Paulo: Campus, 2009.

DAL VESCO, Delci Grapegia; BEUREN, Ilse Maria; POPIK, Fabiane. Percepção de justiça na avaliação na avaliação de desempenho e satisfação do trabalho. Enfoque: Reflexão Contábil 35(3), 121-138. 2016.

GIL, Antônio Carlos. Gestão de Pessoas. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LATHAM, Gary P.; WEXLEY, Kenneth N. **Increasing productivity through performance appraisal.** 2nd edn. Reading, MA: Wesley, 1994.

LEME, Rogério. Avaliação de Desempenho com Foco em Competência – A Base para Remuneração Por Competências. São Paulo: Qualitymark, 2006.

LOPES, N. **Gestão Estratégica e Avaliação de Desempenho**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

LUCENA, M.D.S. **Avaliação de Desempenho**. São Paulo: Atlas, 1995.

PALUDO, Renata Cristina; DeMARCO, Taisa Trombetta. Avaliação de desempenho: uma ferramenta privilegiada para análisede resultados e tomada de decisão nas organizações. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Videira**, 2, e13598. 2017.

PONTES, Benedito Rodrigues. Avaliação de Desempenho – Nova Abordagem.11ª ed. São Paulo: LTR, 2010.

SIQUEIRA, Wagner. Avaliação de Desempenho: Como Romper Amarras e Superar Modelos Ultrapassados. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Editores, 2002.

TOMIO, Elenice; RAMOS, Paulo. **Avaliação de desempenho do servidor público**. 2004. Disponível em: https://silo.tips/download/avaliaao-de-desempenho-do-servidor-publico. Acesso em 18/10/20.

TOSE, Marília de Gonzaga Lima e Silva; MARRAS, Jean Pierre. Avaliação de Desempenho Humano. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

WESTPHALEN, Pedro; OLIVEIRA, Daniel; SOUZA, Mônica Mar ia Martins de. Motivação para desenvolvimento pessoal da carreira. **Revista Caleidoscopio**, vol. 1, n. 7, 106-112. 2015.

ARTIGO – ESTADO E EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO CONHECER: UMA NOVA AVALIAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Paulo Mauricio Pimenta Pereira Leite

Introdução

O Brasil começa a participar de projetos de avaliação em larga escala no começo da década de 1990. O principal marco da avaliação educacional no Brasil é o Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem como coletava amostras de escolas em todo território nacional, seja pública ou privada. Apesar de ter um caráter amostral consolidou cultura de avaliação no país.

No ano de 1995 foram adoradas inovações ao SAEB, que estão preservadas até hoje que são elas: adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), permitindo estimar as habilidades dos alunos de acordo com a resposta assinalada; avaliar as séries conclusivas de cada ciclo escolar, que são 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3 série do ensino médio; priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cujo foco seria a leitura e a resolução de problemas; participação de todos as 27 unidades da federação; introdução do questionário para os alunos sobres suas condições socioculturais e hábitos de estudo.

Em 2000, o país começa a fazer parte do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que afirmavam avaliar conhecimentos e habilidades dos estudantes, adquiridos na escola e conhecimentos socioculturais contextualizados. Os resultados obtidos nessa avaliação externa,

servem para legitimar algumas reorientações de política educativa a nível nacional. Afonso (2019) destaca a que nos modos de intervenção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no âmbito do PISA encontram-se os traços fortes de uma regulação transnacional.

O ingresso do país nessa avaliação vem a reboque do processo neoliberal e dos ditames internacionais que referenciam a qualidade na educação, que é significado por Ortigão e Pereira (2016) como ajustar a educação ao mercado num contexto global, que não vincula mais ao desenvolvimento propriamente dito e sim a competitividade, que gera eficiência, adequabilidade e produtividade.

Prova Brasil e o IDEB

A partir de 2005, é implementada a Prova Brasil, que é censitária, isto é, um levantamento quantitativo em relação aos alunos matriculados em determinado ano/série. Com aplicação a cada dois anos, as informações auxiliariam os entes federativos no monitoramento dos seus sistemas educacionais através da avaliação centralizada no desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378). E desse modo a qualidade e o direito ao mínimo aprendizado seriam preconizados. Além disso, seriam introduzidas políticas públicas para melhoria do ensino.

No ano de 2007, os resultados da Prova Brasil passam a integrar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referência para definição de metas a serem alcançadas até o ano de 2021. O princípio básico desse indicador é o de que a qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano.

Os indicadores que geram o IDEB são: desempenho medido por meio da Prova Brasil e a aprovação, por meio do Censo Escolar. Os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série. A ideia é obter um maior comprometimento das redes educacionais com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais.

Com isso é introduzido de modo oficial no Brasil o accountability, que trabalhar com uma forma composta com três pilares: avaliação, pres-

tação de contas e responsabilização. Para Pinho e Sacramento (2009) o accountability encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva.

Oliveira e Menegão (2012) justificam essa associação de IDEB e Prova Brasil introduzem princípios empresariais de gestão, escolha, recompensas e punições para incentivar a força de trabalho. E o uso de metas baseadas em um bom sistema de dados, passam a ser soluções por si mesmas, negligenciando as dimensões pedagógica e política da educação.

O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgam e distribuem paras as escolas públicas a matriz de referência da Prova Brasil e SAEB, que seriam a base para elaboração das avaliações externas aplicadas. O significado de qualidade educacional à qual está vinculada a política avaliativa, que assume o alcance de metas numéricas firmadas por organizações internacionais como provas de legitimação de qualidade.

Fetzner e Silva (2018, p. 119) afirmam:

> que por trás das políticas de avaliações externas, as quais, dada a força e a imperatividade que lhes é atribuída pelas organizações internacionais, em prol de objetivos econômicos, sobrepõem-se aos governos e culturas locais, ignorando tudo aquilo que não pode ser objeto de vigilância e mensuração.

Desse modo foi se desenvolvendo e consolidando a cultura avaliativa, fazendo com que o sistema público educacional brasileiro se enxergasse.

> A avaliação hoje se tornou um instrumento vinculado à melhoria na educação, de modo que essa associação, com pretensa objetividade, definiria a qualidade do sistema de ensino de acordo com o sistema de avaliação que é utilizado, já que a centralidade da avaliação está não apenas em mensurar, mas, também, em garantir tal qualidade e os efeitos das políticas de avaliação claramente visíveis no desenvolvimento de políticas curriculares, (FRANGELLA; MENDES, 2018, p. 302).

Accountability na educação

Essa exigência sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, que é significado a partir do adjetivo neoliberal, envolvendo os pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização (MACEDO, 2017, p. 511).

O vocábulo accountability é definido por Afonso (2012) como prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. Isto é, promover concepções mais refinadas de objetivos ou metas para uma melhoria na qualidade da educação.

A grosso modo a partir da divulgação de informações sobre os resultados, os governos pretendem estabelecer mudanças na gestão escolar e na prática em sala de aula, cujo objetivo é o melhor desempenho escolar.

> A entrada da accountability nas políticas educacionais, associada a mecanismos e formas de avaliação em escala mundial, representaria apenas um primeiro estágio do Estado-avaliador. Nesse estágio, a definição de políticas públicas, de modo geral, e de políticas de avaliação, em particular, contaria com "expressiva autonomia relativa dos Estados nacionais ou, mesmo, da autonomia de Estados enquanto unidades de uma Federação, como no caso brasileiro (AFONSO, 2013 p. 272).

Na política baseada no accountability a eficiência das escolas e seus professores passa a ser medida pela pontuação das avaliações. Então na medida em que todo aprendizado precisa ser demonstrável por demanda e reconhecível de antemão, não há espaço para o surgimento do inesperado. Dessa forma, a suposta participação docente assume a forma de responsabilização por um projeto que já está traçado de antemão: um projeto de reconhecimento, em que não há espaço para o imponderável (MACEDO, 2017, p. 509).

Frangella e Mendes (2018) colocam, como a necessidade de justificar aos contribuintes os resultados alcançados pela escola, surgem condições sociais de implantação de mecanismos de accountability, como resposta

administrativa relacionada ao maior controle do que se ensina e de como se ensina nas escolas públicas.

Os gestores acabam por intensificar a preocupação com as prestações de contas daquilo que está sob sua gerência. A responsabilidade é o foco do processo, onde responsabilizar alguém pela não obtenção de índices mínimos de desempenho, considerando as avaliações externas a que estão expostos.

O accountability acredita na mobilização para melhoria da educação, assim como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. Essa mobilização/pressão utilizaria os seguintes parâmetros, segundo (AFONSO, 2012, p. 474): avaliação externa baseada em testes estandardizados estaduais e/ou nacionais, explicações privadas para superar déficits da escola pública, publicitação dos resultados e rankings escolares, responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores fortemente conectadas com os resultados acadêmicos dos alunos.

Mesmo assim os resultados dos testes constituem o fator decisivo para a tomada de decisões cruciais para sujeitos e instituições de ensino. Por que os testes que têm importantes implicações para os avaliados, podendo originar processos que vão da advertência pelos maus resultados apresentados até ao seu encerramento quando não atingem determinados níveis ou padrões de desempenho, em alguns casos específicos.

> No entanto, por mais bem construídos que sejam, os testes são sempre imprecisos e sujeitos a variações aleatórias, erros humanos ou problemas técnicos. São limitados para medir o conhecimento dos estudantes, e ainda mais limitados para medir a qualidade das escolas e de seus profissionais. Eles podem fornecer importantes informações sobre o progresso das escolas, mas não devem ser utilizados como o único dado a partir do qual decisões importantes são tomadas (OLIVEIRA e MENEGÃO, 2012 p. 653).

É importante compreender que na responsabilização múltiplos são os fatores que afetam o desempenho nos testes. Porém, não se deve ignorar a responsabilidade dos estudantes, suas famílias e do poder público.

Avaliação Conhecer

A Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) decidiu extinguir o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio (SAERJ), no final do ano de 2016. Justificando a decisão à forte crise financeira que comprometia a economia do estado e que inviabilizava um processo licitatório elaboração do SAERJ, tendo em vista que o contrato com a Universidade Federal de Juiz de Fora havia encerrado.

A proposta inicial da SEEDUC seria de avaliar sua rede de escolas apenas de dois em dois anos através do SAEB. Ou seja, seria possível saber se uma escola está piorando ou melhorando em 2020, após a aplicação do SAEB no ano de 2019. As escolas deixaram de ter metas e notas individuas que serviam para acompanhar o do desempenho das escolas anualmente, medido através do SAERJ.

Com a mudança de gestão do governo do Estado e por consequência a nomeação de um novo secretário de educação, no ano de 2019, foi concebida uma nova forma de avaliação, na rede pública, chamada de Conhecer. O objetivo dessa avaliação, de acordo com a SEEDUC, é promover processo avaliativo com vistas a identificar habilidades em Língua Portuguesa e Matemática não consolidadas, ou pouco desenvolvidas, subsidiando às unidades escolares o desenvolvimento de ações pedagógicas direcionadas a corrigir lacunas de aprendizagem.

Para Luckesi (2006) a avaliação tem uma atribuição de qualidade da aprendizagem a partir de um padrão preestabelecido e admitido como válido pela comunidade escolar e dos educadores, conforme os conteúdos trabalhados. O novo instrumento avaliativo estadual se ajustaria a essa afirmação.

A avaliação foi aplicada aos alunos do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, por meio de duas aferições, em março e agosto respectivamente. Sendo a aferição primeira denominada diagnostica, definida por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) feita para dar informações avaliatórias à equipe. Já a segunda aferição chamada exploratória, que definida por Franco e Dantas (2017) como aprimoramento de hipóteses, validação de instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo.

A avaliação conhecer segue a matriz de referência do SAEB, a mesma que outrora era utilizada pelo extinto SAERJ. Porém, apresenta algumas diferenças em relação a avaliação estadual que antecedeu.

A primeira diferença é a questão da própria metodologia de elaboração da prova, que baseada na teoria clássica dos testes (TCT), que tem como objetivo fundamental o resultado total obtido, cuja analise ocorrer através da dificuldade e discriminação.

Sartes e Souza-Formigon (2013, p. 243) explicam os conceitos de dificuldade e discriminação na TCT.

> O índice de dificuldade varia entre 0 e 1, sendo que caso seu valor seja igual a zero, significa que nenhum indivíduo respondeu ao item afirmativamente. Ao contrário, se o índice for igual a 1, significa que todos responderam afirmativamente. O parâmetro de discriminação na TCT visa diferenciar o grupo de indivíduos que tiveram alta pontuação total dos que tiveram baixa pontuação total no teste.

Dessa forma tem a segunda diferença para o SAERJ, seria a ausência de meta individualizada por escola. Com aplicação de um modelo avaliativo baseado na TCT fica prejudicada a atribuição de metas. Porém, oferece uma oportunidade de trabalhar com o erro criando situações que guiarão o trabalho pedagógico para que o aluno aprenda de fato o que é pertinente naquele ano (MACEDO, 2007, p. 117).

Outra diferença é que como o uso da metodologia TCT as questões não necessitam ser testadas e não exigem elaboração de itens mais sofisticados. Os professores da rede estadual foram convidados a participaram de uma formação para elaborarem questões que compuseram as avaliações.

A logística das provas e aplicações foi totalmente transferida para as escolas. A matrizes das provas viriam em formato digital. Ficando sobre responsabilidade da direção das escolas a impressão, aplicação e lançamento online das respostas, assinaladas pelos alunos. Como essas mudanças foi possível minimizar a questão de custo que inviabilizou a continuação do SAERJ.

A correção e os resultados foram disponibilizados pelo sistema Conexão Educação, que é a plataforma, online, administrativo-pedagógica da SEEDUC, de uso restrito das direções das escolas e escalões superiores. E em posse dos resultados as escolas deveriam usar essas informações para fazer as intervenções pedagógicas necessárias no processo de aprendizagem dos alunos.

Apesar de não ter uma meta estabelecida por escola e a metodologia diferenciada de prova, o resultado obtido por cada escola foi ranqueado de cada regional pedagógica. Esclarecendo que o estado do Rio de Janeiro é dividido em quatorze regionais.

Com todos esses argumentos constatamos que o significado da avaliação conhecer é diagnosticar o aprendizado dos alunos e preparar as escolas da rede estadual para realização da SAEB, aplicado no ano de 2019.

Considerações Finais

Fernandes (2018) atribuiu como finalidade da avaliação externa na escola ou de uma rede, como a gerencia do sistema de ensino, pois oferecerá dados para planejamento de políticas públicas para educação. Logo essa atribuição é exclusiva do poder público. Porém, os exames de larga escala recebem uma importância maior dentro do processo avaliativo externo, pois verificam a proficiência dos alunos, de acordo com área de conhecimento. E desse modo atender as exigências da qualidade na educação, através do resultado que possibilita atribuição de valor de numérico classificatório.

A relação qualidade e avaliação caminham de mãos dadas, pois o resultado do processo avaliativo é a referência do processo de ensino-aprendizagem e por consequência de qualidade educacional.

Utilizando a teoria do discurso, Matheus e Lopes (2014) defendem o esvaziamento de sentidos do significante devido as inúmeras demandas relacionadas. Aplicando a qualidade na educação, pois constituem diferentes significados. Sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade.

Lopes e Macedo (2013) explicam que o significado de qualidade é puramente político. Ou seja, a política se torna algo processual envolvendo-se na disputa por hegemonia. No Estado capitalista essa hegemonia é a política, que é o centro do poder. Pois dessa forma garante a expansão do Estado e acumulo de capital, mesmo que o poder econômico seja fragmentado.

O Estado passa e permitir a predominância de formas de avaliação congruentes com o mercado da educação escolar. A avaliação passa a promover os valores neoliberais baseados na comparação dos indivíduos e na competição de mercado.

Pereira (2019) coloca que as concepções de avaliação como mecanismo de controle são significadas como mecanismos garantidores da qualidade da educação. Essas políticas tem impactado na organização escolar e nas diretrizes sobre o que deve ser ensinado e como. Essa lógica sedimentada não tem contribuído para diminuir as condições de permanência e desigualdade na escola.

O foco da avaliação educacional, que passa a ser resultados e por consequência a desvalorização da avaliação do processo. Agora a tônica são sistemas de recompensa. Ou seja, sem resultados mensuráveis, que serão publicados, torna-se mais difícil a promoção da competição entre setores e serviços.

Fetzer e Silva (2018) vão explicar que o governo assume metas numéricas firmadas por organizações internacionais, como da OCDE, como justificativa de qualidade. Então na proposta neoliberal para a educação, a escola é responsável por tornar os seus alunos trabalhadores melhores, através da leitura, escrita e cálculo. Passaram a acreditar que mudanças na gestão e na estrutura do sistema seriam prontamente a solução para os problemas da educação, Oliveira e Menegão (2012).

Dentro da lógica do accountability o espírito que orienta a avaliação, não é a procura da melhora num sentido educativo, mas sim a exposição para sociedade de uma série de deficiências, numa perspectiva de prestação de contas (Barriga, 2009, p. 20). Com a responsabilização, os testes extrapolaram sua função de diagnóstico e assumem uma crença infalível de identificar possíveis demissões ou bonificações e até mesmo o fechamento de escolas.

Para Oliveira e Menegão (2012, p. 653) citando Ravitch, sobre avaliação externa:

> Os testes assumem o poder de responsabilizar as escolas como se seus resultados refletissem apenas o que nelas ocorre e o que seus profissionais fazem para educar os estudantes. Sabe-se, no entanto, que são múltiplos os fatores que afetam o desempenho nos testes. A responsabilização focada nas escolas ignora a parte de responsabilidade dos estudantes e suas famílias, e do poder público em prover condições adequadas de trabalho. Os professores não são responsáveis sozinhos pelo aprendizado dos estudantes, e nem tudo de valor

> que um professor transmite aos seus alunos pode ser apreendido em um teste padronizado.

Dentro desse significado de qualidade, a avaliação externa exerceria o controle do conteúdo a ser ministrado, o desempenho dos alunos e a capacidade de ensinar dos professores.

A divulgação dos resultados seria um combustível para obtenção de um ensino melhor, atribuindo responsabilidade as pessoas e não ao Estado. Isto é uma suposta qualidade educacional que se manifestaria no IDEB e não pela efetiva melhoria das condições em que os processos de aprendizagem e de ensino se dão, todos os dias, nas escolas.

Por outro lado, Pereira (2019, p. 266) questiona:

> as políticas de avaliação em larga escolar, principalmente se consideramos que cada vez mais eles se fragilizam como mecanismo de diagnóstico sobre aquilo que acontece nas escolas e assumindo a dimensão de controle, principalmente quando associadas às políticas de responsabilização. As high stakes que estabelecem consequências sérias para escolas e docentes cujos alunos não alcancem resultados desejáveis nos testes padronizados.

Ravitch (2011) defende um sistema de responsabilização que avalie as escolas com objetivo de ajudá-las a melhorar. A avaliação não deveria ser restrita a testes padronizados, mas incluir outros fatores (Estado, família, infraestrutura), que impactam a capacidade escolar de oferecer um ensino de qualidade.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 nov. 2019.

____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_

nlinks&ref=000098&pid=S1414=407720140002000130005-&lng-pt> Acesso em: 15 nov. 2019.

____. Mudanças no Estado-avaliador: compartivismo internacional e teoria da modernização revisitada. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

____. Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

____. Para reatualizar a Sociologia da Avaliação. In ORTIGÃO, M. I. R. O.; DOMINGOS, F.; PEREIRA T. V.; SANTOS, L. (Orgs.). Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019, p. 241-256.

BARRIGA. Ángel Díaz. A avaliação na educação mexicana. Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28320451_A_avaliacao_na_educacao_mexicana_Excesso_de_programas_e_ausencia_da_dimensao_pedagogica> Acessado em: 01 abr. 2020

BONAMINO, Alice; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acessado em: 6 maio 2019

FERNANDES, Cláudia O. O que se pode fazer com os resultados dos testes externos? In: BOAS, Benigna Villas. Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2018

FERNANDES, Reinaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade na educação: avaliação, indicadores e metas. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000100002>. Acesso em: 25 ago.2018

FETZER, Andrea Rosana; SILVA, Nathalia Santos Corrêa. Avaliações externas nas escolas organizadas em ciclos: uma esquizofrenia no espaço educacional. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36247/26487>. Acessado em: 01 jun. 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana Camila Barbosa. "O que é o bom resultado?" Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018005001102&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acessado em: 19 abr.2020.

FRANCO, Maira Vieira Amorim.; DANTAS, Otília Maria A.N.A. Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados – observação questionário e entrevista. Disponível em: < ducere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25001_13407.pdf>. Acessado em: 06 set.2019.

GAMA, Zacaria Jaegger. A avaliação do desempenho dos alunos no Programa nova Escola/RJ. Rio de Janeiro: Teias, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras de movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf> Acessado em: 29 set. 2019

MACEDO, Lino. Avaliação do Erro: ponto de partida ou de chegada? In: MELO, Marcos Muniz (ORG.). Avaliação na Educação. Pinhais: Editora Melo, 2007.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a02.pdf.> Acessado em 01 jun.2019.

OLIVEIRA, Sara Brada de; MANAGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a17v33n119.pdf> Acessado em 01 out 2019.

ORTIGÃO, Maria Isabel; PEREIRA, Talita Vidal. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: < www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Maria.pdf>. Acessado em: 15 ago. 2018.

PEREIRA, Talita Vidal. (Des)sedimentar sentidos de avaliação para possibilitar processos de avaliação mais justos e responsáveis. In ORTIGÃO, M. I. R. O.; DOMINGOS, F.; PEREIRA T. V.; SANTOS, L. (Orgs.). Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2019, p. 257-272.

PINHO, José Antônio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/rap/v43n6/06.pdf>. Acessado em: 26 out. 2019.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SARTES, Laisa Marcorela Andreoli.; SOUSA-FORMIGONI, Maria Lucia Oliveira. Avanços na Psicometria: da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n2/04.pdf>. Acesso em: 06 set.2019.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. Avaliação de programas: concepções e práticas. São Paulo: Edusp: Gente: Instituto Fonte, 1994.

ARTIGO – MINORIAS E EDUCAÇÃO

CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS ACERCA DA INCLUSÃO DE MENORES TRANSGÊNEROS NO ÂMBITO ESCOLAR

Vanessa Andriani Maria[33]

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo supostamente democrático e, por mais que tenhamos legislações claras e políticas de direitos humanos consistentes no País, os transgêneros ainda estão à margem da sociedade, pois historicamente existe, e se mantém arraigada, uma resistência à aceitação desses indivíduos na conjuntura social por parte de grupos organizados, seja por religião, política e até mesmo por educação.

A diversidade pressupõe a existência de eventos diversos a uma identidade central, única; centrando os discursos oficiais e os currículos escolares na identidade e na promoção da homogeneização (Skliar, 2003). Os apelos ao "respeito à liberdade e apreço à tolerância" (Brasil, 1999, p. 39) e ao "(...) conviver com a diversidade de forma plena e positiva" (Brasil, 1999, p. 322) tornam-se chamadas à uniformização e ao brocardo único.

Recentemente, há diversas pessoas assumindo sua identidade de gênero e garantindo seus direitos. Entretanto, mesmo com práticas inclusi-

33 Advogada, pós-graduanda em Advocacia Cível e Direito do Trabalho. Membro da Comissão de Direitos Humanos e do Grupo de Violência de Gênero da OAB Subseção Santa Maria-RS.

vas, a escola ainda não se faz presente na vida de muitas alunas travestis e transexuais, já que neste ambiente, existem visões preconceituosas e de intolerância, pois a escola ainda se funda em padrões heterossexuais firmados pela sociedade.

A negação à transexualidade não é algo racional. Do mesmo modo, afirmar que professores podem exercer qualquer influência sobre a identidade de gênero e a sexualidade das crianças exige evidências ainda não disponíveis. Permitir que uma criança sofra bullying em espaços educacionais pelo fato de demonstrar identidade transgênero é um desrespeito à dignidade desse menor. Deve-se combater o desrespeito e a intolerância e não permitir que sejam alvos de um sistema coercitivo informal, em um espaço que possui a obrigação de ensinar valores humanísticos de boa convivência.

A inclusão exige medidas sérias e comprometidas com o propósito de melhorar a prestação de serviços públicos. Entretanto, para se deliberar acerca de políticas apropriadas que levem à eficiente prestação da educação de qualidade, imperativo conhecer as causas do problema, para em conjunto, buscar as soluções.

Vivenciar situações de discriminação, tirania e violência no ambiente escolar pode impelir os jovens para fora da educação formal. Abandonar a escola passa a ser um jeito de fugir da violência e da falta de respeito. Essa constitui uma das formas com que a desigualdade se relaciona com a evasão e o abandono escolar.

Como objetivos do presente trabalho temos a discussão sobre papel da inclusão social de pessoas transexuais e identificar como está sendo realizada a inclusão de pessoas transgêneras.

1. O CENTRO DAS ATENÇÕES NA ESCOLA: O DISCURSO DO BINARISMO

O conceito de sexo transcendente, fundamentado nas diferenças físicas, imutável, binário que determina o gênero e suas relações em nossa sociedade. (LOURO, 2004) Assim a heterossexualidade é identificada como uma sexualidade padrão e que se orienta através do discurso biológico da reprodução da espécie, que reitera os papéis masculinos e femininos nesse processo. Nessa seara, pode-se argumentar que o processo de heteronormatização começa já antes do nascimento.

Louro (2004, p. 15), assinala nessa direção ao alegar que, quando dizemos "é uma menina" ou "é um menino", "instala-se um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção", desencadeando processos de feminização ou de masculinização do corpo. Desse modo, a heterossexualidade é exposta como norma, como sendo a sexualidade inerente à menina ou ao menino em questão. Àqueles contrariam esse discurso, evadindo ao padrão de normalidade estabelecida a partir da heterossexualidade compulsória, são vistos como exceção à regra, alcunhados como diferentes e agrupados pelo currículo escolar através de discursos de apelo à tolerância e respeito à diversidade.

Quando na escola surgem indivíduos que fogem à sexualidade normativa, a racionalidade e a linearidade do planejamento escolar sofre um baque. O que mais se observa é uma pedagogia que tenta ofuscar a identidade destas pessoas com apelos ao respeito pela identidade heterossexual. Nada mais são que exceções à regra no ambiente escolar, onde impera a heterossexualidade são considerados diferentes demais, extrapolando os limites aceitação à diversidade da identidade, diferença que o currículo tenta assimilar por meio de seus discursos à "diversidade tolerada".

A anulação dos "diferentes" pelo Estado moderno através da exclusão e da assimilação é analisada por Zygmunt Bauman:

O que faz certas pessoas estranhas e, por isso, irritantes, enervantes, desconcertantes e, sob outros aspectos, 'um problema', é (...) sua tendência a obscurecer e eclipsar as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas. (BAUMAN, 1998, p. 37)

A amortização da diferença é desempenhada pela escola através da política de tolerância antevista no currículo e empregada como prática pedagógica.

A homofobia, nas escolas, atinge com maior violência e crueldade principalmente travestis e transexuais que vivem um completo sentimento de exclusão e estigmatização. Suas dificuldades começam com obstáculos à sua própria matrícula, à participação em atividades pedagógicas, a terem suas identidades e integridade física minimamente respeitadas até à utilização da própria estrutura física das escolas, como banheiros (JUNQUEIRA, 2009a, p. 25).

O que é importante ser discutido, fundamentalmente, é o que, de fato, se tem ensinado às crianças ao longo de todo esse tempo em termos

de educação infantil que englobe as relações sociais e o convívio com a diferença, bem como a forma como esse ensino tem sido produzido (ARGUELLO, 2005, citado por FELIPE, BELLO, 2009, p. 147).

1.1 A Inclusão do Menor Transgênero e a Legitimação dos Discursos

Em se tratando de crianças autodeclaradas transgêneros, o ambiente escolar torna-se ainda mais invasivo e psicologicamente agitado, o que pode ocasionar danos irreversíveis para estas.

A escola brasileira se fundamentou no decorrer de sua evolução, em pressupostos altamente valorativos como: em que esse "outro – diferente de mim" – seria o estranho, o inferior, o doente, o pecador, o pervertido ou o contagioso (JUNQUEIRA: 2009 a, 14).

O sistema de gênero binário, isto é, a ideia que existem apenas a mulher/feminino e o homem/masculino, é tão popularmente aceito que chega a ser tomado como natural, entretanto é preciso notar que nada é natural, mas socialmente construído através dos discursos das instituições de poder que ditam aquilo que melhor lhes convém e que sirva para satisfazer os seus interesses para determinada época (FOUCAULT, 1998).

A sociedade atual peca pela falta de educação e acolhimento com as outras pessoas. Segundo Dias (2014, p. 35): [...] "O que não se encaixa nos padrões é rejeitada pelo simples fato de ser diferente [...]".

A respeito do assunto, Louro (2004, p.48) pondera que uma pedagogia e um currículo queer estaria voltada para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades, diferente de programas multiculturais bem-intencionados onde as diferenças são retratadas como meras curiosidades. A edificação desta pedagogia entabulada como queer seria integradora e dirigida a todos, não somente àqueles (as) que se reconhecem nessa posição. Dessa forma, as dúvidas seriam instigantes, suscitando novas discussões e a investigação de outros pontos de vista educacionais. Nesta seara, cabe considerarmos que a escola pode difundir preconceitos, mas também pode desconstruí-los.

A resolução número 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transe-

xuais, orienta escolas e universidades a garantirem o acesso e o reconhecimento desses estudantes em suas dependências. Entre outras disposições, o texto prevê que eles sejam tratados pelo nome social em listas de chamada e utilizem banheiros e vestiários de acordo com sua identidade de gênero. Significa que um aluno registrado com um nome pode ser chamado pelo seu nome social no registro de frequência e avaliação, porque se identifica com o sexo oposto a sua anatomia, e escolheu esse nome social, além de estar autorizado a frequentar livremente as dependências exclusivas para as meninas ou meninos.

Preceitua o art. 6 da resolução de 12 de janeiro de 2015: "deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito".

Seria apropriado que novas construções de escolas fossem feitas com vários banheiros unissex para evitar a discriminação para acolher a pessoa transexual. Campanhas para melhorar a inclusão social, são necessárias para a população, já que não se tem o controle absoluto da situação.

1.1.1 Outro Avanços

Publicada no Diário Oficial da União em 17 de janeiro de 2018, a portaria n. 33 do MEC, tornou obrigatória para todas as escolas de ensino básico do país, públicas ou privadas, o uso do nome social de alunos trans nos registros escolares.

Em 1º de março deste ano, o Supremo Tribunal Federal (STF) autorizou que pessoas transgêneros alterem seu registro civil em cartórios sem a necessidade de cirurgia de redesignação genital ou de laudo psicológico. Mas mesmo com a decisão do Supremo, as medidas exclusivas para o ambiente escolar são vistas como necessárias por alunos e profissionais da educação.

Para estudantes e professores, o próximo passo fundamental para o respeito a pessoas transgêneros dentro das escolas é o uso do banheiro. Em 2015, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), criou a resolução 12/2015, que estabelece parâmetros para ga-

rantir o acesso e a permanência de pessoas trans nas instituições de ensino. A resolução orienta que o uso do banheiro se dê conforme a identidade de gênero de cada aluna ou aluno, mas não tem sido acatada por escolas e universidades.

1.2 Educação "é direito de todos"

Embora a Constituição Federal assegure que a educação é "direito de todos" e que se baseie no principio de "igualdade de condições para o acesso e permanência", alunos transgêneros, vítimas de transfobia, têm mais dificuldade para permanecer na escola.

Assim como os alunos transgêneros, os professores homossexuais são igualmente dignos de respeito, seja no âmbito da educação e/ou das políticas públicas. Nessa conjuntura, os assuntos relacionados à diversidade, sexualidade e gênero devem ser recebidas como alguma coisa natural intrínseca ao desenvolvimento do ser humano e de sua constante evolução. (MARIA, 2020a)

Frisa-se, nessa esteira, que um dos elementos que dificulta o acesso da população trans ao mercado de trabalho é sua baixa escolaridade. O problema não é de acesso à educação, mas de dificuldades de permanência na escola, especialmente quando a pessoa começa a despertar sua identidade de gênero. A escola é um ambiente hostil para quem é trans. As piadas, as perseguições, a falta do uso do nome social, o preconceito, tudo isso contribui. (MARIA, 2020b)

O Ministério da Educação, em 1997, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais com a finalidade de assinalar referenciais à formação básica comum em todo o território brasileiro. O tema que diz respeito às relações de gênero possui pouco mais de uma página e explica que "o conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações culturais e sociais", sugerindo aos professores abordarem a parte histórica nos conteúdos de História, promover discussões sobre valores, comportamentos em diferentes culturas em momentos históricos diferentes. (PCN, 1997, p. 98)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, igualmente elaborado pelo Ministério da Educação, em 1998, tem por objetivo apontar metas de qualidade que colaborem para que as crianças tenham

um desenvolvimento integral da própria identidade, cresçam como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Possui objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (RCNEI, 1998, p.17)

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação, o estudo da sexualidade do aluno deve promover o conhecimento científico além do senso comum. Conteúdos sobre a sexualidade e diversidade sexual são, para a atualidade, complementos necessários para que a inclusão das pessoas com comportamentos sexuais diferentes dos padrões da heterossexualidade sejam possíveis, sem atrapalhar a aprendizagem de quaisquer educandos (PARANÁ, 2008).

Para aprofundarmos o tema tratado neste artigo, citamos um trecho de Louro em sua análise à heteronormatividade da escola:

> Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legitimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, torna-se excêntrico. (2008, p. 43-44).

A invisibilidade habitual desta parcela minoritária da população no Brasil sobrevém também em decorrência da falta de debates e reflexões científicas e principalmente educacionais. De certa forma, barreiras sociais devem ser derrubadas nos locais de aprendizagem com o intuito de proporcionar maior visibilidade à comunidade LGBT, a sua identidade de gênero e a sua orientação sexual.

1.3 Território ou Ambiente Escolar? A Questão da Transfobia

Desde que nascemos somos educados para estar dentro do padrão da normalidade; primeiro na família; depois, pela escola (no início da vida

escolar). A escola, infelizmente, está sendo um espaço de "manutenção e conservação de condutas e padrões estabelecidos", pois "as reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo". (BENTO, 2011, p. 552; COSTA, 2013, p. 5)

Os estereótipos de gêneros podem surgir a partir das próprias crianças, mesmo que o ambiente seja flexível e que o professor interfira nestas situações de conflito. Desse modo, os professores exercem essencial papel de intervenção pedagógica. Muitas dessas ingerências até escapam do planejamento de suas aulas, que a cada turma se deparam com novos (as) alunos (as) com diferentes comportamentos com os(as) quais ele se vê obrigado(a) a passar. O fato é de que essa situação, na maioria das vezes, é respondida com desrespeito ao aluno que é quando o professor o ignora ou ignora uma atitude de preconceito ou violência sob seus olhos.

A escola brasileira sempre esteve atrelada aos padrões de normalidade sóciocultural de seu tempo e todo aquele aluno ou aquela situação que desviar-se, ou não "harmonizar-se" com a conduta guiada pela heteronormatividade, encontrando-se fora de sua concepção pedagógica.

Casos de transfobia são muito comuns em indivíduos que estejam cursando o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio, os quais estão passando pela fase de transição e autoaceitação de sua identidade de gênero, que para muitos é um desafio extremamente grande, frente a uma sociedade construída culturalmente machista e heteronormativa.(VASCONCELOS, 2018)

A sociedade é responsável por uma espécie de barreira entre travestis e transexuais, fazendo com que estas pessoas não possam desfrutar dos espaços sociais, tornando-os sem acesso aos direitos constituídos em lei, como o direito à educação, que é uma garantia fundamental para todos os cidadãos.

Nas palavras de Louro (2010, p. 81):

> Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ile-

> gítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que "vigiar" para que os alunos e alunas não "resvalem" para uma identidade "desviante"? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos.

Os colegas de mesma idade às pessoas trans, são responsáveis que na maioria das vezes, por uma espécie de terrorismo heterossexista, outro fator que não menos diz respeito ao despreparo das instituições escolares para trabalhar com a questão, o que aduz falha no sistema pedagógico aliada à desinformação quanto às questões de gênero.

Felipe e Bello (2009) destacam que seria por meio da aflição, da pressão psicológica e da violência que se vai moldando o menino e a menina que se deseja. No âmbito escolar, a prática da violência se daria pela presunção (ou pelo constrangimento).

Salienta-se nesse contexto, que a escola sempre proporciona aos alunos uma educação sexual voltada aos heterossexuais, e esquecem-se dos demais grupos existentes, com receio de "falsos" valores morais que censuram os adeptos como delinquentes e sem vergonhas, como se a orientação sexual, fosse algo que o sujeito pudesse alterar em um "estalar de dedos". As escolas não foram habilitadas para lidar com corpos não binários e isso causa estranhamento, e o que é visto como estranho, infelizmente é repelido.

Pode-se asseverar que "[...] a escola é uma caricatura da sociedade. Por ela passam, como não passam por nenhum outro lugar, limitadas por diminutivos, todas as ideias que uma sociedade quer transmitir para conservar, tudo aquilo que se acredita ou quer que se acredite" (MORENO, 1999, p.12).

A partir do prisma dos padrões sociais dominantes, os transgêneros são reiteradamente expostos no ambiente escolar, sofrem transgressões de direitos, violências físicas e verbais e discriminações de todo tipo.

"O plano de Diretrizes e Base no capítulo V estabelece as diretrizes da educação da população LGBT que devem passar pela formação e habilitação (formação) de professores na área de sexualidade através da elaboração de materiais didáticos que contextualizem a orientação sexual, amparando e divulgando estas obras, e também o incentivo à pesquisa científica, direcionada à

sexualidade humana, bem como a criação de órgãos legítimos, formados por homossexuais e demais representantes do movimento, que sigam o andamento e desenvolvimento das metas já alcançadas, avaliando e discutindo junto ao MEC estratégias e soluções ligadas a Educação em Direitos Humanos em parceria com o respeito à diversidade (CONSELHO, 2004 p. 22-23)."

Precisamos favorecer que a educação sexual na escola aconteça de forma efetiva respeitando a diversidade sexual e de gênero; por isso, é necessário que pensemos a princípio na formação de educadores, que os mesmos estejam abertos ao diálogo, à reflexão, à superação de preconceitos, que sejam pessoas comprometidas com a igualdade de Direitos e principalmente com a quebra de paradigmas, (FAGUNDES, 2009).

A educação pode contribuir para promover a diversidade, quebrar estereótipos, evitar o avanço da violência, mas o que temos presenciado é que ela tem falhado em um dos seus papeis primordiais: o de ser um ambiente democrático, político, campo de liberdade e discussão.

Ressalta-se que não seria a qualidade do ensino que levaria a uma coexistência pacífica e um convívio democrático com a diversidade, mas, sim, a verdadeira promoção da diversidade que geraria, ou gerará, um ensino de qualidade e a prática genuína de uma "cultura da paz" (JUNQUEIRA, 2009b, p. 405).

Ainda que exista mais conscientização, nem todas as relações entre alunos transgêneros e suas escolas são tranquilas, a questão versa sobre a criança ou adolescente ser simplesmente aceito, estas pessoas viverem mais abertamente e com maior apoio e integração de todos.

A escola como agente transformador através da educação, pode tentar tornar o ambiente escolar mais receptivo e seguro, seja para garantir a permanência do estudante transexual de maneira humana, assim como para aplacar a transfobia através do ensino da diversidade a todos os estudantes nela presentes.

CONCLUSÕES

A escola compreende um espaço social onde coexistem profissionais e saberes. Neste espaço, ela é sistematizada, ponderada e repassada através do ensino. Não existe neutralidade presente nas escolas, tampouco os professores são neutros e quem é LGBT sabe das humilhações, constrangimentos que passa diariamente.

É preciso tentar desconstruir a heteronormatividade dentro da escola, proporcionando formação sobre direitos humanos e por inclusão. Devemos sugerir mudanças curriculares, de postura e de luta por espaço. Desse discurso todo, o que concluímos com veemência é : Não há vergonha em se ser quem se é".

É de suma importância a abordagem desta temática nas escolas, pois ainda há uma intensa resistência dos colegas em aventar ou refletir o tema em sala de aula com os estudantes, mesmo tendo entre estes, sujeitos LGBT.

Precisamos considerar que é por meio da escola que são transmitidas e aprendidas concepções de gênero, concepções de certo e errado, do que pode ou não ser sonhado, feito e alcançado por cada indivíduo (MORENO, 1999).

O combate à violência e à discriminação contra LGBT's advém da educação em direitos humanos. É preciso, também, proporcionar o ambiente adequado para que não haja evasão escolar, um lugar onde as pessoas sintam-se seguras.

Pode-se asseverar através dos resultados obtidos que necessitamos de maior capacitação para conviver com a diversidade sexual no âmbito escolar, respeitando os diversos valores, fortalecendo as ações de combate à discriminação e aos diversos tipos de preconceitos existentes na sociedade. Compete ao profissional da educação transformar a sala de aula em uma atmosfera harmônica e de respeito mútuo, que envolva também aspectos humanos, culturais e sociais. Tal comprometimento destes profissionais da educação é fundamental evitando situações que possivelmente possam resultar na exclusão escolar de tais alunos.

A jornada escolar é crucial para a formação e o desenvolvimento da criança devendo ocupar seu lugar privilegiado no seu acesso pleno de sua cidadania, não ignorando nenhum público. Cabe à escola acolher, incluir e garantir o desenvolvimento integral de todos os meninos e de todas as meninas, inclusive de todos os meninos que nasceram meninas e de todas as meninas que nasceram meninos e de todos os meninos e meninas que estão em busca de suas identidades, procurando se encaminhar na vida, cada um com sua história pessoal e sua individualidade.

Se o currículo tem como ponto central a formação do cidadão, ele necessita abordar as diversidades, os preconceitos estabelecidos ao longo da história humana e principalmente as questões de gênero. A sala de aula

precisa ser um espaço de reflexão sobre as transformações sociais revisando os temas para serem trabalhados que versem sobre tolerância e respeito das diferenças, que já são contempladas em lei; pois homens e mulheres são iguais dentro das suas diferenças.

É necessário exigirmos que o direito à educação seja assegurado a qualquer cidadã ou cidadão brasileira/o e, logo, políticas que pugnam as desigualdades de gênero e sexualidade precisam ser implementadas e o exercício da cidadania, garantido.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos Feministas. Florianópolis, mai./ago., p. 549-559, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MECSEF, 1997. v. 10. 110 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Brasília: MECSEF, 1998. v. 02. 85 p.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. **Resolução 12 de janeiro de 2015.** Acesso em 10 de julho de 2016, pelo site < http:// https://

www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012/view>. Acesso em 17 de agosto de 2020.

COSTA, Vera Lúcia do Vale. **Violência escolar e homofobia: reflexões a respeito da diversidade.** Disponível em: <http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/25022013Vera%20Lucia%20Costa%20-%20TCC.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

DIAS, Maria Berenice. **Homoafetividade e os direitos LGBTI**. 6 ed. Reformulada. São Paulo: Revista dos tribunais, 2014, 526 p.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho**. Pais conscientes, educadores capacitados: educação sexual para crianças e adolescentes**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana. São Paulo, v.20, n.1, p.164-175, 2009.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. **Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de. France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 4 ed., São Paulo: Edições Loyola,1998.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Homofobia nas escolas: um problema de todos**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009b.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes et. AL. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade, e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de Janeiro, Ed. Vozes. 2010. 180 p.

MARIA, VANESSA ANDRIANI, RABENSCHLAG, Cristiano Dotto. **Mosaico Acerca do Cotidiano de Professores LGBTs no Âmbito Escolar**. Conteudo Juridico, Brasilia-DF: 16 jul 2020. Disponivel em: https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/54899/mosaico-acerca-do-cotidiano-de-professores-lgbt-s-no--mbito-escolar. Acesso em: 18 ago 2020a.

MARIA, VANESSA ANDRIANI. **A Realidade e os Desafios para a Inserção de Transgêneros, Transexuais e Travestis no Mercado de Trabalho**. Âmbito jurídico, São Paulo – SP: n. 199, Ano XXIII, 2020b. Disponivel em: https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/a-realidade-e-os-desafios-para-a-insercao--de-transgeneros-transexuais-e-travestis-no-mercado-de-trabalho/ Acesso em 18 ago 2020b.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná** (DCE):Ciências, Curitiba,2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELOS, F.R.S. **Evasão Escolar de Alunas Travestis e Transexuais.** III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade. Universidade Federal de Rio Grande – FURG. 19 a 21 de setembro de 2018.

ARTIGO – MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO: CAMINHOS, DESAFIOS E CONQUISTAS POR IGUALDADE RACIAL

Mário Alves dos Santos[34]

INTRODUÇÃO

Partimos de uma reflexão analisando os fatos históricos que evidenciam avanços nos caminhos trilhados para se chegar a conquistas de direitos básicos, mas acima de tudo que nos mostram que sem lutas tampouco esses avanços e conquistas seriam possíveis. Para compreendermos um pouco dos desafios desse caminhar que busca práticas em políticas de promoção da igualdade racial e Educação das Relações étnico-Raciais, inclusive previstas na Lei 10.639/2003 faremos alguns recortes a partir de Santos (2014). Já para nos familiarizarmos com os saberes construídos nas lutas por emancipação por parte do movimento negro verificaremos o que Gomes (2017) fala sobre essa questão.

Visto que estaremos buscando uma compreensão de como tem se dado o caminhar do Movimento Negro a partir das intempéries encontradas nesse percurso, bem como as conquistas alcançadas e de que forma isso implica numa educação que se propõe considerar as questões raciais de uma forma

34 Pedagogo, Especialista em Libras e Educação Inclusiva pelo IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso, Professor da Educação Básica, Mestrando em Educação sob a Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

crítica construtiva a partir do processo Ensino/Aprendizagem, é importante que façamos uma reflexão acerca do espaço escolar como um todo, inclusive discorrendo a partir de autores como Arroyo (2013) e Cavalleiro (2001) e aferindo suas contribuições práticas no que tange às relações Étnico-Raciais na escola e consequentemente, fora dela também.

É perceptível que o espaço escolar tem sido marcado por vários conflitos, possivelmente refletindo os diferentes contextos dos alunos bem como suas diversidades que vão desde a relação familiar, passando por questões culturais e econômicas até a questão étnico-racial. Assim sendo, consideraremos todos esses fatores ao enfocarmos as dificuldades ainda existentes na educação formal e, consequentemente na escola. No entanto, nosso enfoque principal será falar da caminhada histórica do Movimento Negro e sua relevância para uma educação que se constrói a partir da junção de várias forças e esforços.

Nesse interim, analisaremos a autora Pinto (2013) a qual trará um pouco da luta e identidade do Movimento Negro fazendo uma retrospectiva histórica acerca dessa trajetória de tamanho significado para o que se tem hoje de efetivo no que tange principalmente as relações étnico-raciais enquanto institucionalização de anseios tão perseguidos outrora, com grande impulsionamento por parte de Zumbi dos Palmares e que perdura nos gritos e forças daqueles que não se conformam com o racismo em todas as suas formas. E juntos bradam que apesar dos desafios árduos, aquilo que se pretende no culminar na caminhada é algo que vale a pena.

Sendo assim, e a partir das reflexões necessárias pretendemos contribuir para que cada coletivo negro seja imponderado e, com a mesma força de vários movimentos históricos que deixaram grandes legados ao continuarem a enfrentar os desafios. Que esse legado sirva para nos impulsionar e que ao nos depararmos com os desafios impostos pela estrutura racista tão comum cotidianamente, que sejamos resistência em prol de uma causa necessária. Essa causa ainda continua sendo contextual, relevante e urgente. A causa da igualdade racial e do verdadeiro papel da educação no intuito de que muito em breve essa questão deixe de ser apenas mito

Queremos, com essa pesquisa bibliográfica, considerando os espaços de lutas e de engajamento dos movimentos negros que desempenham um papel educador fundamental, adentrar no campo das escolas onde os atores principais desse processo de ensino/aprendizagem e de relações raciais

diversas também se encontram cumprindo objetivos formais e estabelecidos pelos currículos que, a nosso ver necessita ser considerado no presente texto. Esses atores e sujeitos da nossa pesquisa são os gestores, professores e alunos, tão indispensáveis para a nossa análise qualitativa. Análise essa que não pode se desvincular do que é subjetivo e inerente ao ser humano.

A partir dessas considerações e, para iniciarmos nossas reflexões mais específicas consideramos importante começar com algumas questões. Por exemplo, como o movimento negro no decorrer da história caminhou objetivando a promoção da igualdade racial mesmo em meio aos desafios em meio ao caminho? O que se construiu nesse percurso que possa encorajar as pessoas dos tempos atuais a não pararem e a continuarem essa caminhada antirracista, principalmente a partir de uma educação que seja relevante aos diferentes tipos de pessoas com suas raças, etnias e subjetividades? Estaremos fazendo essas reflexões bem como trazendo autores que se debruçaram em pesquisas sobre essa temática para assim aferirmos nossa problemática central que é "o movimento negro tem contribuído na prática para uma educação antirracista"? Assim, percorreremos tais referenciais e buscaremos a partir dos esclarecimentos de cada autor, se possível atingir nosso objetivo que é "Verificar como a educação pode usufruir dos resultados das lutas dos movimentos negros e usar isso em favor de uma sociedade antirracista". Nosso direcionamento se dará também no sentido em que especificaremos possíveis condutores que nos levarão ao que objetivas. Um desses condutores seria conhecer a história de tais movimentos; pesquisar as principais legislações existentes sobre a cultura e história Afro-Brasileira; bem como investir em formação dos profissionais de educação e, incentivar iniciativas de conscientização e de práticas antirracistas dos alunos e familiares.

1. UM CAMINHO DE LUTAS E DESAFIOS

As lutas do Movimento Negro estão em dados teóricos, físicos e históricos. Esses dados nos mostram hoje que "a educação foi uma das primeiras reivindicações e prioridades dos grupos negros que começaram a se organizar no pós-abolição [...]". (SANTOS, 2014, p. 275). Assim, podemos observar que a luta por direito a educação acompanha o caminhar do Movimento Negro. Sabemos que as dificuldades de acesso à escola no século XIX assim no século seguinte eram gritantes.

Santos (2014) continua dizendo que já se passaram mais de um século em que os movimentos negros tomaram a iniciativa para que tivessem o reconhecimento de sua humanidade e consequentemente o exercício da cidadania através da educação. Daí ela termina comparando a busca de igualdade com a busca por educação de qualidade para todos. Isso mostra certo protagonismo por parte dos Movimentos Negros gritando de alguma forma que eram donos de si e que precisavam ser reconhecidos a partir do mínimo possível que era o direito à educação.

De fato, esse grito era necessário para que se construísse um reconhecimento meio que a contra gotas, mas que se não fossem essas lutas, possivelmente o acesso da pessoa negra a educação não teria acontecido. Havia um monopólio branco que mudou de roupagem e perdura ainda hoje, mas a conquista do acesso à educação pelos negros não deixa de ser um quebra de paradigmas. Essa caminhada pouco reconhecida e não divulgada nos mostra que as pessoas negras tinham metas e objetivos, inclusive de serem reconhecidos por suas capacidades diversas e que não só de forma individual, mas também de forma organizada enquanto grupos. (SANTOS, 2014, p. 276).

Esse reconhecimento trouxe garantias de direitos e uma ótica que de alguma forma contribuíram para que a diversidade de raça bem como os atributos daquele grupo fossem considerados. Apenas a partir de lutas e da busca por reconhecimento pode-se conferir autonomia e cidadania às pessoas e, isso os grupos negros fizeram plausivelmente. Mas essa busca foi necessária. Até mesmo porque o currículo está em meio a uma lacuna que passa a ideia de separação entre experiência e conhecimento. Arroyo (2013) vai dizer que a educação traz através do currículo um conhecer que está separado das pessoas e inclusive dos professores que ensinam. Que o trabalho humano é ignorado a partir do momento em que as experiências sociais são ignoradas. Ele fala ainda na importância do reconhecimento da pluralidade e diversidade de experiências.

Logo, a experiência precisa caminhar lado a lado com o conhecimento no intuito de que as subjetividades das pessoas sejam levadas em consideração e para que a educação cumpra com o seu papel de forma a abranger aqueles que mais precisam dela para sua emancipação e reconhecimento social. Nesse aspecto, as lutas que até aqui ocorreram principalmente, como já mencionado de alguma forma prestou um serviço social

de relevância em tempos específicos da história e, continua sendo relevante. Além disso, possibilitou que a escola se tornasse um ambiente de possibilidades. Sabemos que apesar dos avanços no decorrer da história, a educação ainda precisa melhorar bastante. Para que essa melhoria ocorra, é indubitável uma consciência de não contentamento com a atual conjuntura e realidade que de alguma forma exclui, segrega e cria uma hierarquização entre as pessoas onde vale a lei daquele que tem mais poder, dos que tem pele clara, daquele de melhor condição ou maior conhecimento. Nesse caso, a experiência e o que é subjetivo e específico de um povo não tem valor algum assim como na maioria das vezes é reproduzido nas escolas e universidades.

Ao contrário dessa ideia de desvalorização cultural ou peculiar, o Movimento Negro buscava a valorização do negro dentro das suas especificidades. "A educação, tanto como sinônimo de instrução, de escolaridade, quanto no seu sentido mais amplo, abrangendo manifestações de caráter cultural, sempre foi muito valorizada pelas lideranças negras". (PINTO, 2013, p. 212; 213). A autora fala ainda que atividades culturais eram promovidas por associações negras e incluíam desde encenação de peças teatrais até eventos musicais mantendo equipamentos culturais em algumas delas.

Esses recortes nos mostram um empenho bastante significativo do Movimento Negro em enfatizar a cultura de um povo que já tinha sofrido por um longo período visando a sua valorização. Essas eram práticas corriqueiras e, que nas instituições de educação deveria ser comum considerando a diversidade de pessoas.

> O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (GOMES, 2017, p. 21)

Debater questões étnico-raciais é uma realidade devido o grande empenho do Movimento Negro. A partir desses debates públicos surgem questionamentos acerca da existência ou não de políticas públicas e, inclusi-

ve chama a atenção de autoridades em geral além do povo comum. Temos visto ultimamente que se tem aumentado a busca de informações sobre o racismo bem como também medidas para minimizá-lo. Muitos que consideravam o Brasil um país de todas as raças e que não havia racismo, hoje já apresentam outro entendimento sobre essa questão e inclusive contribuem de alguma forma para que esse entendimento correto seja difundido.

Já trazendo para o debate o sistema escolar, Gomes (2017) vai dizer que a escola, principalmente a pública é resultado de uma luta popular pelo direito à educação. Fala que a escola que existe hoje é resultado de um processo de construção histórica enquanto instituição reguladora marcada pelas regras, normas e rituais etc.

Cônscios dessas questões nos resta perguntar como a escola tem agido na prática frente a realidade diversificada presente em seu interior e que ao mesmo tempo são pessoas frutos da sociedade com todas as suas mazelas e dificuldades. Resta-nos também trazer verificar se a escola tem se empenhado para colocar em prática as legislações que falam sobre as questões raciais bem como levar para seu interior discussões que possam contribuir de alguma forma com profissionais e familiares no intuito de que esses possam esclarecidos e conscientemente serem atores modificadores do cenário de racismo e de supervalorização dos euros-descendentes.

Além disso, é importante também que o Movimento Negro continue sua jornada auxiliando a escola nessa grande missão que é de eliminar quaisquer vestígios de atitudes racistas do interior da escola e com isso contribuir para uma sociedade mais esclarecida e conscientizada daquilo que é justo e assim possa desenvolver atitudes antirracistas bem como dar sua parcela de contribuição na formação de novas pessoas que sejam mais tolerantes e esclarecidos acerca de seus direitos e deveres e com a percepção de que não existe democracia racial, porém é preciso reconhecermos essa realidade .

2. COMPREENDER O PROCESSO HISTÓRICO PARA PROPOR UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

Vimos, portanto que historicamente, assim como a população negra foi vítima de várias injustiças, ao mesmo tempo os Movimentos Negros lutavam para que essa população obtivesse reconhecimento de suas quali-

dades assim como aqueles de origem Europeia. Que apesar de nem sempre esse reconhecimento vir, os esforços por parte de coletivos e grupos organizados projetaram conquistas futuras bem como acreditaram que é a partir da educação que tudo começa na conquista de direitos. Pois os caminhos trilhados pouco teriam importância se a educação não fosse um almejo incansável desses grupos que vislumbravam a igualdade racial. A educação hoje é um direito de todos e dever do estado. Dever desse mesmo estado que por muito tempo segregou as pessoas de pele escura e institucionalizou o racismo, inclusive a partir de políticas públicas, tirando assim direitos básicos da população negra.

> A discriminação racial foi uma prática comum no Brasil desde a colônia, perpassando pelo Império e atingindo a República. Ela não ficou exclusivamente no plano do discurso ou das intenções, mas se traduziu em políticas públicas, isto é, ela se inscreveu em forma de lei. (DOMINGUES, 2004, p. 27)

As raízes do racismo estão cravadas desde a colônia até os tempos atuais. Como vimos, o estado institucionalizou o racismo e dividiu as pessoas. Por conta disso, direitos básicos como o de expressar sua própria cultura e costumes eram negados aos afrodescendentes. Essas marcas que foram além da cor da pele, mas que atingiram também a honra de milhares de pessoas são as marcas que se fazem presente hoje de forma camuflada.

Sabemos que a cor da pele hoje define o grau de sucesso que uma pessoa terá em sua vida. A estrutura cancerígena do racismo está tão profunda que muitos nem se dão conta de que expressam atitudes racistas todos os dias. Isso não somente enquanto expressão inconsciente, mas também em muitos casos de forma pensada e intencional por parte de grupos que persistem em dominar e, usufruir dos privilégios históricos que tiveram e que não pretendem deixar em detrimento de se reconhecer que são detentores desses privilégios e de que enquanto isso existem pessoas que não conseguem atingir o mínimo de suas metas devido o racismo disfarçado de democracia.

Retomando Arroyo (2013), o mesmo vai nos dizer que o entendimento dos processos históricos os quais tem se perpetuado, insistindo em não reconhecer coletivos populares, dos trabalhadores enquanto produ-

tores de saberes, culturas e modos de pensar, nos ajuda a avançar e compreender esses povos como sujeitos da história. E essas questões são de relevância para professores e currículo escolar.

Complementando a fala do autor citado acima, Gomes (2017) ao falar sobre saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro destaca que a referida comunidade e Movimento, produzem sim saberes, porém esses são diferentes do conhecimento científico. Entretanto não são menos importantes do que o último. Esses saberes têm a ver com o conhecimento de mundo a partir de vivências e, essas vivências carregam uma importância ímpar por conta de que são racionalidades produzidas por pessoas com vivência da raça numa sociedade racializada.

A racialização está dentro dos muros e paredes das escolas e, precisa ser considerada e acima de tudo precisa ser vista como algo danoso para as relações das pessoas nesse espaço. Os currículos escolares em sua grande maioria não trazem conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e a história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. Apesar de ter havido iniciativas para que esses temas fossem incluídos nos currículos formais de algumas escolas e redes de ensino no Brasil, não houve formação de professores a contento para que essas questões fossem trabalhadas em sala de aula. (CAVALEIRO, 2001 p. 66)

Parece-nos que a ausência desses conteúdos nas escolas se esbarra com a estrutura e institucionalização do racismo tanto na sociedade quanto dentro desses espaços. Pois, existem legislações que preveem tais conteúdos no espaço escolar. A Lei 10.639/2003 altera a Lei 9.394/1996 e um dos artigos acrescentados é o "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira".

Essa é uma lei do ano de 2003 e até agora já se passaram mais de quinze anos. Resta-nos a indagação do por que seu cumprimento na integra ainda não acontece na grande maioria das escolas. Voltamos na reflexão que nos leva ao racismo estrutural e institucional. Além disso, existe ainda o racismo individual o qual é subjetivo de cada pessoa. Sendo assim, essa problemática é muito mais abrangente do que se imagina e depende de toda uma conjuntura para ser desconstruída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os aportes teóricos examinados aqui nos mostraram que o Movimento Negro além de histórico tem uma caminhada de luta por igualdade racial. Que os desafios apesar de muitos, inclusive se deparando com momentos em que os direitos básicos das pessoas negras eram negados até mesmo por meio de políticas públicas, esse coletivo não esmoreceu. Vimos ainda que o direito pela educação era uma das bandeiras de lutas do Movimento Negro. Houve uma construção histórica de grandes legados e resultados em forma de legislações que hoje podemos usufruir enquanto a luta permanece. Uma dessas conquistas fruto dessas lutas é a Lei 10.639/2003 que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino. Todavia, ainda falta um engajamento maior por parte das escolas e profissionais de educação tanto no sentido de buscar formação acerca dessa temática quanto aplicar o que está previsto em lei nas salas de aula. Isso depende muito da desconstrução de um racismo que é estrutural e institucional. Além disso, o currículo escolar é envolto por interesses diversos que podem servir de barreiras para a implementação de um currículo relevante aos interesses sociais e questões étnico-raciais.

Compreendemos a partir da pesquisa, que é possível a educação usufruir de todas as conquistas históricas resultado das lutas do movimento negro. Isso a nosso ver acontecerá com a autotransformação dos profissionais da educação, incluindo gestores e se estendendo a comunidade escolar em geral e família. Daí haverá a possibilidade de contribuições efetivas para uma educação formal antirracista com reflexos na sociedade onde não existirá "ser mais" ou "ser menos", mas seres iguais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino

a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 08 out. 2020

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação**: *repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada:** *negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Senac, 2004.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do oprimido**. 66. Ed. – Rio de Janeiro /São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** *saberes construídos nas lutas por emancipação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. Ponta Grossa: UEPG, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ARTIGOS – PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO COMO MOTRIZ DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Gabrielli Fernandes Conrado[35]

INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é abordar participação política e educação, construindo um elo de coexistência e interpendência entre os temas que resulta no ideal e necessário exercício da democracia. A construção do raciocínio supracimencionado acontecerá a partir da análise da educação, desde sua gênese até seu papel essencial na redemocratização brasileira, e da participação política, desde os estudos clássicos, a evolução do entendimento a respeito do instituto, até as novas tipologias. A discussão do tema justifica-se no fato da participação política, instrumento essencial de exercício da democracia e cidadania, ser prática deficitária que, dentre outros fatores, resulta da falta de uma educação de qualidade oferecida em âmbito intra e extra escolar.

1. A GÊNESE DO DIREITO A EDUCAÇÃO

Em 1948, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo Brasil é signatário, os direitos humanos passaram a ter lugar garantido nas agendas internacionais, no entanto, tornou-se verdadeiro protagonista das pautas somente nas duas últimas décadas, em razão dos meios de co-

35 Graduanda em Direito.

municação em massa, dos discursos políticos, e da sua presença nas baias de movimentos sociais, que exercem papel fundamental na disseminação do tema.

Sumariamente, os direitos humanos constituem o eixo responsável por garantir a vida digna em amplos aspectos, de forma que os indivíduos sejam potencializados e possam se desenvolver socialmente onde quer que estejam. Ora, esmiuçando a amplitude referenciada, perfazem dignidade a vida economicamente digna, o direito à vida, à saúde e, dentre outros, por que não o direito à educação?

A educação integra a segunda geração de direitos fudamentais, que raiou no século XIX e impõe aos Estados obrigações positivas, prevendo um "alargamento da competência estatal, requerendo a intervenção do Poder Público para reparar as condições materiais de existência de contingentes populacionais" (WEIS, 2011, p. 49).

Os direitos que compõe a geração em questão vêm materializados no formato de "direitos sociais, econômicos e culturais, que traduzem, por sua vez, o valor da igualdade" (PIOVESAN, 1996, p. 91).

Ao contrário do que se pensa prontamente ao se falar em educação, esta não pode ser minorada para que se encaixe nos limites da escolarização, da educação formal. A educação não acontece, apenas, *intra* muros institucionais. Pelo contrário, educação é produto da família, das organizações religiosas, da sociedade civil, dos movimentos sociais, mesmo que esses ambientes de convivência e aprendizado não sejam satisfatoriamente desenvolvidos, mesmo que não estejam alocados no contexto ideal.

Tal educação abrangente e informal é chamada "educabilidade social", e visa "a emancipação, a autonomia e a libertação do sujeito" (SILVA, 2011, p. 164), isso porque os preceitos juntados nessa conjuntura não resultam em aprendizados técnicos, profissionais e de qualificação para o exercício de uma atividade nichada, mas capacitam, instruem e esclarecem o indivíduo para a vida.

Sergio Haddad, na introdução do Relatório sobre os Direitos à Educação, executado pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, teceu considerações valorosas a respeito do tema:

> Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser

> mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa. A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorrer no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas. Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e habilidades são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e bem estar social. (HADDAD, 2004, p.1)

Os países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os que aderiram aos pactos, resoluções, tratados e declarações dela derivados, como o Brasil, se comprometeram no ato a incorporar a suas legislações e políticas públicas a proteção e a promoção dos direitos versados nesses documentos, incluindo, dessa forma, o direito a educação.

1.1. A educação no contexto brasileiro e seu papel na redemocratização

Em tempos pós-ditadura, a Constituição Federal de 1988 trouxe a suas laudas os direitos que, até então, eram salvaguardados apenas pelos documentos esparsos que já foram citados, aqueles dos quais o país era signatário. Foi assim que a carta constituicional se tornou amplamente garantista e inaurugou o *Walfare State*, estado de bem-estar social.

Por conseguinte, a educação foi estabelecida na legislação brasileira e vem estruturalmente respaldada como segue:

> Artigo 6º, Constituição Federal: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2016, p. 9-10)

> Artigo 205, Constituição Federal: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016, p. 68)

> Artigo 4º, caput, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990): É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2016, p. 1041)

> Artigo 53, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990): A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016, p. 1048-1049)

Ademais, ressalte-se que os artigos 206 a 214 da Constituição Federal e os artigos 54 a 59 do estatuto supramencionado também tratam do tema e instituem os mecanismos para o ideal funcionamento e execução do direito.

No fim dos anos 80, organizações não governamentais passaram a se movimentar intensamente no sentido de promover a educação como meio de alicerçar a redemocraticação brasileira, de forma a proclamar os direito civis e políticos, pleiteando por um contexto democrático de fato e de direito.

Esse mover não governamental se utilizou de mecanismos, na maioria das vezes informais, como palestras e movimentos sociais, mas também esteve presente, mesmo que de maneira ainda tímida, em algumas escolas e universidades.

Mais tarde, no fim da década de 90, o governo federal começou a posicionar-se gradativamente no tocante a garantir o direito a educação. Essa mobilização se materializou em políticas públicas e em parcerias com a sociedade civil e com organizações não governamentais.

A educação formal não é a única forma de educação e, sequer, a mais importante. Isso porque a educação satisfatória diz respeito a soma de conhecimentos garimpados nos variados âmbitos da vida em sociedade. Tais conhecimentos são somados no decorrer da existência do indivíduo, logo, tornam-se interdependentes, uma coisa só; a educação propriamente dita, de forma ampla, e não setorizada.

Entretanto, necessário, sim, reconhecer a educação escolar como elemento basilar da sociedade.

> (...) a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados "conteúdos", por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela aplicadas. (CANDAU, 2012, p. 7)

Em se tratando de educação formal, há que se dizer que, conforme consta no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), os indicadores sociais que dizem respeito ao tema têm progredido satisfatoriamente.

A título de exemplo, em 2016 a taxa de escolarização, que é a porcentagem de pessoas entre 06 e 14 anos que frequenta a escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária, era de 99,2%, enquanto em 2019 o índice foi de 99,7%; enquanto em 2016 a taxa de analfabetismo, que é a porcentagem de pessoas analfabetas com mais de 15 anos em relação ao total de pessoas do grupo de mesma faixa etária, era de 7,2%, em 2019 o percentual baixou para 6,6%.

A evolução desses números é, verdadeiramente, motivo de animação. No entanto, necessário trazer a memória o fato de que números não bastam, se a qualidade do ensino oferecido não corresponder ao mínimo do que se espera, ao mínimo do que pode garantir a dignidade humana no que diz respeito a educação.

No mais, insta destacar a função do Estado enquanto regente do direito a educação, devendo atentar-se aos arranjos tanto da educação formal, quanto da educabilidade social, estruturando mecanismos que promovam o suporte necessário para o completo esclarecimento e desenvolvimento profissional, social, cultural e político dos cidadãos.

2. ENSAIOS DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

O termo que intitula este tópico já transitou pelos mais variados conceitos, nos mais variados momentos e contextos históricos. De início, participação política foi entendida como um conjunto de atos praticados por particulares em momentos políticos, visando influenciar na escolha dos governantes e na tomada de decisões deles (BORBA, 2012).

Ora, o movimento político não tem como destinatário, apenas, e nem em tempo integral, o governo e seus governantes, isso porque pode objetivar, apenas, mas não menos importante, a designação de valores à sociedade.

Depois, em outro extremo e após conceituações transitórias, a matéria foi apreendida como a influência, ou tentativa de influenciar, sobre a distribuição de bens públicos e sobre resultados políticos (BORBA, 2012).

> Ficando nos dois extremos do exemplo, a uns bastaria que a população votasse e fosse politicamente bem informada enquanto a outros seria necessário, ademais, que o cidadão tivesse oportunidades de deliberação no que se refere às políticas adotadas pelo Estado. (GOMES, 2005, p. 59-60)

Independente do polo conceitual que for adotado, há de admitir-se que a participação política é uma premissa da democracia, tendo em vista ser responsável por garantir representatividade e legitimação dos discursos desenvolvidos contextualmente pelos cidadãos. Isso porque, apesar do *locus* em que esse direito é exercido variar em consonância com a interpretação que se dá à atividade em cada modelo de democracia, o sujeito ativo da participação política é sempre a sociedade civil.

Logo, possível concluir que a participação política goza de importância sumaríssima no contexto democrático, tendo em vista que arquiteta

um verdadeiro elo de causa e consequência entre o comportamento ativo dos cidadãos e as decisões governamentais.

Ocorre que ser politicamente ativo tem sido prática deficitária, isso porque, quando a sociedade se posiciona, são poucas as vezes em que é conferida eficácia ao pleito do discurso, ou seja, o papel desempenhado neste contexto pelos cidadãos é marginalizado.

Ademais, a baixa na participação política pode revelar falha na educação formal e na educabilidade social que são postos à disposição pelos mecanismos estatais, visto que o esclarecimento devido do cidadão é o responsável por impulsioná-lo a mover-se politicamente.

2.1. A participação política propriamente dita

Os conceitos de participação se materializam de forma diversificada. Para compreeder, na prática, do que se trata, necessário atentar-se à teoria, de suma importância para esclarecer como o ato de participar politicamente evoluiu ao longo da história das democracias.

2.1.1 Estudo Clássico sobre participação política

Para o primeiro autor, Milbrath (1965), que elaborou o que ficou conhecido como "modelo da centralidade", os cidadãos dividem-se em três grupos, cujos níveis cumulativos de atuação e engajamento formam uma pirâmide: os passivos, que não atuam politicamente; os espectadores, que desenvolvem atuação mínima; e os gladiadores, que são os verdadeiros ativistas políticos.

No entendimento supramencionado, perfazem participação política:

> 1) expor-se a solicitações políticas; 2) votar; 3) participar de uma discussão política; 4) tentar convencer alguém a votar de determinado modo; 5) usar um distintivo político; 6) fazer contato com funcionários públicos; 7) contribuir com dinheiro a um partido ou candidato; 8) assistir a um comício ou assembleia; 9) dedicar-se a uma campanha política; 10) ser membro ativo de um partido político; 11) participar de reuniões onde se tomam decisões políticas; 12) solicitar contribuições em dinheiro para causas políticas; 13) candidatar-se a um cargo eletivo; 14) ocupar cargos públicos. (BORBA, 2012, p. 266)

Outra abordagem clássica foi elaborada por Pizzorno (1966), segundo o qual a participação política seria movida pela "consciência de classe", ou seja, a modalidade de participação se desenvolveria a depender do contexto social do sujeito ativo. De acordo com esse autor, a participação política pode se desenvolver de quatro maneiras distintas.

Como primeira modalidade tem-se o profissionalismo político, que trata do sujeito que dedica a vida à política – aqui, o mover ativo acontece dentro das estruturas do Estado e em função do momento político ora vivenciado; adiante, encontra-se a participação civil na política – mover dos cidadãos que compõem o círculo central da sociedade e que acontece dentro das estrutuas estatais e no contexto das demandas e questões sociais; outro modo de participação é o movimento social – ação extraestatal, ou seja, que acontece fora das estruturas do Estado e que funciona em razão da solidariedade política, melhor explicando, acontece em razão do contexto político que urge; por último, a subcultura – o sujeito ativo não constroi sua identidade política, pelo contrário, apenas aceita a que lhe é atribuída pelo meio em que vive e passa a, a partir de então, identificar-se com o que lhe foi imposto, dessa maneira, passa a se movimentar fora das estruturas do Estado e em função das questões sociais.

Outro entendimento empírico clássico de suma importância é o que foi desenvolvido pelos autores Verba, Nie e Kim, em 1971, Verba e Nie, em 1972, e Verba, Nie e Kim, em 1978. Nessa baia, a participação política foi interpretada em razão de quatro modalidades de participação que compreendem variados atos políticos.

Dessa maneira, tem-se: voto; atividades de campanha – como persuadir outrem a votar em determinado candidato e tratabalhar para um partido político; contato político e atividade cooperativa – como manter contato com liderança política a nível local ou nacional (BORBA, 2012).

Apesar das diferentes classificações, perceptível que, em se tratando do contexto clássico, elas faziam referência, apenas, as ações diretas dos indivíduos na política; as movimentações eram essencialmente formais; invariavelmente estruturadas no âmbito da solidariedade política; e inseridas no sistema estatal.

2.1.2 Novas tipologias sobre participação política

A partir da década de 90 foram inauguradas novas tipologias a respeito da participação política, dessa maneira, norteou-se rumo ao entendi-

mento de que participar politicamente é ato multidimensional, tendo em vista que as várias modalidades de participação, por fim, se conectam e resultam na participação política propriamente dita.

Em 1991 foi elaborado novo estudo sobre participação política por Jose Manuel Sabucedo e Constantino Arce, a partir de pesquisa realizada com estudantes universitários. Em síntese, o trabalho de campo apontou duas modalidades de participação, quais sejam: a participação legal, que diz respeito aos atos políticos clássicos e aos, até então, considerados não convencionais; e a participação ilegal, que envolve violência armada, atentatos contra propriedade privada, participação em greves não autorizadas, entre outros.

Os louros da diligência acima mencionada são devidos, especialmente, em razão da participação legal, como foi chamada, ter trazido à baia, enquanto participação política, atos informais, não convencionais dentro do ambiente político. Dessa forma, passaram a constituir participação política o envolvimento em greves e protestos autorizados, a escrita persuasiva em jornais e atuação em outros meios de comunicação em massa, cooperação em campanhas políticas, tentativa de influenciar o voto de terceiros, entre outros.

Este labor brevemente esmiuçado marcou a transição da participação política de um momento cuja movimentação nesse contexto era absolutamente engessada, formal, inflexível e, na maioria das vezes, inacessível, para outro em que se mover politicamente tornou-se natural, acessível, ingrediente presente na vida em sociedade.

> *New media formats rich in civic potential include the obvious, and much discussed, participatory venues – the internet/world wide web, talk radio, call-in television and electronic townhall forums – as well as entertainment programs that feature spontaneous, informal discussions about politics with both political and nonpolitical guests.* (BUCY; GREGSON, 2000, p. 360)

Mais adiante, Teorell, Torcal e Montero (2007) estudaram participação política e elaboraram novas classificações a respeito, mas o que interessa é o fato de, aqui, a internet ser marcada como mecanismo de uso político, isso porque democratizou tanto o acesso a informação, quanto a possibilidade de manifestação sobre esse e outros assuntos de suma importância que acometem o cotidiano dos cidadãos.

3. A EDUCAÇÃO COMO MOTRIZ DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

A partir do entendimento construído até então, observa-se que a participação política deixou de ser um acontecimento nichado e que o engajamento dos cidadãos nessa matéria tomou proporções abrangentes, isso porque tal atividade passou a estar presente no cotidiano de todos, independente do contexto vivido e dos meios que estão a disposição para serem utilizados como mecanismo de atuação. Ou seja, se mover politicamente tornou-se atividade democrática e acessível.

Tomando o Brasil como exemplo e considerando que a essência dos fatos apresentados habitam também nas demais nações democráticas, é límpida a percepção de que a participação política constitui elemento vital das democracias, tendo em vista que é a partir dessa movimentação que o regime democrático é fortalecido e que se disseminam os ideais civis e políticos.

Outra questão a ser ressaltada é que a educação, *intra* ou *extra* muros escolares, funciona como facilitadora e viabilizadora da expressão política, porque atribui força e norteia a movimentação. Não atoa que a redemocratização brasileira tomou impulso em participações políticas cujos rebentos foram embebidos de caráter educacional absolutamente abrangente advindo de faculdades, universidades, movimentos sociais, palestras e no seio de organizações não governamentais.

> Numa democracia capaz de satisfazer aos requisitos básicos de participação democrática deveriam estar presentes, num nível socialmente relevante: a) um volume adequado de conhecimento político estrutural e circunstancial, um estoque apropriado de informações não-distorcidas e relevantes, suficientes para habilitar o cidadão a níveis adequados de compreensão de questões, argumentos, posições e matérias relativas aos negócios públicos e ao jogo político. (GOMES, 2005, p. 59)

Demonstrando o entendimento que se busca construir, assume-se o exercício pleno da democracia enquanto objetivo a ser alcançado, dessa forma, a democracia ocupa, no *locus* de uma pirâmide, o topo. Basilar-

mente, tem-se a educação. De forma centralizada, encontra-se a participação política.

Não se alcança o topo sem que o trajeto todo seja percorrido, tendo em vista que a educação estrutura a participação política, para que esta, sustentada por aquela, arrime a democracia.

Em razão da ausência de uma estrtutura educacional formal e social é que, por vezes, os cidadãos não se movimentam politicamente. Ou, quando se movimentam, o fazem de forma incorreta, até desnorteada, que, em verdade, não condiz com o que vivem e com o que realmente desejam legitimar a partir da sua atuação.

Como produto da falta de instrução e da consequente ausência de participação política é que encontra-se uma democracia que, em verdade, não é nada representativa, mas sim, ferida pela desigualdade, pela marginalização do posicionamento político dos cidadãos e pela não legitimação dos discursos que são proferidos por eles no *locus* do contexto em que vivem.

A democracia, sem educação e consequente falta de participação, é escravidão política posta sobre os ombros dos que não gozam de conhecimento para emancipar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que as tipologias sobre o mover político evoluíram, no entanto, essencialmente e independente das tipologias, a participação política é a emancipação das amarras das desigualdades e injustiças sociais, é o instrumento posto à disposição dos cidadãos para que possam disseminar seus contextos e os direitos e necessidades que neles habitam.

O mecanismo em questão, no entanto, não funciona e, sequer, existe *per si*. Necessita de combustível, de meio viabilizador e potencializador. A participação política raia no despertar da instrução, rebenta na educação, ganha força no esclarecimento social e político.

Para fazer jus ao *status* de Estado democrático, necessário amparar os cidadãos em uma edcuação de qualidade oferecida *intra* muros escolares e promover, no seio da sociedade, meios que proporcionem a educabilidade social.

Assim, diante de tudo quanto foi exposto, resta esclarecido que participação política e educação são questões interdependentes, coexistentes e indispensáveis para uma democracia saudável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Julian. **Participação Política: uma revisão dos modelos de classificação**. Soc. Estado**.** Brasília, v. 27, n. 2, p. 263-288, Ago. 2012. Disponível em: https://bit.ly/3hxpdh8. Acesso em: 14/09/20.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Vade Mecum. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://bit.ly/3bWFJpP. Acesso em 31/08/20.

BUCY, Erik P.; GREGSON, Kimberly S. ***Media participation: A legitimizing mechanism of mass democracy***. *New media & society*, v.3, n. 3, p. 357-380, 2001. Disponível em: https://bit.ly/30hYsrf. Acesso em: 25/08/20.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc**.** Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, Set, 2012. Disponível em: https://bit.ly/2FCnN7P. Acesso em 02/08/20.

GOMES, Wilson. **Internet e Participação Política em Sociedades Democráticas**. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia. n. 27, ago, 2005, p. 58-78. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://bit.ly/3hEgwBP. Acesso em: 05/09/20.

HADDAD, Sergio. **O Direito à Educação no Brasil**. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curtibia: DhESC Brasil, 2004.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Painel de Indicadores**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indicadores.html. Acesso em: 21/09/20.

MILBRATH, Lester Walter. ***Political Participation***. Chicago: RandMcNally, 1965.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

PIZZORNO, Alessandro**. *Condizioni della partecipazione política***. In: Pizzorno, A. *Le radici della politica assoluta*. Milano, Feltrinelli, 1966. Disponível em: https://bit.ly/32PD3qV. Acesso em: 25/08/20.

SABUCEDO Jose Manuel; ARCE, Constantino. ***Types of political participation: a multidimensional analysis***. In: *European Journal of Political Research*, vol. 20, n. 1, 1991, p. 93-102. Disponível em: https://bit.ly/2FTLwAC. Acesso em: 02/09/20.

SILVA, Roberto da. **Educação em Direitos Humanos e a Construção do Projeto Político-Pedagógico nas Prisões**. In: PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; MORAES, Célio Vanderlei (org.). Educação, Participação Política e Direitos Humanos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. p. 164-187. Disponível em: https://bit.ly/2GiOuPi. Acesso em: 27/08/20.

TEORELL, Jan; TORCAL, Mariano.; MONTERO, Jose Ramon. ***Political participation: Mapping the terrain*.** In: Van Deth, Montero, J. R. & Westholm, A (eds.), *Citizenship andinvolvement in european democracies: a comparative analysis*. London: Routledge, 2007, p. 334-357.

VERBA, Sidney; NIE, Norman H. ***Participation in America – Political Democracy and Social Equality***. *Harper & Row Publishers: New York*, 1972. Disponível em: https://bit.ly/2RNa4On. Acesso em: 14/09/20.

VERBA, Sidney; NIE, Norman H.; KIM, Jae-on O. ***The modes of democratic participation: a cross-national comparison***. *Sage: Beverly Hills, California*, 1971.

VERBA, Sidney; NIE, Norman H.; KIM, Jae-on O. ***Participation and political equality – a seven-nation comparison***. *The University of Chicago Press: Chicago*, 1978. Disponível em: https://bit.ly/3hXG9xf. Acessado em: 20/09/20.

WEIS, Carlos. **Direitos Humanos Contemporâneos**. 2. ed. 2. tir. São Paulo: Malheiros Editores, 2011.

DEMOCRACIA E A PARTICIPAÇÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS NA REGULAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EM PERÍODO DE PANDEMIA

Edja Betania da Rocha Lima[36]
Eliane Souza de Freitas[37]

INTRODUÇÃO

Diante da conjuntura política, a qual passa o Brasil, as ameaças constituídas contra a Democracia e os Direitos Humanos se alastram ainda mais com a crise da Covid-19. No campo educacional, a crise acaba sendo respondida por um modelo educacional desenhado para atender premissas da lógica empregada pela a celeridade em cumprir o calendário letivo e os conteúdos do currículo, através de aulas não presenciais.

Para tanto, o desenho planejado do modelo educacional o qual vai sendo replicado na maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino no Estado de Alagoas, seguem uma ordem de funcionamento em sentido inverso ao processo de democracia participativa. Assim, inicialmente foram

36 Mestranda em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas pelo Centro Universitário Tiradentes-Unit.

37 Especialista em Gestão Escolar, Inspeção Educacional e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Santo André.

constituindo pelas Secretarias Municipais de Educação-SEMEDs propostas estratégicas aligeiradas, sem bases diagnósticas, ou mesmo levantamento de dados da realidade dos alunos, dos insumos e recursos necessários, como também sem a escuta dos diversos atores pertencentes a esse cenário para subsidiar as propostas implementadas.

Contudo, em processo de execução das ações estratégicas, as SEMEDs identificaram conforme os documentos e diversas manifestações que foram sendo emitidos pelo Conselho Nacional de Educação-CNE, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação-UNCME, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME entre outros órgãos e identidades que a regulamentação das propostas pedagógicas desenvolvidas em locu's no período de pandemia, seria da competência dos Conselhos Municipais de Educação, dar-se então nesse cenário, a invocação por mais participação e participação democrática. Nessa mesma direção, de acordo com Bobbio (1986, p.54), trata-se da "exigência e o exercício efetivo de uma sempre nova participação".

Desta feita, é fundamental ressaltar que as conquistas referentes à Democracia e os Direitos Humanos em âmbito educacional no Brasil são decorrentes de muitas lutas e resistências. Para Monteiro, Moura & Lacerda (2015, p.163), o sentido original do termo democracia o qual se se caracteriza como sendo – governo do povo, resgatando as noções de bem comum, vontade coletiva, soberania popular e igualdade, cabe exatamente em resposta a necessidade da criação dos Conselhos Municipais de Educação como mecanismo democrático a fazer parte das decisões as quais são dimensionadas à sociedade.

Os Conselhos Municipais de Educação enquanto órgãos de atribuição normativa do Sistema Municipal de educação ganham força e estabelecem uma nova conformação no cenário local, garantindo assim, assento nos debates e discursões sobre as políticas educacionais e Inter setoriais a serem formuladas, implementadas e avaliadas em âmbito municipal. É uma abertura para um efeito sistêmico, relacionando interesses negociados.

Sendo assim, o funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação do Estado de Alagoas agregam: acontecimentos, cenários, atores e relações de força; essas categorias nos diz muito sobre o modelo democrático e de participação que estamos vivenciando em tempos atuais, especialmente no que tange aos desafios enfrentados para reiterar as propostas

pedagógicas desenvolvidas pelos municípios, nesse período de pandemia, os direitos das mais diversas demandas da educação básica.

Desta forma, o trabalho trata-se de uma revisão de literatura, na qual foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema em questão. Foi utilizado como procedimento de busca para o estudo dois bancos de dados, os quais foram analisados separadamente. O primeiro foi a Scientific Eletronic Library Online – Scielo e o segundo o Google Acadêmico por serem ferramentas de pesquisa com amplo acervo de publicações gratuitos e completos. Foi realizado também, por meio de uma pesquisa exploratória quantitativa coletas e análise de dados extraídos da pesquisa realizada pela, UNCME/AL, explicitando os movimentos que articulam a regulamentação dos documentos em âmbito municipal pelos Conselhos Municipais de Educação em Alagoas. .

1. DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO

Segundo Macpherson (1978, p. 103) não se alcança participação democrática sem uma mudança da desigualdade social e sua consciência, bem como não podemos conseguir as mudanças da desigualdade social e da consciência sem antes fortalecer a participação democrática. O autor instiga encontrarmos uma saída para esse ciclo vicioso, o que se torna desafiador, porém necessário para o enfrentamento das políticas públicas de retrocessos que vem ganhando força.

No tocante a esta problemática e em se tratando dos direitos da pessoa humana, os direitos sempre foram, no decorrer do processo histórico da sociedade, obtidos com muita luta e conquistado pelos indivíduos de cada época, em determinado lugar e região, a duras penas, portanto, as leis e práticas que garantem esses direitos precisam serem protegidas cotidianamente, é preciso lutar cotidianamente, ser resistente a qualquer desmonte e violação que por ventura venha ocorrer.

Diante desta realidade, as políticas públicas atuais educacionais acometidas pela pandemia ocasionada pela Covi-19, tecidas pela autonomia dos municípios, de acordo com o modelo, Brasil República Federativa não podem violar e desrespeitar no âmbito da jurisdição dos entes federativos o comprometimento cabível a União, Estados e Municípios, no que se refere a configuração do alcance dos direitos adquiridos pela sociedade brasileira postos na CF de 1988, LDB de 1996 e Plano Nacional de Educação/2014-2024.

Esse cenário histórico, de dimensão gigantesca, capaz de enclausurar mundialmente todas as pessoas em suas residências, e protagonizar uma nova lógica de modo de vida da sociedade, torna-se um terreno fértil para novos paradigmas que, nem sempre são capazes de atender e respeitar os direitos das diversidades sociais existentes em cada território, pelo contrário, agem como essas demandas fossem invisíveis. A ideia principal acaba sendo avançar as agendas de retrocessos, desconsiderando os princípios constitucionais em defesa ao acesso e a qualidade da educação.

Portanto, a integralização dos conselhos Municipais de Educação nas arenas, em defesa a proteção dos direitos a educação nos territórios locais, fundamentam-se em uma democracia participativa, sob os princípios do devido legal, dos direitos humanos, onde os grupos minoritários possam ser contemplados com garantias e direitos iguais.

1.1. A ATUAÇÃO DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO

No que diz respeito, aos Sistemas de Ensino dos municípios brasileiros, observa-se que vem sendo concretizado, porém não se sabe ao certo até o momento quantos municípios brasileiros já possuem os seus Sistemas de Ensino criados, uma vez que as buscas nas plataformas da UNCME, do censo Escolar e do IBGE, não dispõe informações dessa natureza. O único dado encontrado sobre essa matéria nas buscas realizadas estava disponível na plataforma do Movimento Todos pela Educação. O gráfico 1 apresenta um panorama geral dos sistemas de ensino municipal criados no Brasil.

Gráfico 1 – Municípios que possuem ou não Sistema de Ensino.

Fonte: Adaptado de Todos pela Educação e Editora Moderna (2018).

O gráfico desvela que 26,37% dos municípios brasileiros não conseguiram ainda constituir seus sistemas de ensino, porém 73,63% conseguiram, percebe-se então significativo percentual de municípios atuando como sistema de ensino, essa condição gera perspectivas de gestões mais democráticas e possibilidades de maior participação social nas políticas locais. No Estado de Alagoas a realidade quanto aos sistemas de ensino municipais instituídos é diferente.

Dados disponibilizados, conforme pesquisa até o dia 06 de agosto de 2020 por meio da busca de um questionário realizado pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME Alagoas constatou-se o quantitativo dos Sistemas de Ensino instituídos.

Quadro 1: Quadro situacional dos municípios Alagoanos que têm seus Sistemas de Ensino instituído

Número total de municípios que responderam ao questionário	Número de Municípios com sistemas de educação instituídos	Número de municípios que tem CME	Números de Municípios que não tem sistemas de educação instituídos, mas tem CME	Números de Municípios que não tem sistemas de educação instituídos, e não tem CME
86 municípios	36	71	35	15

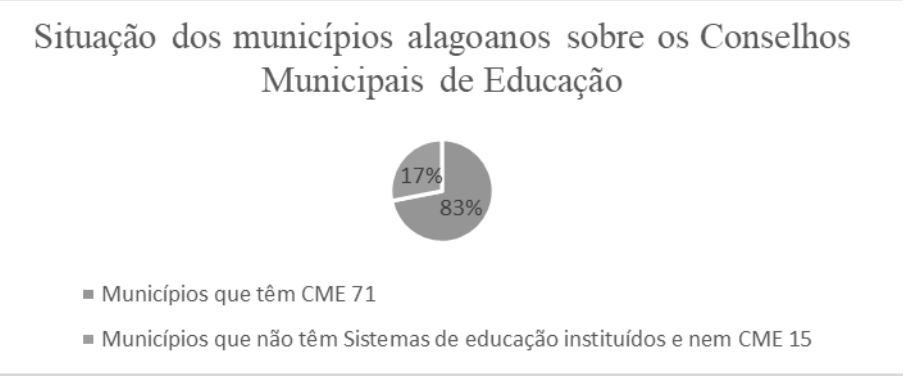
Fonte: Adaptado da pesquisa UNCME/AL pelas autoras, (2020)

A pesquisa consultada tem o alcance das respostas de 86 municípios, dos 102 municípios Alagoanos. Assim, dentre o conteúdo coletado, foi possível identificar a dependência dos municípios, quanto a vinculação dos sistemas Estaduais, uma vez que, tem-se apenas 36 municípios funcionando como Sistema Municipal de Ensino. Essa condição demostra fragilidade quanto as políticas democráticas implementadas nos municípios no campo educacional. Torna-se um sinal de alerta quanto ao não cumprimento da meta 19 dos Planos Municipais de Educação e das leis de gestão democrática.

Nesta direção, o sentido da concretude dos mecanismos democráticos implementados em territórios locais, precisam estar inspirados sobre os princípios democráticos da participação nas políticas públicas educacionais, ativando elementos promotores de gestões democráticas. O gráfico

a seguir apresenta um cenário mais otimista quanto aos percentuais de CMEs criados até o momento.

Gráfico 2- Situação dos municípios Alagoanos sobre os Conselhos Municipais de Educação



Fonte: Questionário da UNCME Alagoas no período de 01/08/2020 a 06/08/2020. Criação das autoras.

O gráfico apresenta claramente avanços quanto a criação dos Conselhos Municipais de Educação nos municípios alagoanos, atingindo um percentual de 83%, o que resulta uma margem de apenas 17% sem Conselhos Municipais de Educação. Uma consideração importante tenciona a seguinte reflexão: "*mesmo sabendo das dificuldades para atuação dos CMEs, criados, onde muitas vezes a operacionalização do seu papel não encontra-se a contento de responder as demandas necessárias do direito à educação, a sua inexistência agrava ainda mais o cenário.*" Pode-se ratificar portanto, gestão sem CME, torna-se uma gestão de auto governo local, conduzida com ausência dos mecanismos e atores pertencentes ao jogo democrático.

1.1.1. DA REGULAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS PELOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS

Os limites e as possibilidades integralizadas às propostas pedagógicas desenvolvidas atualmente nesse período de pandemia nas escolas municipais estão sobre a análise e aprovação dos Conselhos Municipais de Educação. Interpretando essa estrutura, evidencia-se municípios com sistemas

municipais de educação instituídos, funcionando com Conselhos Municipais de Educação a atender dentre as suas funções o papel normativo. Outros municípios possuem Conselhos Municipais de Educação, porém não são Sistemas de Ensino e não funcionam como órgãos normativos, e ainda temos municípios que não tem Sistemas de Ensino nem Conselho Municipal de Educação.

Há diferentes status de funcionamento para atuação dos Conselhos Municipais de Educação nas redes municipais de ensino. Assim, para que haja a regulamentação das atividades não presenciais implementadas pelos municípios, deve-se atender organizações em acordo status dos conselhos para emissões dos documentos regulatórios:

Quadro 2- Documentação emitida pelos CME no para a regulamentação das atividades não presenciais

Status	Documento
Municípios que são Sistema de Ensino instituídos	Parecer/ Resolução
Municípios que não são Sistemas de Ensino, mas têm CME.	Parecer do CME/ seguem a resolução do Conselho Estadual de Educação-CEE/ Portaria das SEMEDs.
Municípios que não têm Sistemas de Educação instituídos, e não têm CME.	Seguem a resolução do Conselho Estadual de Educação-CEE/ Portaria das SEMEDs.

Criação pelas autoras

Como se pode perceber, a tabela a seguir apresenta variáveis categorias de documentos emitidos para regulamentar as atividades não presenciais no âmbito dos municípios Alagoanos.

Tabela 1- Documentos emitidos para regulamentar as atividades não presenciais/Municípios-AL

Tipos de Documentação	Quantidade
Apenas Resolução	12
Apenas Parecer	04
Resolução/Parecer	03
Resolução/Portaria	02
Parecer/Portaria	01
Resolução/ Parecer/ Portaria	01
Apenas Portaria	25

Tipos de Documentação	Quantidade
Resolução/Parecer/Instrução Normativa	01
Normas do Conselho Estadual de Educação -CEE	02
Protocolo	01
Decreto Municipal com base Estadual 69.501	02
Recomendação	01
Portaria / Documento Orientador	01
Não estão ofertando atividades não presenciais	08
Não emitiu nenhum documento	02

Fonte: Adaptado da pesquisa UNCME/AL pelas autoras, (2020)

A tabela acima quando relacionada ao quadro 1 e ao gráfico 2, detecta alguns elementos divergentes, quanto aos tipos de documentos emitidos em acordo status de competência dos sistemas de ensino e CMEs. Para tanto, observou-se que a regulamentação das atividades não presenciais, através das resoluções emitidas não corresponde ao número de Sistemas de Ensino criados, uma vez que o número de resoluções manteve-se abaixo.

Sendo assim, no elenco da atuação das SEMEDs e dos CMEs percebe-se equívocos por parte de alguns municípios quanto ao tipo de documento emitido para regulamentar as atividades não presenciais. Identifica-se portanto que, muitos conselhos não conseguem ainda responder adequadamente a atribuição de normatização do sistema de ensino, carecendo de formação para melhor atender as demandas. Outra questão ainda relevante, remete-se a necessidade de universalizar a criação de CMEs e Sistemas de Ensino, como forma de fortalecer a participação democrática.

Outro aspecto importante, referente ao conteúdo ideológico dos documentos emitidos, refere-se aos documentos balizadores, estando sobre a égide das relações políticas de forças entre os pareceres emitidos pelo CNE, que tinham como finalidade regulamentar o que já estava sendo operacionalizado nos municípios, sem apresentar contribuições, pelo contrário, sucederam muitas polêmicas relacionadas aos direitos das demandas minoritárias, que acabaram sendo invisíveis. Esses documentos possuem forte influência e terminam sendo os principais documentos utilizados.

Sobre os documentos produzidos pela UNCME e UNDIME em defesa aos direitos da educação para todos nesse período de pandemia, esses também foram significativos e ganharam força ao longo dos debates no processo de regulamentação das propostas das atividades a distância dos municípios. Um fato a se compreender é que a lógica das forças predominantes nos documentos dar-se em uma fusão de poderes compartilhados, onde o vencedor dependerá sempre das articulações construídas em locu´s.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados é perceptível a importância dos Sistemas de Ensino e Conselhos Municipais de Educação- CMEs, como órgão de atribuição normativa, para assentar-se nas mesas de negociação e defender políticas fundamentadas na prática da democracia e no direito de todos, possibilitando assim os interesses coletivos da sociedade na responsabilidade pública.

Para efeito, no que tange aos resultados analíticos desse trabalho, observou-se a existência de elementos convergentes e divergentes presentes nos tipos de documentos emitidos para a regulamentação das atividades não presenciais no âmbito dos municípios Alagoanos, em conformação com status de atuação dos CMEs. Nesse sentido, abre-se, através da própria estrutura de condição de funcionamento desses órgãos, considerações em favor a necessidade de investimentos para sua operacionalização.

Tem-se por fim a clareza quanto aos documentos emitidos, no que tange aos aspectos conceituais e legais a necessidade de revisa-los, como forma para assegurar o seu efetivo funcionamento nos termos propostos. Contudo conforme os dados apresentados neste estudo percebe-se a necessidade de novas analises referente as informações sobre o conteúdo dos documentos, o que poderá vir a constituir um objeto de estudo para próxima pesquisa.

REFERÊNCIAS

Alagoas. **Parecer CEE/CEB nº 03/2020**: Disponível em: http://cee.al.gov.br/legislacao/atosnormativos/pareceresnormativos/Parecer%20

No.%2070.2017%20Processos%20Remanescentes.pdf.Acesso06/08/2020.

_____. Resolução **CEE/CEB nº /2020**: Disponível em: http://cee.al.gov.br/legislacao/atos-normativos/pareceres-normativos/Parecer%20No.%2070.2017-%20Processos%20Remanescentes.pdf. Acesso em 06/08/2020.

_____. **Parecer CEB/CNE nº 09/2020**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06/08/2020.

_____. **Parecer CEB/CNE nº 11/2020**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06/08/2020.

BOBBIO, N. **O Futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em: 28/11/2018.

BRASIL,2020 MEC. **Parecer CEB/CNE nº 05/2020**: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06/08/2020.

MACPHERSON, C.B. **A Democracia Liberal**: Origens e evolução. Rio de Janeiro, Zahar, Editores, 1978.

MONTEIRO, L.M, MOURA, J.T.V, LACERDA, A.D.F. **Teorias da democracia e a práxis política e social brasileira**: limites e possibilidades. Sociologias, Porto Alegre, ano 17, no 38, jan/abr 2015, p. 156-191. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/v17n38/1517-4522-soc-17-38-00156.pdf, acesso em: 30/11/2018.

PESQUISA - **ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS/2020:** Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1GPaLu7DJ1xuJtp-

qo95Wu8ryVK1XxPfDz4w4mxtRED_U/edit. Acesso em 16 de agosto de 2020.

UNCME. **Educação em tempos de pandemia, direitos, normatização e controle social**: um guia para conselheiros municipais de educação: Disponível em: https://www.uncme.org.br/Pagina-Noticias-Leitura.php?id=266. Acesso em 06/08/2020.

UNDIME. **Sugestões e Orientações para Dirigentes Municipais de Educação e Conselhos.** Municipais de Educação em tempos de pandemia. Disponível em: https://undime.org.br/. Acesso em 06/08/2020.

PODER LEGISLATIVO: POR QUE OS JABUTIS?

Nilson Tadeu Reis Campos Silva[38]
Eduardo Henrique Medis Cenerino[39]

INTRODUÇÃO

A necessidade de sobrevivência levou os primeiros seres humanos a se tornarem gregários, aproximados por interesses, crenças e temores comuns, e a agirem integrados em sistemas culturais compostos por símbolos, tradições e valores, que eram entendidos e aceitos como naturais.

Tais sistemas fizeram surgir a necessidade de sua proteção, e assim foram instituídos os Governos, liderados por aqueles que, além de deterem o poder militar, eram supostamente legitimados pelo poder religioso, o que levou à organizaço dos primeiros Estados, matizados pela tirania e após, pelos regimes absolutistas[40] que buscaram legitimidade jurídica-política em Constituições que previam a divisão dos poderes executivo, legislativo e judiciário, exercido, o primeiro pelo monarca, e os segundos, por nobres.

A tripartição dos poderes estatais, proposta por Aristóteles em A Política, e sistematizada por Montesquieu em seu Espírito das Leis, inspirada

38 Pós-doutor em Ciências Histórico-Jurídicas (Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa); Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos (Instituição Toledo de Ensino); Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá; Professor Visitante do Doutorado em Ciência Jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

39 Graduando do Curso de Direito da Universidade Estadual de Maringá.

40 Os regimes absolutistas na civilização ocidental, só viriam a sucumbir com as revoluções liberais (Revolução Inglesa em 1642, Americana em 1776, e Francesa, em 1789).

nas formulações de Locke no seu Segundo Tratado de Direito Civil, é adotada com variações pela maioria das atuais Constituições como garantia de funcionamento do sistema de freios e contrapesos em que o Poder Legislativo edita regras gerais e abstratas; o Poder Executivo só pode agir por intermédio de atos especiais previstos em normas gerais, e o Poder Judiciário julga a constitucionalidade e a legalidade dos atos daqueles dois poderes, além de decidir sobre conflitos intersubjetivos.

Essa delimitação de funções, muitas vezes, esbarra na ocorrência de situações fáticas excepcionais que exigem imediata atuação do Executivo, o que significa agir sem autorização do Legislativo, como lembra Mendes (2002, p. 37-38): [...] a necessidade não reconhece princípio. Quando se coloca a necessidade, ela opera naturalmente. Então, é preciso que o disciplinemos constitucionalmente."

Esta investigação busca encontrar respostas ao alienamento, quando não ignorância, de significativa parte da população acerca das necessidades supostamente naturais do Estado, mesmo ele sendo tributário da proteção aos direitos individuais e sociais.

Como registra Harari (2018, p. 321-322), é grande a quantidade de escolas que "que se concentram em abarrotar os estudantes de informação" em pleno Século XXI em que todos estão inundados por absurdos volumes de informação, nem sempre fidedignas, e em um cenário no qual o que é necessária é a capacidade crítica para extrair sentido dos informes e, sobretudo, combinar os muitos fractais do mundo que permitem decisões para o devenir da vida humana, depurando-as de binários ideologizados.

Se as pessoas não conhecem os seus próprios direitos, como é que elas serão, alguma vez, algum dia, capazes de respeitar os das outras pessoas?

O fato de os direitos individuais e sociais estarem disciplinados na Constituição de um Estado os torna aptos a satisfação das necessidades pessoais e sociais?

DOS DECRETOS-LEI

No contexto político brasileiro a expressão jabuticaba é utilizada para designar pejorativamente algo só praticado no Brasil[41], em contraponto às

41 O uso nasceu da frase "Se só existe no Brasil e não é jabuticaba, é besteira", atribuída a Mário Henrique Simonsen, Ministro da Fazenda de 1974 a 1979, ao criticar propostas de medidas econômicas.

usuais importações de institutos jurídicos de outros países que possuem realidade social diversa da brasileira, e que, não raro, produzem efeitos opostos aos desejados e suscitam, na dicção de Holanda (1995, p. 35), a sensação de estarem, os brasileiros, desterrados em seu próprio território.

Uma dessas importações consistiu na adaptação do instituto do "provvedimento provvisorio" previsto no artigo 77 da Constituição italiana de 1947 como "decreto-legge", permissivo da edição, por parte do Primeiro Ministro e sob sua responsabilidade, de decretos com força de lei para casos extraordinários de necessidade e de urgência.

Segundo o procedimento estabelecido naquele dispositivo constitucional, o decreto-lei deve ser apresentado no mesmo dia de sua publicação às Câmaras para ser convertido em lei, perdendo sua eficácia desde o início se não ocorrer a conversão dentro de sessenta dias da sua publicação.

Essas disposições legislativas são provisórias, só podendo ser emitidas pelo Governo em caso de necessidade extraordinária e urgente e desde que não afetem o ordenamento das instituições básicas do Estado, os direitos, deveres e as liberdades dos cidadãos regulados na Constituição, o regime das Comunidades Autónomas, ou o direito eleitoral geral, e deverão ser imediatamente submetidas a debate e votação da totalidade no Congresso dos Deputados, no prazo de trinta dias a contar da data da sua promulgação.

No Brasil desde a Constituição do Império de 1824 se previa a possibilidade de "nos casos de rebelião, ou invasão de inimigos, pedido de segurança do Estado" a edição de ato especial do Poder Legislativo dispensando "por tempo determinado algumas das formalidades que garantem a liberdade individual" e, na impossibilidade dessa edição, estabelecia que "poderá o Governo exercer esta mesma providencia, como medida provisória, e indispensável, suspendendo-a imediatamente que a necessidade urgente que a motivou" (art. 179, XXXV).

As Constituições brasileiras de 1891 e de 1934 não atribuíram competência ao Presidente da República para legislar sem a oitiva do Poder Legislativo nos casos de situações de urgência, o que só ocorreu com a Constituição de 1937, no artigo 180:

> Enquanto não reunir o Parlamento nacional, o Presidente da República terá o poder de expedir decretos-leis sobre todas as matérias da competência legislativa da União.

Como o Parlamento não se reuniu durante a chamada Era Vargas, o Executivo editou, por decretos-lei, o Código de Processo Civil (DL 1608/1939); o Código Penal (DL 2848/1940); a Lei das Contravenções Penais (DL 3688) e o Código de Processo Penal (DL 3689/1941); e a Consolidação das Leis do Trabalho (DL 5452/1943), dentre outras leis.

A Constituição de 1946 restabeleceu a independência entre os três Poderes e suas funções de cada um, sem prever a possibilidade de o Poder Executivo editar decreto em razão de urgência.

A assunção ao poder dos militares em 1964, levou à edição do Ato Institucional número 2, em 1965, autorizando o Presidente a expedir decretos-lei sobre as matérias de segurança nacional e, se decretado o recesso parlamentar, a legislar mediante decretos-lei em todas as matérias.

A Constituição de 1967 no artigo 58 restringiu os poderes legislativos do Executivo aos casos de urgência ou de interesse público, desde que não implicassem em aumento de despesa, e que versassem sobre segurança nacional ou finanças públicas, submetendo-os à apreciação do Congresso com prazo de sessenta dias, vedada a inserção de emenda, e prevendo sua aprovação na hipótese de ausência de deliberação congressual no prazo de trinta dias.

Isto foi alterado pela Emenda Constitucional número 1, em 1969, que aditou como matérias passíveis de serem tratadas por decreto-lei, as tributárias e a criação de cargos públicos e fixação de vencimentos, e acrescentou a ressalva de que sua rejeição não implicaria na nulidade dos atos praticados durante sua vigência (art. 55).

DAS MEDIDAS PROVISÓRIAS

O decreto-lei previsto na Constituição anterior a 1988, era um mecanismo frequentemente utilizado pelos Presidentes da República, que podiam inclusive realizar constantes reedições, fato que o anatemizou como símbolo do autoritarismo.

A opção pela referência italiana pode ser explicada pelo projeto da Constituição de 1988, que até à véspera da sua promulgação, previa a adoção do parlamentarista.

A fixação dos requisitos em 1988 para a edição da medida provisória (relevância e urgência) e a do juízo de discricionariedade do Executivo

não impediu a sua banalização e vulgarização, levando à uma desmesurada utilização.

Em 2001, a Emenda Constitucional nº 32 estabeleceu o procedimento legislativo para a análise das medidas provisórias, limitando as matérias e impedindo reedições, para cercear a discricionariedade do Executivo.

A medida provisória deve observar a relevância da matéria e da urgência da norma, e em 48 horas da sua publicação deve ser submetida Congresso Nacional pelo prazo máximo de sessenta dias (prorrogável por uma única vez), produzindo os efeitos desde a publicação, com três possíveis resultados e consequências, sendo o primeiro a sua aprovação de modo integral, com conversão em lei, ou, se sofrer alterações e ou emendas parlamentares, em projeto de lei.

O segundo possível resultado da submissão da medida provisória, é sua rejeição pelo Congresso: caso a rejeição seja tácita, ante a inércia do Legislativo, produzirá efeitos *ex tunc* e poderá ser reeditada; ou, na hipótese de ser rejeitada, o Executivo ficará proibido de reeditá-la na mesma sessão legislativa.[42]

Existe a possibilidade, segundo a Emenda Constitucional nº 32 de 2001, de se adotar regime de urgência para tramitação: as duas Casas Legislativas terão o prazo de quinze dias para apreciação, ficando sobrestadas as demais deliberações legislativas até a votação da medida provisória.

Ocorrendo modificação da medida provisória por emenda do Senado Federal, deverá ser retornada para votação única na Câmara dos Deputados, sendo vedada qualquer outra alteração.

Quando a medida provisória for aprovada com alterações, será transformada em projeto de lei de conversão, regressando ao Executivo para sanção ou veto, de acordo com sua discricionariedade. Sendo sancionado, será promulgado e publicado como lei.

Em casos de rejeição da medida provisória pelo Congresso Nacional, haverá a perda retroativo dos seus efeitos, cabendo ao Congresso, no prazo de sessenta dias, decidir sobre as relações jurídicas que não foram aprovadas, caso em que deve ser comunicado ao Presidente da República, para evitar reedição sob pena de configurar crime de responsabilidade, em razão da limitação do exercício do Poder Legislativo.

42 Período anual de reuniões do Poder Legislativo.

Cabe ao Presidente da República, em casos excepcionais, suspender os efeitos de Medida Provisória para edição de nova, gerando uma suspensão dos efeitos da primeira, hipótese em que o Congresso: aprovar a segunda, com sua transformação em lei, ou rejeitar a segunda e aprovar a primeira, convertendo em lei, ou ainda, rejeitar ambas e regulamentar as relações jurídicas debatidas por meio de Decreto Legislativo.

Quando ocorre a edição de nova medida, é suspensa a eficácia da lei que versava sobre o mesmo tema. Sendo aprovada, é revogada a lei anterior; sendo rechaçada, ocorre a restauração da eficácia da que foi suspensa.

Nas hipóteses de rejeição, o Congresso deverá disciplinar as relações jurídicas que não foram aceitas, por meio de Decreto-Legislativo.

O silêncio do Congresso por mais de sessenta dias após a rejeição ou perda da eficácia da medida provisória, fará incidir sua regência sobre relações jurídicas constituídas.

Mesmo sendo o procedimento célere, até outubro de 2020 vinte medidas provisórias estavam aguardando a análise da Câmara dos Deputados, das quais apenas duas já tinham designado relator, e duas outras aguardavam a designação de relator para serem apreciadas pela Comissão Mista do Congresso.

A solução para a problemática da tramitação das medidas provisórias foi dada pela Emenda Constitucional 91, de 12 de junho de 2019, que estabelece um calendário rígido a ser cumprido de modo improrrogável pelas duas Casas legislativas para apreciação das medidas provisórias: quarenta dias para análise de uma comissão mista de senadores e deputados; quarenta dias para exame pelo plenário da Câmara dos Deputados; trinta dias para apreciação pelo Senado Federal e, se alterado o texto pelos senadores, mais dez dias para a Câmara.

A implantação desse calendário depende da promulgação da Emenda Constitucional, ato que está suspenso na expectativa da superação da controvérsia em torno de alterações do texto feitas no Senado.

Também o Distrito Federal, os Estado e os Municípios podem editar Medidas Provisórias, desde que previstas nas respectivas Constituições Estadual e nas Leis Orgânicas dos Municípios, com adequação às normas constitucionais.

A utilização de medida provisória por Municípios ainda é rara no Brasil, mas o exemplo abaixo comprova sua existência com os mesmos tipos de problemas das dos demais entes federados:

> APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO ORDINÁRIA. SENTENÇA. IMPROCEDÊNCIA. INSURGÊNCIA DO SINDICATO AUTOR. DESCONGELAMENTO DOS VALORES PAGOS A TÍTULOS DE ADICIONAIS E GRATIFICAÇÕES. PLEITO DE VINCULAÇÃO DE TAIS PARCELAS AO VENCIMENTO BASE. ALEGAÇÃO DE INCONSTITUCIONALIDADE DA MEDIDA PROVISÓRIA MUNICIPAL Nº 21/2008 QUE AS TRANSFORMOU EM VPNI. ALEGAÇÃO DE QUE FORA EDITADA SEM PREVISÃO NA LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO. POSTERIOR CONVERSÃO NA LEI Nº 11.404/08. INCONSTITUCIONALIDADE DA MP E DA LEI MUNICIPAL, POR ARRASTAMENTO, DECLARAÇÃO EM CONTROLE DIFUSO PELO TRIBUNAL PLENO COM EFEITOS EX TUNC. RETORNO AO ESTADO ANTERIOR À EDIÇÃO DAS NORMAS DECLARADAS INCONSTITUCIONAIS. PROCEDÊNCIA DA AÇÃO. PROVIMENTO DO RECURSO. A Constituição Federal autoriza a edição de Medida Provisória pelo Chefe do Executivo desde que haja a previsão desta espécie normativa na Lei Orgânica Municipal. A Medida Provisória, editada, sem respaldo na LOM fere norma constitucional de observância obrigatória referente ao processo legislativo. Apelação Cível nº 0029251-37.2010.815.2001 Tendo sido declarada a Inconstitucionalidade da MP Nº 21/2008 e por arrastamento da Lei Municipal nº 11.404/08, pelo Tribunal Pleno, em controle difuso, com efeitos ex tunc, consequentemente, deve ser provido o Apelo para que seja julgada procedente a Ação Ordinária, a fim de serem descongelados os adicionais, gratificações e outras verbas vinculadas, fazendo com que eles sejam pagos em percentuais vinculados ao vencimento básico (como era feito antes da MP 21/2008, convertida na Lei 11.404/08). TJ-PB 1ª. Câmera Especializada Civil. 00292513720108152001 PB, Relator: DES. LEANDRO DOS SANTOS, J. em 18/02/2020.

Os limites materiais das Medidas Provisórias decorrem da impossibilidade da delegação do Legislativo ao Executivo das matérias previstas no art. 68, § 1º da Constituição[43], de competência exclusiva do Congresso.

As matérias penal, tributária e as demais matérias da lei complementar, não poderão sofrer discricionariedade do Chefe do Executivo.

Além dessas reservas constitucionais, a crescente politização do Poder Judiciário traduzida em ações de inconstitucionalidade ajuizadas por partidos políticos voltadas a subtrair do Executivo a possibilidade de regulamentação mediante medidas provisórias as matérias de competência concorrencial dos entes federados.

Na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.341 ajuizada pelo Partido Democrático Trabalhista contra a Medida Provisória 926 alegou-se abuso de poder que afastaria atos a serem praticados pelos demais entes federados para o enfrentamento da pandemia decorrente do corona vírus.

O relator Ministro Marco Aurélio, deferiu a medida acauteladora "para tornar explícita, no campo pedagógico e na dicção do Supremo, a competência concorrente," ressaltando que a

> [...] medida provisória, ante quadro revelador de urgência e necessidade de disciplina, foi editada com a finalidade de mitigar-se a crise internacional que chegou ao Brasil, muito embora no território brasileiro ainda esteja, segundo alguns técnicos, embrionária. Há de ter-se a visão voltada ao coletivo, ou seja, à saúde pública, mostrando-se interessados todos os cidadãos.

O Plenário do Supremo, por maioria, referendou a cautelar concedida parcialmente, explicitando que, preservada a atribuição de cada esfera de governo, o Executivo "poderá dispor, mediante decreto, sobre os serviços públicos e atividades essenciais".

Vê-se, pois que a medida provisória é peculiar, pois além de ser um mecanismo para o Executivo legislar excepcionalmente, envolve também deliberações políticas do Legislativo, e tem curto período de vigência por ser voltada a ser convertida em lei ou arquivada.

---

43 Organização do Poder Judiciário e do Ministério Público, carreira e garantia de seus membros; nacionalidade, cidadania, direitos individuais, políticos e eleitorais; planos plurianuais, diretrizes orçamentárias e orçamentos.

DOS JABUTIS

A possibilidade constitucional do Legislativo emendar medida provisória vem sendo submetida ao crivo do Supremo através de ações diretas de inconstitucionalidade, por contemplarem temas estranhos ao conteúdo original.

Esse tipo de emenda é conhecido por contrabando legislativo, verdadeiro jabuti colocado no texto da medida provisória que o torna uma colcha de retalhos.

Na dicção da relatora na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5127, Ministra Rosa Weber,

> O que tem sido chamado de contrabando legislativo, pela introdução de matéria estranha à medida provisória submetida à conversão, não denota uma mera inobservância de forma e sim procedimento marcadamente antidemocrático, na medida em que, intencionalmente ou não, subtrai do debate público e do ambiente deliberativo próprio ao rito ordinário dos trabalhos legislativos a discussão sobre normas que irão regular a vida em sociedade.

O reconhecimento da lesão à democracia não impediu a validação, pelo Supremo, das leis derivadas da conversão das medidas provisórias com jabutis:

> DIREITO CONSTITUCIONAL. CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE. EMENDA PARLAMENTAR EM PROJETO DE CONVERSÃO DE MEDIDA PROVISÓRIA EM LEI. CONTEÚDO TEMÁTICO DISTINTO DAQUELE ORIGINÁRIO DA MEDIDA PROVISÓRIA. PRÁTICA EM DESACORDO COM O PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO E COM O DEVIDO PROCESSO LEGAL (DEVIDO PROCESSO LEGISLATIVO). 1. Viola a Constituição da República, notadamente o princípio democrático e o devido processo legislativo (arts. 1º, caput, parágrafo único, 2º, caput, 5º, caput, e LIV, CRFB), a prática da inserção, mediante emenda parlamentar no processo legislativo de conversão de medida provisória em lei, de matérias de conteúdo temático estranho ao objeto originário da

> medida provisória. 2. Em atenção ao princípio da segurança jurídica (art. 1º e 5º, XXXVI, CRFB), mantém-se hígidas todas as leis de conversão fruto dessa prática promulgadas até a data do presente julgamento, inclusive aquela impugnada nesta ação. 3. Ação direta de inconstitucionalidade julgada improcedente por maioria de votos. STF Pleno. ADI 5127/DF. Redator do acórdão Ministro Edson Fachin. J. por maioria em 15.10.2015. DJ de 11.05.2016.[44]

A questão de fundo residia na temática original da Medida Provisória 472, de 15 de dezembro de 2009: Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional - RECOMPE; prorroga benefícios fiscais; constitui fonte de recursos adicional aos agentes financeiros do Fundo da Marinha Mercante - FMM para financiamentos de projetos aprovados pelo Conselho Diretor do Fundo da Marinha Mercante - CDFMM; dispõe sobre a Letra Financeira e o Certificado de Operações Estruturadas; altera a redação da Lei 11.948, de 16 de junho de 2009; ajusta o Programa Minha Casa Minha Vida – PMCM.

Ao ser convertida na Lei 12.249/2010, apareceu o jabuti que o Congresso colocara: alteração do Decreto-Lei 9.295/46 que regulamentava a profissão contábil, para torná-la privativa aos bacharéis em Ciências Contábeis, e extinguir a profissão de técnico em contabilidade.

DA CORRUPÇÃO

A origem etimológica do vocábulo corrupção remete ao latim *corruptione* junção das palavras *cor* (coração) e *rupta* (quebra, rompimento), com o sentido de deterioração, ato, processo ou efeito de corromper.

A origem não é jurídica, mas sociológico e política, podendo, nos limites deste escorço, ser tracejada como conduta desviante de padrões morais e lícitos para obtenção de ganhos ilegítimos, com a finalidade de satisfazer interesses próprios ou de terceiros.

---

44 No mesmo sentido, STF Pleno ADI 5012, relatora Ministra Rosa Weber. j. em 16.03.2017, DJ 01.02.2018.

Na área jurídica, configura crime na sua forma ativa (Art. 319 do Código Penal brasileiro. solicitar ou receber, para si ou para outrem, direta ou indiretamente, ainda que fora da função ou antes de assumi-la, mas em razão dela, vantagem indevida, ou aceitar promessa de tal vantagem) ou passiva (Art. 333: Oferecer ou prometer vantagem indevida a funcionário público, para determiná-lo a praticar, omitir ou retardar ato de ofício).

Esse ilícito pode ser cometido nas esferas pública e privada, conforme Prado (2019, p. 595):

> A primeira se caracteriza por "ações ou omissões vinculadas ao abuso de cargo público e com o incumprimento de normas jurídicas por parte das pessoas com responsabilidades públicas", e a segunda se caracteriza por "ações ou omissões vinculadas a um abuso de posição no entorno de organizações privadas, com incumprimento das normas jurídicas que regulam os deveres do agente frente ao principal.

O Estado brasileiro vem desenvolvendo várias ações e políticas para enfrentar a questão da corrupção e o desafio de exterminá-la da Administração Pública, o que esbarra na desvalia que se dá a ela, como anota Nucci (2019, p. 787):

> O Parlamento brasileiro liga menos para a corrupção do que para outros ilícitos penais, alguns deles configuradores de condutas absolutamente irrelevantes. Há uma explicação para isso: grande parte da corrupção advém justamente do Congresso Nacional, com suas negociatas escusas pela liberação de verbas e indicação de apaniguados para cargos no Executivo. O delito de epidemia com resultado morte (art. 267, § 1.º, CP) é considerado hediondo (repugnante, cruel, aviltante), conforme prevê o art. 1.º, VII, da Lei 8.072/90 (Lei dos Crimes Hediondos), embora nunca se tenha notícia de alguém ter sido processado e punido por tal crime. No entanto, qual é o obstáculo tão forte a impedir que a corrupção (ativa e passiva) se torne delito hediondo? Corromper, por si só, é depravar; o verbo já indica hediondez. O Parlamento foge dessa questão há décadas.

No Brasil, a corrupção pode ser enquadrada como crime, ilícito civil, ilícito administrativo ou ato de improbidade, sendo de se destacar a Lei nº 12.846/2013 conhecida como Lei Anticorrupção e que é aplicável às pessoas jurídicas.

Desborda dos limites propostos à esta pesquisa a análise das leis e das formas de responsabilização por corrupção, cabendo ressaltar que o jabuti legislativo tem se destacado como importante instrumento de corrupção, o que vem sendo denunciado pelos órgãos de segurança nas investigações sobre sua ocorrência.

EXEMPLOS DE COMBATE À CORRUPÇÃO

Em 2015 foi deflagrada a maior operação contra crimes financeiros na história do Brasil, a Operação Zelotes, para investigar o maior esquema de sonegação fiscal ocorrido dentro dos limites territoriais nacional.

Na investigação da Polícia Federal descobriu-se um grande rombo no erário, gerando um prejuízo de seis bilhões de reais, montante três vezes maior do que foi desviado da Petrobras por meio do esquema desarticulado pela Operação Lava Jato, que segundo o Ministério Público Federal, chegou a dois bilhões e cem milhões de reais.

A Zelotes investiu a corrupção no Conselho de Administração de Recursos Fiscais (Carf), por julgar os recursos administrativos de autuações por sonegação fiscal e previdenciária. Nesta investigação, verificou-se que deputados e senadores das legendas MDB, PP, DEM, Podemos, PTC, PSB, PTB, PCdoB, PDT, PSDB e PT, realizaram inúmeras emendas em Medidas Provisórias, com destaque a 471, editada em 2009, que prorrogou por cinco anos os incentivos fiscais para fábricas do setor automobilístico, localizadas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e a 627, de 2013, que estendeu esses benefícios quando estavam prestes a vencer.

Segundo a referida operação, ocorreu um conluio entre os agentes políticos do Executivo e do Legislativo com o setor Privado, por meio da utilização de Medidas Provisórias, para gerar benefícios tributários às montadoras e, em contrapartida, os receberem retribuições financeiras.

Segundo o Estado de São Paulo, o então Ministro Antônio Palocci, afirmou categoricamente que a Medida Provisória 627 foi a "campeã das propinas na história do Brasil" com "vários contrabandos enxertados".

A MP 627, cuja aprovação fora objeto de investigação da Zelotes, também aparece na Operação Lava Jato, conforme delação premiada do ex-diretor da Hypermarcas, Nelson José de Mello, que afirmou que o deputado Eduardo Cunha, ex-presidente da Câmara, atuava no comércio de emendas.

Segundo a investigação, "está provado ao longo de diversos inquéritos e ações penais já concluídas no âmbito da Operação Lava Jato e Zelotes que grandes empresas nacionais e estrangeiras negociavam a obtenção de contratos públicos e medidas que lhes beneficiassem de alguma maneira direta ou indiretamente com agentes públicos, políticos e, igualmente, com integrantes de partidos políticos que integravam a base do Governo Federal".

Em 2017, o Ministério Público Federal ofereceu denúncia contra quatorze pessoas por envolvimento em suposto esquema de corrupção para garantir a aprovação da MP 512 de 2010.

A Medida Provisória 471 (MP do Refis), postergou a vigência de incentivo fiscal às montadoras de veículos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Em maio de 2016, a 10ª Vara Federal do Distrito Federal condenou nove réus na Operação Zelotes acusados de vender MPs, em benefício de montadoras de veículos, entre os anos de 2009 e 2011.

Segundo o procurador Rodrigo Chemim, do Ministério Público do Estado do Paraná, a Lava Jato e a Zelotes, revelaram que a corrupção é sistêmica no Brasil e se apresenta como uma forma de lidar com a coisa pública, como distribuição de cargos e a possibilidade de partidos políticos coordenarem empresas públicas e ministérios para arrecadarem dinheiro.

EFEITOS DOS JABUTIS

Ao se analisar as consequências da corrupção, percebe-se ser difícil a sua visualização como um todo, sendo seus efeitos mais perceptíveis na falta de verba que deveria ser utilizada em áreas essenciais como a saúde, educação e transporte.

Segundo o estudo realizado pela Confederação Nacional da Indústria, a cada um real desviado pela corrupção há um dano para a economia e para a sociedade de três reais, pois o não recolhimento de impostos potencializa que empregos não sejam criados.

Há, no Brasil, uma sensação de impunidade, quando o comportamento de determinados governantes não é punido, pelas miríades de recursos judiciais que permitem a ocorrência de prescrição, seja porque os agentes políticos usufruem de algum tipo de imunidade.

Uma das consequências invisíveis de um Estado corrupto, é a sonegação de acesso ao desenvolvimento tecnológico, à saúde pública e à educação de qualidade, indispensáveis para a construção de um senso crítico capaz de identificar as condutas ilegais, criando uma legião de desassistidos, que sucumbem pela falta de apoio estatal, potencializando sua marginalização.

A corrupção de agentes políticos faz com que parte da população não tenha acesso ao mínimo necessário para sobreviver, evidenciando, dessa forma, a disparidade entre a ganância de uns e a falta de requisitos básicos para sobreviver de outros.

Com a corrupção, tem-se também a deterioração dos bens públicos, pois políticas e serviços públicos não mais são geridos com o objetivo exclusivo de atender o interesse geral, e há queda de produtividade média de investimentos com aumento de restrições orçamentárias, o que impede o crescimento da nação.

Pesquisa da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), demonstra os prejuízos trazido pela corrupção:

> [...] o custo médio anual estimado da corrupção de 1,38% do PIB equivale a R$ 41,5 bilhões (em valores de 2008) e representa 60,2% dos investimentos públicos realizados em 2008 (excluindo os investimentos em estatais federais) e 7,4% dos investimentos totais. Este estudo conclui que o custo médio da corrupção no Brasil é estimado entre 1,38% a 2,3% do PIB, isto é, de R$ 41,5 bilhões a R$ 69,1 bilhões (em reais de 2008). Tem-se que 27% do valor que o setor público gasta com educação representa o montante total que se perde com a corrupção no Brasil. O custo da corrupção constitui uma parcela ainda maior do orçamento público da saúde: cerca de 40%. Em relação à segurança pública (primeiro item de preocupação dos brasileiros, segundo pesquisa do IBOPE em 2007), o custo médio anual da corrupção de R$ 41,5 bilhões ultrapassa o gasto de R$ 39,52 bilhões dos estados e União em seguran-

> ça pública em 2008. É possível afirmar ainda que o custo médio da corrupção representa 2,3% do consumo das famílias.

Por isso, quanto menor for a corrupção percebida em determinado país, maior a competitividade e os índices de desenvolvimento humano no país, corroborando com o indicado no relatório fornecido pela FIESP.

DAS IMPUNIDADES

Os legisladores brasileiros gozam de imunidade (art. 53, Constituição Federal), quanto a opiniões, votos e palavras, dentro da Casa legislativa.

Essa prerrogativa lhes permite a independência necessária ao exercício do seu mandato, e evita a responsabilização, por exemplo, por aprovação de lei inconstitucional, assim como possuem prerrogativa de foro, e por isso só podem ser investigados e processados por decisão do Supremo.

Já o Chefe do Executivo pode ser processado por crime de responsabilidade e condenado a perder o cargo (pelo Congresso), mas não pode ser responsabilizado pela edição de medida provisória ou por atos distintos de sua função, imunidade que vai além da prerrogativa de foro.

Essas imunidades, decorridas mais de três décadas da constituinte, não mais se justificam, mesmo porque podem servir à proliferação da corrupção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise da estrutura dos "jabutis legislativos" dentro das Medidas Provisórias, os possíveis danos à sociedade (no limite, a mistanásia) e os mecanismos legais de repressão.

A análise da Medida Provisória autorizou concluir que, na prática, o Presidente pode legislar sem atender ao interesse público, graças à sua discricionariedade, e demonstrou que o Legislativo, com jabutis, pode agir para satisfazer interesses privados mediante patrocínios.

Operações como a Zelotes e a Lava Jato permitem enfrentar a corrupção, mas não são suficientes, pois esbarram na imunidade constitucional.

A desconfiança da população em relação à classe política, e a falta de assistência social, faz surgirem organizações como o crime organizado, narcotraficantes e milícias.

O enfrentamento da corrupção exige políticas públicas voltadas ao ensino não meramente informativo, mas crítico, sem ideologizações e partidarismos.

O combate à corrupção principia pelo resgate de valores como moral, respeito, civismo e cidadania, transformando pessoas em especial com a utilização do melhor método de ensino: o exemplo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. A Política. trad. Nestor Silveira. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. Pleno. ADI 6.341. Relator Min. Marco Aurélio. Julgado em 15/04/2020. DJ n. 111 de 07/05/2020.

CASTRO, José Roberto. O que foi a MP 627, citada em delação de Odebrecht e em denúncias na zelotes. Disp. em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/12/14/O-que-foi-a-MP-627-citada-em-dela%C3%A7%C3%A3o-da-Odebrecht-e-em-den%C3%BAncias-na-Zelotes

ESTADO DE SÃO PAULO. SERAPIÃO, Fabio. Palocci reafirma que Lula negociou repasses para filho com lobista de montadoras, 18 de março de 2019. Disp. em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/palocci-reafirma-que-lula-negociou-repasses-para--filho-com-lobista-de-montadoras/>. Acesso em 14 mai 2020.

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. Relatório corrupção: custos econômicos e propostas de combate. Disp. em: <http://az545403.vo.msecnd.net/uploads/2012/05/custo-economico-da-corrupcao-final.pdf>. pág. 27- 28. Acesso em 12 jun 2020.

FOLHA. Entenda a Operação Zelotes da Polícia Federal, 31 de maio 2016. Disp. em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/04/1611246-entenda-a-operacao-zelotes-da-policia-federal.shtml>. Acesso em 14 mai 2020.

HARARI, Yuval Noah. 21 lições para o século 21. trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOCKE, John. Dois Tratados sobre o Governo. São Paulo: Martins Fontes.

MENDES, Gilmar Ferreira. Notas Taquigráficas da Sessão de 15 de maio de 2002 da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 51ª Legislatura. Brasília: Senado Federal, 2002.

NUCCI, Guilherme de Souza. Curso de direito parte especial: arts. 213 a 361 do Código Penal. 3º Edição. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

PARAÍBA, TJ 1ª. Câmera Especializada Civil. Ap. Civ. 00292513720108152001

PRADO, Luiz Regis. Tratado de direito penal brasileiro: parte especial (arts. 250 a 361), vol. 3. 3º ed. Rio de Janeiro: Forense. 2019.

ROCHA NETO, Alcimor Aguiar, Controle de Constitucionalidade das Medidas Provisórias, Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2010.

SECONDANT, Charles-Louis de, Barão de Montesquieu: Espírito das Leis. Trad. de Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ARTIGOS – SOLUÇÃO DE CONFLITOS E EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO ESTRATÉGIA PARA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO DA EQUIPE NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL– CRAS ARACAPÉ-CE.

Rebeca Marques de Melo[45]

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como proposta a construção de um projeto de intervenção que visa compreender o processo de trabalho, a partir da aplicação do conceito de educação permanente através das reuniões do coletivo de educação permanente dentro do Centro de Referência em Assistência Social – CRAS-Acarapé-CE.

Partindo do objetivo principal que é organizar o processo de trabalho da equipe no Centro de referência em assistência social – CRAS Aracapé--CE. A fim de minimizar o desconhecimento por parte da equipe as especificidades do processo de trabalho no CRAS. E assim sanar o nó-critico definido através do coletivo de educação permanente.

Este projeto de intervenção surge com a intenção de trazer também o conceito de fluxograma analisador, onde este se apresenta da seguinte forma, o "fluxograma analisador" se constitui num instrumento de análise,

45 Assistente social, Especialista em Educação Permanente: Saúde e educação em uma perspectiva integradora. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca- FIOCRUZ.

que interroga os "para que", os "que" e os "como" dos processos de trabalho, e ao mesmo tempo revela a maneira de governá-lo.[46] (BARBOZA e FRACOLLI, 2005)

Portanto, cabe ressaltar que, a finalidade deste é abrir uma reflexão sobre os processos autoanalíticos, ocorridos no interior de uma equipe, disparados a partir da apresentação do "fluxograma analisador", e com isso "propor" o uso desse instrumento como uma tecnologia de autogestão do trabalho.[47] (BARBOZA e FRACOLLI, 2005)

A educação permanente, ainda é um tema pouco difundido dentro do trabalho da política de assistência social, seus conceitos e métodos muitas vezes são confundidos com o trabalho de educação continuada, diante disto a proposta do projeto está em inserir esses conceitos para que a equipe multiprofissional possa compreender que para o processo de trabalho se faz necessário a aplicação de tais metodologias.

A contribuição desta temática está em trabalhar o conceito de educação permanente dentro da política de assistência social[48], política que tem como objetivo: realizar de forma integrada às políticas setoriais, considerando as desigualdades sociais, visando seu enfrentamento, à garantia dos direitos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais.

Este projeto tem o intuito de organizar o processo de trabalho da equipe no Centro de referência em assistência social – CRAS Aracapé-CE. Para melhoria da prestação de serviço no local e satisfação dos usuários e colaboradores.

Desse modo, o projeto pretende minimizar o nó critico apontado através do coletivo de educação permanente, que é a falta de conhecimento por parte dos profissionais sobre o funcionamento e serviços oferecidos no CRAS.

O nó critico descrito acima reflete negativamente no serviço com a falta de organização da porta de entrada do equipamento, colaborando também com a ineficácia dos demais setores, ocasionando grandes transtornos ao serviço, gerando diversos retrabalhos, encaminhamentos equi-

46 http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n4/06.pdf

47 http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n4/06.pdf

48 http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf

vocados e insatisfação por parte dos colaboradores e usuários. Comprometendo diretamente a eficiência do serviço prestado a população usuária. Além da rotatividade constante de profissionais que ocasiona a descontinuidade do serviço prestado pelo equipamento.

Sendo assim, esse projeto, tem o objetivo de contribuir com a construção coletiva de um processo de trabalho eficaz, que desperte nos colaboradores a consciência do papel individual para transformar o coletivo, assim como o coletivo contribui para o desenvolvimento individual de cada categoria.

Essa proposta, pode contribuir para o desenvolvimento de ações coletivas e intersetoriais que colaborem para organização do equipamento. Objetivando a implantação de uma gestão coletiva como eixo central do coletivo.

Dessa maneira, este projeto pretende mostrar ao leitor a perspectiva social dos conceitos já mencionados. Compreendendo que a educação permanente atua diretamente no processo de trabalho e em suas implicações, sendo elas consideradas fragilidades ou fortalezas.

A partir do processo pensar em educação permanente podemos construir alternativas coletivas para melhoria do mesmo. Podemos então, discutir e pactuar atribuições e funções dos profissionais da equipe. Envolvendo a equipe de gestão na discussão sobre o processo de trabalho.

OBJETIVOS

Objetivo geral

- Organizar o processo de trabalho da equipe no Centro de referência em assistência social – CRAS Aracapé-CE.

Objetivo específico

- Construir coletivamente o fluxograma analisador para orientação dos atendimentos e encaminhamentos no Centro de Referencia em Assistencia Social CRAS Aracapé-CE.
- Criar espaço de discussão coletiva para os profissionais discutirem e trocarem informações e experiências sobre o processo de trabalho no CRAS e suas atribuições.
- Sensibilizar a equipe de gestão para participação no coletivo de EP junto aos demais profissionais da equipe.

1. Metodologia

Esse projeto será elaborado em uma perspectiva de cunho qualitativo, com a interpretação de dados disponibilizados ao longo das reuniões de coletivo de educação permanente, visando a compreensão do processo de trabalho no CRAS. Sendo assim, conforme expressa Minayo (2007):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2007, pp.21-22)

Através da perspectiva qualitativa procurou-se analisar o processo de trabalho no CRAS relacionando seus objetivos com a educação permanente e a construção coletiva. Descrevendo, as particularidades do lócus de trabalho, e as subjetividades pertencentes às relações da conjuntura em questão, processo de trabalho e equipe, encontradas durante todos os processos de construção do projeto. Conforme expressa Minayo (2007):

> […] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianeidade [sic] e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (MINAYO, 2007, p.24)

Considerando que a pesquisa qualitativa responde as singularidades das questões enfrentadas pela pesquisa social, sendo ela um instrumento que compreende o objeto estudado, admitindo valor as facetas do objeto em construção em seu cotidiano. Pois, quando se pesquisa nas ciências sociais, a interpretação dos dados, do material teórico e dos sujeitos, não seria tão bem apreendida se não fosse permitido considerar suas subjetividades. Conforme expressa Minayo (2007):

> [...] podemos observar que o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes, pois o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p.23)

As reuniões deram início ao trabalho de construção do projeto de intervenção para que fosse possível conhecer mais profundamente a equipe e suas inquietações relacionadas ao processo de trabalho, a pesquisa bibliográfica foi utilizada para nortear os encontros, a partir da coleta de dados feita durante todas as atividades do curso procurando identificar, particularizar e demarcar assuntos com a mesma problemática, tendo como origem livros, artigos científicos ou páginas na internet. Conforme expressa Gil (2002):

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, [...]. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p.44)

Para composição da pesquisa bibliográfica, foram escolhidos textos e autores que abordassem a temática na realidade da política de assistência social, política onde está inserido o local de construção deste projeto e seus atores. Sendo assim, foram selecionadas literaturas de âmbito legal como a Política Nacional de Assistência Social e Política Nacional de Educação Permanente do SUAS.

Tratando da educação permanente, o autor Ceccim fala da aplicação dos conceitos da mesma no processo de trabalho definindo a mesma e suas estratégias. No que se refere ao fluxograma analisador a autora Barboza retrata o objetivo do instrumento e o seu modo de avaliação. Para definir o Centro de Referência em Assistência Social, trouxemos o autor Castilho que relata características do equipamento.

No que concerne a gestão participativa, dois autores foram abordados, sendo eles Sato e F.C Brasil, que respectivamente apresentam a participação popular como essencial para se construir a gestão participativa, e as relações comunitárias articuladas de modo a compreender o território onde será aplicado o projeto de intervenção.

Para definir o trabalho em equipe, dois autores foram elencados, Raichelis que relata as experiencias da NOB-RH sendo esta integrante da Política Nacional de Assistência Social e Silveira que trata das fragilidades da gestão no sentido de construir um trabalho amplo e participativo.

1.1 Revisão de literatura

Para fazer uma análise daquilo que foi proposto para o projeto, cabe considerar categorias como educação permanente, processo de trabalho, fluxograma analisador, política de assistência social e Centro de referência em Assistência social, gestão participativa e trabalho em equipe, relacionando-os ao processo de trabalho na política de assistência social.

1.1.1 Educação permanente

O conceito de educação permanente está diretamente relacionado ao cotidiano de trabalho ou a formação, sendo estas ligadas ao trabalho coletivo, assim pautada por Ceccim (2005, p.161), […] "em análise, que se permeabiliza pelas relações concretas que operam realidades e que possibilita construir espaços coletivos para a reflexão e avaliação de sentido dos atos produzidos no cotidiano."

O trabalho na política de assistência social, está prontamente associado a atuação conjunta e ao trabalho coletivo, as articulações são fundamentais para o fazer profissional e sua execução, sendo esta variável constantemente através da dinâmica diária. Dessa maneira conforme expressa Ceccim (2005):

> A Educação Permanente[…], ao mesmo tempo em que disputa pela atualização cotidiana das práticas segundo os mais recentes aportes teóricos, metodológicos, científicos e tecnológicos disponíveis, insere-se em uma necessária construção de relações e pro-

> cessos que vão do interior das equipes em atuação conjunta, – implicando seus agentes –, às práticas organizacionais, – implicando a instituição e/ou o setor da saúde –, e às práticas interinstitucionais e/ou intersetoriais, – implicando as políticas nas quais se inscrevem […]."(CECCIM, 2005, p. 161)

A educação permanente poderá trazer ao ambiente e ao processo de trabalho mudanças plausíveis, que serão notadas a partir da aplicação de seus conceitos no cotidiano. Conforme expressa Ceccim (2005):

> A Educação Permanente em Saúde pode corresponder à Educação em Serviço, quando esta coloca a pertinência dos conteúdos, instrumentos e recursos para a formação técnica submetidos a um projeto de mudanças institucionais ou de mudança da orientação política das ações prestadas em dado tempo e lugar. (CECCIM, 2005, p. 162)

Dentro da política de assistência social, a educação permanente é um conceito ainda recente, somente no ano de 2013, o sistema único de assistência social iniciou a divulgação de tal ação junto a política, através do Capacita SUAS. Dessa maneira, conforme expressa a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (2013):

> Educação Permanente adotada pela PNEP-SUAS diz respeito à formação de pessoas visando dotá-las das ferramentas cognitivas e operativas que as tornem capazes de construir suas próprias identidades, suas compreensões quanto aos contextos nos quais estão inseridas. (BRASIL, 2013, p.33)

1.1.2 Processo de trabalho

De modo direto o processo de trabalho está correlacionado com a educação permanente como um dos principais meios para mudança dos conceitos antes apresentados. Dessa maneira, conforme expressa a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (2013).

> Entende-se por Educação Permanente o processo contínuo de atualização e renovação de conceitos, práticas e atitudes profissionais das

> equipes de trabalho e diferentes agrupamentos, a partir do movimento histórico, da afirmação de valores e princípios e do contato com novos aportes teóricos, metodológicos, científicos e tecnológicos disponíveis. Processo esse mediado pela problematização e reflexão quanto às experiências, saberes, práticas e valores pré-existentes e que orientam a ação desses sujeitos no contexto organizacional ou da própria vida em sociedade. (BRASIL, 2013, p.34)

A reflexão relacionada ao trabalho coletivo e aos saberes é fundamental para o reconhecimento do processo de trabalho enquanto instrumento central desta ação. Através do trabalho participativo, podemos reestruturar o ambiente de trabalho e torna-lo eficaz para população usuária e para os trabalhadores. Dessa maneira, conforme expressa a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (2013).

> No âmbito organizacional do SUAS, a implantação da perspectiva da Educação Permanente deve partir do reconhecimento da centralidade dos processos de trabalho e das práticas profissionais relacionadas à gestão participativa e ao provimento dos serviços e benefícios socioassistenciais para a estruturação dos processos de planejamento e implementação de ações de formação e capacitação. (BRASIL, 2013, p.34)

Dessa forma essa centralidade é pautada no trabalho coletivo em benefício de todas as partes envolvidas neste, usuários, trabalhadores e gestores municipais. A concretização do trabalho depende dos serviços ofertados, e para isto, estes precisam ter sua execução de maneira eficiente e eficaz. Dessa maneira, conforme expressa a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (2013).

> Essa centralidade resulta do papel que os processos de trabalho e as práticas profissionais desempenham como principais mediadores da gestão descentralizada e participativa do SUAS e da concretização dos serviços e benefícios ofertados. De forma que, a promoção de melhorias na qualidade dessa gestão e desse provimento exige, necessariamente, a qualificação daqueles que planejam, organizam, operam e exercem o controle social do

> Sistema: os gestores, os trabalhadores e os conselheiros. (BRASIL, 2013, p.35)

O trabalho na política de assistência visa uma vigilância diária, em busca de uma ruptura com os conceitos de assistencialismo na teoria e nas práticas profissionais. Deixando de lado as concepções discriminatórias de um padrão antes estabelecido, tornando as avaliações e concepções ligadas ao direito da população e ao fazer profissional ético.

Sendo este conceito ligado a interdisciplinaridade, podemos observar que a construção das reuniões do coletivo de educação permanente já se configura como a formação inicial do mesmo. Pois, a partir desse planejamento trabalhamos a coletividade de um modo não tradicional. Dessa maneira, conforme expressa a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (2013).

> A Educação Permanente não se confunde com os modelos tradicionais de educar por meio da simples transmissão de conteúdo, tampouco se identifica com os modelos de formação e capacitação de pessoas, baseados na apartação dos que pensam, dirigem e planejam, dos que produzem, operam e implementam. Ela também não admite a hierarquização e a fragmentação disciplinar do conhecimento e dos saberes. Diversamente disso, se esforça por instituir um processo de ensino, aprendizagem, investigação e construção de conhecimento fundamentado na valorização da interdisciplinaridade. (BRASIL, 2013, p.36)

Diante de um trabalho multiprofissional, estamos sujeitos a diversas compreensões e contextos. Qualificar em uma perspectiva pedagógica está relacionada diretamente aos coletivos de educação permanente, espaço de discussão onde todos podem contribuir com suas perspectivas sobre o processo de trabalho. Dessa maneira, conforme expressa a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (2013).

> Esse esforço de incorporar a interdisciplinaridade é essencial a uma perspectiva pedagógica que pretende qualificar trabalhadores que atuam no contexto de equipes multidisciplinares e que cotidianamente mobilizam processos laborais e práticas profissionais que

> lidam com contextos de vida experimentados por indivíduos e famílias, cuja compreensão não é possível por meio da perspectiva de disciplinas isoladas. (BRASIL, 2013, p.36)

Desse modo, segundo a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (2013, p.36). "A Educação Permanente no SUAS deve responder às questões, demandas, problemas e dificuldades que emergem dos processos de trabalho e das práticas profissionais desenvolvidas pelos trabalhadores". Portanto, o coletivo de educação permanente é instrumento essencial para esta prática.

A aproximação da equipe através dos coletivos e a construção do trabalho interdisciplinar gera ganhos ao processo de trabalho, pois neste ocorre a troca de experiencias e angustias perante o fazer profissional. Dessa maneira, conforme expressa a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (2013).

> Nesse sentido, a interdisciplinaridade permite a ampliação do foco da visão profissional, favorecendo maior aproximação das equipes profissionais à integralidade das situações experimentadas por usuários e beneficiários do Sistema, podendo, por isso mesmo, contribuir na formulação de respostas às questões, demandas, problemas e dificuldades que emergem dos processos de trabalho e das práticas profissionais. (BRASIL, 2013, p.36)

1.1.3 Fluxograma analisador

Este conceito visa nortear a equipe multiprofissional em seu fazer cotidiano. A partir de um instrumental de análise dos mesmos, construído conjuntamente nos coletivos de educação permanente. Dessa maneira, segundo Barboza (2005):

> A questão norteadora deste estudo foi testar junto aos profissionais de saúde o "fluxograma analisador", mediante a verificação dos conteúdos analíticos por ele elaborados, ao visualizarem o processo de trabalho mapeado pelo "fluxograma analisador". Pretendia-se verificar se os profissionais conseguiam identificar se com aquele processo de trabalho desenhado, e a partir disso analisar os proble-

> mas e os pontos positivos do mesmo, terminando por elaborar propostas para superação dos problemas. (BARBOZA, 2005, p.1038)

Diante do exposto, podemos apontar que o mesmo pode ser utilizado segundo Barboza (2005), com o "objetivo de discutir e analisar, com profissionais das equipes, o uso do "fluxograma analisador" como um instrumento de autoanálise e de autogestão do processo de trabalho em saúde."

Desse modo, através dos coletivos de educação permanente, os trabalhadores serão incentivados a participar, interagir, e a analisar o processo de trabalho para a efetiva construção do produto final. Dessa maneira, segundo Barboza (2005,p.1039): "estimula-se os profissionais participantes do grupo a emitirem suas considerações sobre o processo de trabalho desenhado no fluxograma exposto."

Entendendo que, a construção do fluxograma é o objetivo principal deste projeto, cabe ressaltar que, segundo Barboza (2005, p.1040): "o fluxograma analisador é um instrumento potente para avaliação do processo de trabalho."

1.1.4 Política Nacional de Assistência Social - PNAS

A política de assistência social surgiu na IV Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em Brasília, em dezembro de 2003, foi aprovada por unanimidade em reunião descentralizada e participativa do Conselho Nacional de Assistência Social no ano de 2004.

A presente Política Nacional de Assistência Social – PNAS busca incorporar as demandas presentes na sociedade brasileira no que tange à responsabilidade política, objetivando tornar claras suas diretrizes na efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado.[49]

Podemos relacionar, a política ao processo de trabalho, segundo a Política Nacional de Assistência Social (2004, p.54):

> A concepção da assistência social como direito impõe aos trabalhadores da política que estes superem a atuação na vertente de viabilizadores de programas para a de viabilizadores de direitos. Isso muda substancialmente seu processo de trabalho.

49 http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf

1.1.5 Centro de Referência em Assistência Social – CRAS

O CRAS é equipamento base, executor da política de assistência social dentro dos territórios a ele designados, segundo Carloto, C. Castilho. C (2011) "o Centro de Referência da Assistência- CRAS é o equipamento público referência para as ações voltadas às famílias no território de sua abrangência, objetivando a prevenção do rompimento de vínculos e o fortalecimento da convivência familiar e comunitária."

De acordo com o Ministério de Desenvolvimento social (2015), O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é a porta de entrada da Assistência Social. É um local público, localizado prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos os serviços de Assistência Social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade.[50]

São ofertados vários serviços e o atendimento é realizado para todos aqueles que dele precisar, não sendo exigido perfil inicialmente. O trabalho no CRAS é extremamente dinâmico, portanto, é necessário organização e processo de trabalho definido para tal ação. Dessa maneira, conforme expressa a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (2013):

> O trabalho desenvolvido no SUAS está organizado em duas funções diferentes e complementares, orientadas para o reconhecimento dos direitos socioassistenciais: a função de gestão e a função de provimento dos serviços e benefícios socioassistenciais. Cada uma delas apresenta suas particularidades relativamente a objetivos imediatos, processos de trabalho, especialidades e composição profissional, mas se unificam em torno de uma mesma finalidade e por estarem contidas em um mesmo contexto sistêmico. (BRASIL, 2013, p.29)

Naquilo que concerne o processo de trabalho no CRAS e a educação permanente, podemos apresentar de maneira objetiva, conforme expressa a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS (2013):

50 http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras

> O trabalho relacionado à função de provimento de serviços e benefícios é fundado essencialmente em relações sociais e intersubjetivas. Os conhecimentos teóricos, metodológicos e tecnológicos requeridos apresentam uma estreita vinculação com os contextos históricos, econômicos, políticos e socioculturais. Por isso, essa função requer constante análise, reflexão e adequação - por parte dos trabalhadores - de práticas profissionais e processos de trabalho, seja no que se refere às relações internas às equipes de trabalho, seja no que diz respeito ao trabalho dirigido diretamente aos cidadãos que demandam as proteções da Assistência Social. (BRASIL, 2013, p.30)

Podemos observar que os conceitos dependem um do outro, assim é feito o trabalho de educação permanente, através do trabalho coletivo, reuniões direcionadas, onde todos são participantes interagem em aprendizados concretos, pois a partir da escuta qualificada o grupo consegue compreender o trabalho do outro e se fazer parte do mesmo.

1.1.6 Gestão participativa

Naquilo que tange a gestão participativa, podemos apontar que a mesma representa uma habilidade de cogestão, sendo assim um modelo para tornar o processo de trabalho mais claro e eficiente, conforme expressa, Brasil (2018):

> Diante disso, são fomentados a criação e a manutenção de espaços que propiciem a "reflexão crítica e a problematização das situações enfrentadas" no dia a dia do trabalho, "favorecendo o trabalho em equipe", a cogestão, "a gestão participativa e a corresponsabilização nos processos de ensino-aprendizagem para o alcance dos objetivos" institucionais (BRASIL, 2018, p. 25).

O modelo de gestão participativa estimula o trabalho de articulação, movimento este que é preconizado pelo Sistema Único de Assistência Social, onde se envolvem estruturas macro e micro através da rede socioassistencial. Dessa maneira, segundo F.C Brasil (2018):

> É neste contexto que percebe-se a importância das relações comunitárias e articulação de rede, uma vez que identifica-se a existência de representação social relacional que aposta na parceria entre profissional, usuários e comunidade para possíveis processos de mudança social e política na vida destes sujeitos.[51]

A gestão participativa não se faz apenas com as relações profissionais, o usuário também deve ser participante deste processo, sendo estimulado a observar, a cobrar e a sugerir, se tornando protagonista enquanto representante de uma comunidade. Sendo assim, de acordo com Sato (2014):

> A participação popular, por não se apresentar inerente à cultura da população brasileira, necessita ser estimulada para que se expresse em sua concretude. Para tanto, acredita-se aqui que os serviços socioeducativos desenvolvidos no CRAS têm o potencial de serem viabilizadores e difusores da ideologia da cultura de direitos. Uma vez focados no alargamento da participação dos usuários nos espaços decisórios das políticas públicas e, ainda, das instâncias de decisões da totalidade da sociedade do qual fazem parte, estes serviços tornam-se ferramentas fundamentais à efetivação do exercício dos poderes econômicos, culturais, políticos e sociais por aqueles que são socialmente explorados. (SATO, 2017, p.11)

Assim como os profissionais tem o dever de conhecer o serviço, os usuários também tem o direito de ter posse desses saberes. A gestão participativa enquanto modelo e ferramenta, poderá proporcionar ao usuário esse entendimento, e assim a oportunidade de fortalecer essa relação. Segundo Sato (2018, p.64). "Uma estratégia de promoção do protagonismo popular consiste em fomentar a desburocratização das relações com os sujeitos que reivindicam direitos e serviços, melhorando, assim, qualidade do atendimento"

A Política Nacional de Assistência Social, conceito também citado neste trabalho, enfatiza a participação popular, "[…] de modo a torná-la uma de suas principais diretrizes, assegurando instâncias fomentadoras do

51 https://www.gesuas.com.br/blog/as-relacoes-comunitarias-e-o-trabalho-do-cras/

controle social, como as Conferências e os Conselhos."[52]. Segundo Sato (2018, p.67). "O direito ao protagonismo popular é o que essa nova política traz de mais progressista, por visar o controle social, o protagonismo de seus usuários em sua construção."

Através de todos esses conceitos e ferramentas, podemos compreender que é possível tornar o processo de trabalho mais eficaz, fazendo o uso da participação de todos, sendo eles, profissionais, gestores e usuários, todos aqueles que fazem parte da política como um todo. Utilizando assim a educação permanente na construção dessa cadeia coletiva de saberes.

1.1.7 Trabalho em equipe

O trabalho em equipe é um dos conceitos mais importantes neste trabalho, ele representa para além da compreensão dos processos vivenciados durante toda a formação neste curso de especialização, esse conceito representa a transformação e o amadurecimento de uma equipe de trabalho através da educação permanente.

Compreender as dificuldades faz parte da formação dos coletivos de educação permanente que foram inseridos no equipamento através das atividades propostas durante o curso. Entender que para alguns problemas encontraremos alternativas coletivamente e que para outros dependemos de ações que estão além do nosso domínio, é um dos pontos que fortalece a construção coletiva. Sendo assim, segundo Silveira (2009):

> As fragilidades presentes na gestão e na participação em âmbito local reforçam limitações que são constitutivas dos processos descentralizadores, revelando a tendência aos arranjos institucionais que podem banalizar o próprio Suas. Há uma tendência dos municípios e estados cumprirem requisitos mínimos para manter o financiamento sem necessariamente expressar qualidade na estruturação da rede socioassistencial e das condições institucionais de gestão. (SILVEIRA, 2009, p. 343)

Os espaços sócio-ocupacionais, estão repletos de fragilidades, o serviço público não está isento dessa premissa, enfrentamos diariamente

52 https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17696

forças políticas, precarização das condições de trabalho e também dos contratos profissionais, falta de gestão e recursos, entre outros. Segundo Raichelis (2010):

> A implantação do Suas e sua rápida expansão por todo o território nacional vem ampliando consideravelmente o mercado de trabalho para os assistentes sociais e demais profissionais atuantes nessa área. Ao mesmo tempo e no mesmo processo, contraditoriamente, aprofundam a precarização das condições em que este trabalho se realiza, considerando o estatuto de trabalhador assalariado do assistente social, subordinado a processos de alienação, restrição de sua autonomia técnica e intensificação do trabalho a que estão sujeitos os trabalha- dores assalariados em seu conjunto. (RAICHELIS, 2010, p.751)

Essas condições afetam diretamente a equipe, e, portanto, o trabalho desta. Uma fragilidade em especifico reflete continuamente no trabalho do CRAS, e o nó critico encontrado através do coletivo de educação permanente formador deste projeto relata este problema. As mudanças corriqueiras dos profissionais não só afetam os mesmos, mas tudo aquilo que envolve o serviço prestado pelo equipamento. Como a falta de conhecimento por parte dos profissionais e a inconstância das ações e acompanhamentos. Sendo assim, segundo Raichelis (2010):

> A NOB-RH/Suas prevê a formação de equipes de referência, que devem ser constituídas por servidores efetivos responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial, levando-se em consideração o número de famílias e indivíduos referência dos por porte dos municípios, tipo de atendimento e aquisições e direitos que devem ser garantidos aos usuários. (RAICHELIS, 2010, p.764)

Porém, compreendendo que muitas ações fogem a nossa competência, precisamos criar estratégias de enfretamento dessas problemáticas. E uma delas é entender cada área profissional e o fazer delas dentro do serviço, assim o trabalho em equipe se torna mais conciso e efetivo para todos que estão inseridos naquele ambiente. Segundo Raichelis (2010):

> Trata-se de um processo de grande complexidade, pois cada uma das categorias profissionais envolvidas tem uma história particular de organização e de luta corporativa e sindical, com acúmulos e reivindicações específicas no que tange às condições de exercício do trabalho, aos conhecimentos e saberes construídos, aos parâmetros ético-políticos orientadores do trabalho profissional. (RAICHELIS, 2010, p.764)

O trabalho em equipe consiste no respeito ao fazer profissional de cada um, além de representar parceria e comprometimento, entendendo que não conseguiremos construir um coletivo sem estes aspectos, partindo da premissa que o processo de trabalho depende dessa construção e somente a partir da junção de todos estes elementos será possível fortalecer o serviço.

2. Resultados

A partir daquilo que foi determinado através do plano de ação, e descrito nas ações, os resultados esperados na aplicação do projeto de intervenção serão os correspondentes as atividades elaboradas a fim de implantar fluxograma analisador para direcionamento do atendimento no Centro de referência em assistência social – CRAS Aracapé-CE.

Portanto, tais atividades serão realizadas no decorrer do ano na medida quem que as atividades forem retornando ao funcionamento normal. Levando em consideração a situação de pandemia que fragiliza os espaços sócio ocupacionais neste momento, as atividades do projeto serão executadas de maneira gradativa.

Em primeiro plano, daremos início as reuniões gerais com a equipe do coletivo de educação permanente, a fim de organizar um cronograma adaptado de reuniões, com o propósito de reunir o maior número de participantes possíveis, caso não seja possível este ato, buscaremos soluções tecnológicas com o intuito de faze-los integrantes do processo.

As reuniões também tem o propósito de organizar as capacitações, podendo estas serem feitas também de modo online e a confecção do fluxograma analisador de direcionamento dos atendimentos na prestados do serviço, com a interação do maior número possível de colaboradores. Es-

tes são os resultados esperados para a organização do processo de trabalho e aplicabilidade do projeto de intervenção.

CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto podemos destacar que em uma perspectiva teleológica, o maior propósito apresentado neste projeto foi a organização do processo de trabalho de um espaço sócio ocupacional, onde atua uma equipe multiprofissional.

Porém, não podemos deixar de lado todo o esforço empreendido durante esses meses de preparação, e a formação de um coletivo de educação permanente, antes inexistente e sem nenhuma perspectiva de aplicabilidade.

Esses foram alguns dos resultados alcançados através deste projeto, podemos também levar em consideração o espaço coletivo que foi idealizado e posto em prática através do mesmo, como disse anteriormente era inexistente, e hoje se torna uma ferramenta capaz de propor mudanças e reforçar ações dentro do espaço de trabalho.

O projeto resultou em diversos ganhos para o processo de trabalho, por consequência para a equipe e seus colaboradores. Em sua construção o coletivo pôde ter a ciência de que é capaz de transformar o processo de trabalho a fim de melhora-lo a partir da iniciativa do grupo, e que os participantes tem muito mais a oferecer do que imaginam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOZA, Tatiane Aparecida Venâncio and FRACOLLI, Lislaine Aparecida. A utilização do "fluxograma analisador" para a organização da assistência à saúde no Programa Saúde da Família. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2005, vol.21, n.4, pp.1036-1044. ISSN 0102-311X. https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000400006.

BRASIL, Fernanda Campos, As relações comunitárias e o trabalho do CRAS. São Paulo, 2018. Disponivel em: https://www.gesuas.com.br/blog/as-relacoes-comunitarias-e-o-trabalho-do-cras/. Acesso em: 31 março.2020.

BRASIL, Política Nacional de Educação Permanente do SUAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – 1ª ed. – Brasília: MDS, 2013, 57p.

_____, (2005) Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. A educação permanente entra na roda: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer. 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____, (2004) Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde: pólos de educação permanente em saúde. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde.

_____, (2004). Ministério de desenvolvimento social e combate à fome. Política Nacional de Assistência Social (PNAS) - Brasília, secretaria Nacional de Assistência Social.

_____, (2005) Ministério de desenvolvimento social e combate à fome. Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS - NOB/SUAS, Secretaria Nacional de Assistência S n° 109, de 11 de novembro de 2009, publicada no DOU em 25 de novembro de 2009.Brasília.

_____, (2008). Ministério de desenvolvimento social e combate à fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Cadernos CAPACITASUAS. n.1. SUAS: configurando os eixos de mudança. Brasília: MDS; São Paulo: IEE/PUC-SP.

_____, (2018). Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Educação Permanente como ferramenta estratégica de gestão de pessoas – Experiências exitosas da cooperação entre a Secretaria-Executiva do Ministério da Saúde e a Fundação Oswaldo Cruz / Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva – Brasília : Ministério da Saúde. Disponivel em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/educacao_permanente_ferramenta_estrategica_gestao_pessoas.pdf. Acesso em: 31 março.2020.

CARLOTO, Cássia. CASTILHO Cleide. A política de assistência social no Brasil: seu modelo protetivo e a permanência da família burguesa, 2011. Disponivel em: http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Cassia%20Carloto%20e%20Cia.pdf>.Acesso em: 24 fev. 2020.

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. Interface - comunicação, saúde, educação, 9(16): 161-178, set. 2004-fev., 2005.

Centro de Referência da Assistência Social. Disponível em http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras: Acesso em: 24 fev.2019.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas,2002.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. 1994. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (M. C.S. Minayo, org.). Petrópolis: Vozes.

RAICHELIS, Raquel. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no Suas, Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 104, p. 750-772, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n104/10.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

SATO, Christiane Shoihi, 2014. A participação do usuário nos centros de referência de assistência social do município de Poços de Caldas - Minas Gerais, São Paulo, 2014.

SILVEIRA, Jucimeri I. Sistema Único de Assistência Social: institucionalidade e pro- cessos interventivos. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 98, 2009.

BULLYING – REFLEXO DA CULTURA DE ÓDIO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DUAS ESCOLAS DE PENÁPOLIS

Afrânio Ferres Beneti

INTRODUÇÃO

O bullying, conforme a literatura, é definido como um comportamento agressivo e de intimidação, apresentando um conjunto de características comuns, que se identificam nas estratégias de intimidação a outra pessoa e que geralmente resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou grupos e que se caracterizam pelo seu caráter regular e frequente.

Desta forma, essa agressão recorrente pode gerar consequências que transcendem o período escolar e que se perpetuam ao longo da vida tanto das vítimas como também dos agressores.

Para verificar os usos do termo bullying será realizada uma revisão bibliográfica das teses e dos livros publicados por diversos autores, verificando de que maneira o bullying é apresentado, tentando compreender as generalizações feitas a partir do bullying relacionando-o a toda e qualquer forma de violência, pensando em como isso prejudica o entendimento desse fenômeno. Pretende-se fazer também uma análise das origens do bullying e observando os relatos de pesquisas sobre o tema bullying no Brasil, as características desse fenômeno, análise dos personagens envolvidos com o bullying (vítimas, agressor e expectador).

Na sequência pretende-se abordar as ações de enfrentamento ao bullying adotadas nas últimas décadas aqui e em outros países, bem como as dificuldades e resultados dos diversos programas usados e adaptados nestes países. aborda-se também a responsabilidade da escola sobre a prática do bullying em seu interior, estudam-se alguns casos considerados como exemplos que obtiveram êxito na resolução dos conflitos gerados pelo bullying.

O Capítulo do desenho metodológico trata da metodologia adotada nesta pesquisa, que para sua elaboração foi realizado um levantamento bibliográfico, ou seja, revisão da literatura, análise e compilação. Assim a pesquisa foi realizada a partir de coleta de dados, buscas na literatura de obras referentes às temáticas: bullying, violência escolar, responsabilidade civil, estabelecimentos de ensino. Além disso foi realizada uma pesquisa de campo e uma pesquisa-ação na qual buscou analisar o fenômeno em duas escolas com realidades distintas no município de Penápolis: uma escola particular centralizada e a outra escola estadual periférica, ambos com atendimento dos anos finais do ensino fundamental e do ensino Médio. Na pesquisa-ação pretende-se verificar as ações de prevenção adotadas por uma das escolas como prática de prevenção a prática do bullying.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, que traz um apanhado geral desta pesquisa que possibilitou descobrir e sugerir estudos futuros a respeito do tema. Denota-se que ainda é preciso novas pesquisas a respeito do tema Bullying, principalmente voltada a atuação dos educadores e gestores das nossas escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentro do contexto escolar observam-se manifestações que envolvem a violência e suas formas de agressão, atualmente, destaca-se o fenômeno denominado bullying e as questões relativas ao enfrentamento entre pares, tornam-se cada vez mais relevantes, apesar de historicamente já estar nele inserido, há muito tempo.

Partindo dos problemas apresentados nas escolas brasileiras a respeito do Bullying, esta pesquisa pretende realizar um levantamento bibliográfico, ou seja, revisão da literatura, análise e compilação sobre o tema. Assim a pesquisa será realizada a partir de coleta de dados, buscas na literatura de

obras referentes às temáticas: bullying, violência escolar, responsabilidade civil, estabelecimentos de ensino. Além de uma pesquisa de campo na qual buscou analisar o fenômeno em duas escolas com realidades distintas no município de Penápolis: uma escola particular centralizada e a outra escola estadual periférica, ambos com atendimento dos anos finais do ensino fundamental e do ensino Médio.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, optamos em trabalhar com investigações sucessivas ao objeto de pesquisa, com a construção do problema, com seus objetivos, e seguir produzindo muitas indagações, questionamentos e dúvidas.

Abordagem Quantitativa: considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-los e analisá-los. Requer recursos estatísticos, trazendo à luz dados, indicadores, tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática.

Abordagem Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Este método pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda a sua complexidade.

Será realizada um levantamento de dados por meio questionários para realização de um estudo para compreender a visão dos docentes e discente a respeito desse fenômeno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os alunos das duas escola afirmaram a princípio saber o que era Bullying, no entanto na reunião e no questionário pós reunião verificou-se que ainda há muita confusão sobre o termo.

A maioria dos alunos das duas escolas afirmou que já sofreu algum tipo de Bullying

O Bullying verbal é o de maior incidência nas duas escola, porém na escola pública destaca-se a incidência do bullying físico.

Os alunos afirmam quase em sua totalidade nas duas escolas que presenciam atos de bullying todos os dias ou quase todos os dias.

Muitos alunos sofrem calados por medo de represália atos de bullying, porém os da escola particular buscam mais ajuda de pais, professores ou a direção da escola.

Mesmo presenciando Bullying quase diariamente os alunos sentem-se seguros nas escolas.

O maior medo dos alunos é o Cyberbullying, pois segundo relatos, houve uma ocorrência na cidade em que espalhou-se fotos íntimas de uma menina que teve que se mudar de município.

As escolas desenvolvem campanhas para combater o Bullying sempre ou quase sempre, porém os alunos não sentem que as mesmas surtam efeito, gostariam que os agressores fossem punidos, as escolas argumentam que não existe mecanismo de punição previsto.

Os alunos afirmam que a escola toma atitude em casos de Bullying, porém na concepção dos mesmos as atitudes são insuficientes.

CONCLUSÕES

Essas ações tendem a diminuir e desencorajar a prática do bullying, no entanto essas práticas são por vezes silenciosas e como ficou evidenciado na pesquisa de campo, muitas vezes as vítimas sofrem caladas por medo de represálias do agressor ou por sentirem-se constrangidas em buscar ajuda.

O mesmo pode se aplicar a terceira hipótese de que "uma ação preventiva, na qual envolva os alunos para conversar a respeito do tema, estimule os estudantes a se informar e criar campanhas próprias que valorizem as atitudes de combate ao problema pode evitar que o Bullying ocorra na escola". Porém alguns aspectos da pesquisa mostraram que algumas ações podem ser eficazes, por exemplo, após a reunião, quando os alunos foram questionados que "ao testemunhar ou ser vítima de bullying o aluno deve denunciar e procurar ajuda" todos os entrevistados concordaram totalmente com a afirmação.

Pode-se concluir portanto que o bullying é um fenômeno que não escolhe classe social, etnia, faixa etária, ou qualquer outro fator específico. As formas de manifestação podem trazer graves consequências para todos

os envolvidos desde os agressores, as vítimas ou até mesmo as testemunhas e por isso precisa constantemente ser combatido nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. A. M.. **Os conselhos escolares e o processo de democratização: história, avanços e limitações**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (Faculdade de Educação), 2006, Dissertação de Mestrado

ARRAZ, Fernando Miranda. **As diversas facetas do bullying na educação infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 10, Vol. 08, pp. 58-67 Outubro de 2018. ISSN:2448-0959

BEANE, Allan. **Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles**. Tradução: Débora Guimarães Isidoro, Rio de Janeiro, RJ: Ed. BestSeller, 2010.

CARVALHOSA, Susana Fonseca de, LIMA, Luísa e MATOS, Margarida Gaspar de. **Bullying: a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português**. Aná. Psicológica, nov. 2002, vol.20, no.4, p.571-585. ISSN 0870-8231. Acesso em: 10 ago. 2019.

CHAUX, Enrique. **Buscando pistas para prevenir la violência urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá**. Revista de Estudios Sociales, 12, p. 41-51, 2002.

A RESPONSABILIZAÇÃO CIVIL BRASILEIRA CONTRA O BULLYING NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Nádia Regina da Silva Pinto

INTRODUÇÃO

A prática do *bullying* está usualmente associada aos problemas presentes no ambiente familiar e escolar, e para evitar o desenvolvimento da psicopatologia, é necessária uma intervenção ampla, com a promoção de medidas de gestão e prevenção desse tipo de comportamento. Além disso, existem evidências que estabelecem uma relação significativa entre a exposição ao *bullying* e o desenvolvimento de depressão e ideais suicidas em adolescentes (FUENTESA; CARVALLOA; POBLETE, 2020).

O *bullying,* que compreende a violência física e psicológica realizadas intencionalmente contra uma pessoa específica considerada frágil e inferior pelo agressor, prevê consequências negativas a curtos e longos prazos para todos os envolvidos, e está potencialmente relacionado com a negação e a rejeição do outro (CHAVES; SOUZA, 2018).

Existem muitos estereótipos na violência entre pares, como a de que meninos usam mais a violência física, enquanto as meninas usam mais a social, destacando-se a percepção da violência de gênero na adolescência, a qual requer a formulação de programas ajustados à sua realidade social (CHOCARRO; GARAIGORDOBIL, 2019).

Às vezes os pais e os responsáveis não fazem ideia de que os filhos são agressores ou vítimas, cabendo à escola intervir precocemente nas situações de *bullying,* conversando com os alunos e familiares, atuando preven-

tivamente antes da configuração de um dano físico ou psicológico. Nesse sentido, parentes, família e escola são três microssistemas relevantes na vida das crianças e adolescentes, sendo necessária uma rede de apoio coletiva e eficaz para o enfrentamento de todas as formas e expressões de violência doméstica e *bullying* (FERNANDES; YUNES; FINKLER, 2020).

A assistência completa, digna, universal e igualitária é necessária para coibir o *bullying* nas escolas, e os pais também devem ficar atentos às mudanças de comportamentos dos filhos para evitar os transtornos mentais e físicos prejudiciais ao bem-estar humano.

Outro ponto que a ser levado em consideração com relação a esse tema diz respeito ao fato de que, em meio às inovações tecnológicas, o *bullying* se expandiu para as redes sociais e aplicativos eletrônicos móveis, tendo dimensões para além das salas de aula e espaços de ensino e aprendizagem.

1. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, a partir de meta análises de fontes documentais primárias e secundárias. A busca na literatura científica foi realizada a partir de bases de dados eletrônicas da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), *Virtual Health Library* (VHL), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), dentre outras fontes de pesquisa eletrônicas não indexadas e não eletrônicas, tendo sido selecionados estudos publicados nos últimos cinco anos, utilizando-se como palavras-chave os seguintes descritores e suas combinações: responsabilização civil; *bullying*; instituições de ensino e educação preventiva.

2. A PRÁTICA DO BULLYING DENTRO E FORA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Existe o perigo dos riscos da banalização das ações de crueldade e violência aceitas como características do contexto escolar a partir da visão indiferente e reificada do ser humano, bem como do enquadramento fixista dos sujeitos nos papéis preestabelecidos de agressor, vítima e testemunha (CHAVES; SOUZA, 2018).

Além disso, o *bullying* apresenta-se numa realidade que transcende os limites físicos da escola, que pode também se deparar com outro risco da predominância de uma educação adaptativa na transmissão de conhecimentos acerca do fenômeno sem refletir o suficiente e acabar por gerar condições para a emergência da barbárie que supostamente se deseja evitar (CHAVES; SOUZA, 2018).

As instituições de ensino são também grupos sociais extensivos dos lares pela interação humana com alunos, familiares e professores, sendo essencial a existência de mecanismos que sejam aptos ao controle no cotidiano do menor, inclusive pela fiscalização dos meios digitais que eles manuseiam (FUJITA; RUFFA, 2019).

Nesse contexto, o *cyberbullying* é a intimidação sistemática na rede mundial de computadores por meio de instrumentos depreciativos e que incitam a violência, adulteram fotos e dados pessoais, com o intuito de causar constrangimento pessoal (BRASIL, 2015).

A extensão do *bullying* e *cyberbullying* é capaz de causar prejuízos devastadores, inclusive a violação da privacidade da vítima pela gravidade dos atos de violência, constrangimento, hostilizações e ameaças. Dessa forma, os danos causados pelo *cyberbullying* podem ser duradouros e contínuos, pois, mesmo de longa data, permanecem registrados de modo eternizável nas redes virtuais, os quais podem ser rememorados inúmeras vezes pela rápida interconectividade eletrônica (FUJITA; RUFFA, 2019).

Desse modo, quaisquer outras manifestações agressivas do *bullying* e *cyberbullying* são condutas humanas antijurídicas reprováveis, indesejáveis e rejeitáveis, geradoras de danos potencialmente lesivos e irreparáveis nas situações que fatalmente possam se desdobrar em suicídio ou homicídio da vítima.

A vida humana perdida, ainda que indenizável aos familiares da vítima em caso de dano provocado pelo *bullying* e *cyberbullying,* não tem mensuração financeira que satisfaça a dor e o sofrimento trazido pelo luto devastador de quem é amado e que não voltará mais.

3. A RESPONSABILIZAÇÃO CIVIL BRASILEIRA CONTRA O BULLYING

A reparação civil após o dano ocorrido a alguém pela prática do *bullying* pelos filhos menores e incapazes gera responsabilidade objetiva dos

pais ou responsáveis legais por fato de terceiros, prevista no art.932, inciso I, do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002). De igual modo, também existirá responsabilidade objetiva das instituições de ensino ou de outros estabelecimentos, nos quais ocorram o *bullying* também por terceiros, nos termos do art.932, inciso IV, do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002). Desse modo, ainda que não haja culpa dos pais, da escola ou de outro estabelecimento pela prática do *bullying* causado pelos filhos menores e incapazes ou de seus educandos, estes responderão pelos atos praticados pelos terceiros, conforme art.933 do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002).

Além da responsabilidade civil objetiva dos pais e da escola, existe uma terceira perspectiva de responsabilização nos casos de danos em relação ao incapaz que tenha provocado o *bullying*, se as pessoas por ele responsáveis não tiverem a obrigação de fazê-lo ou não dispuserem de meios suficientes, manifestando-se subsidiariamente de acordo com o art.928 do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002).

Mesmo sendo competência de ambos os pais a criação e a educação dos filhos menores, seja na guarda unilateral, seja na guarda compartilhada, independentemente da situação conjugal dos pais, a escola ou a instituição de ensino assume igual responsabilidade civil objetiva em caso de dano provocado à vítima pelo *bullying*, conforme o regramento civil brasileiro nos termos do art. 932, incisos I e IV c/c art.933 c/c art.1.634 do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002).

Sendo assim, a responsabilidade dos pais e da escola é compartilhada nos casos de *bullying* ou *cyberbullying*, o que destaca a importância do monitoramento das redes sociais pelas instituições de ensino, bem como da criação de canais de ouvidoria para receber denúncias, apurar fatos e tomar providências (FUJITA; RUFFA, 2019).

Outro reforço legislativo superior e hierárquico, além do Código Civil Brasileiro de 2002, contra o *bullying* que prevê o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação está prescrito no art.5º, inciso X, da Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

Com o advento da Lei Federal Brasileira nº 13.185, de 06 de novembro de 2015 foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistêmica contra o bullying em todo o território nacional, que poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e

Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria está relacionada (BRASIL, 2015).

O Programa de Combate à Intimidação Sistêmica contra o *bullying* tem como objetivos: (1) prevenir e combater a prática da intimidação sistemática em toda a sociedade; (2) capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; (3) implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação; (4) instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores; (5) dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores; (6) integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo; (7) promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua; (8) evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil e (9) promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (BRASIL, 2015).

Como anteriormente mencionado, o *bullying* é a intimidação sistemática a partir de todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015). A intimidação sistemática é caracterizada quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda, ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado e pilhérias (BRASIL, 2015).

As ações praticadas no *bullying* são classificadas em: verbal (insultos, xingamentos e apelidos pejorativos); moral (difamações, calúnias e dis-

seminação de rumores); sexual (assédios, induções e/ou abusos); social (ignorar, isolar e excluir alguém); psicológica (perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar); físico (socar, chutar e bater); material (furtar, roubar, destruir pertences de outrem) e virtual (depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social) (BRASIL, 2015).

Por sua vez, os estabelecimentos de ensino, os clubes e as agremiações recreativas têm o dever de assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*), onde os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído (BRASIL, 2015).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os esforços coletivos da sociedade, estabelecimentos de ensino, familiares e do governo para uma educação de indivíduos capazes de coibir o *bullying* e o *cyberbullying* são fundamentais para transformar a intimidação sistemática, intencional e repetitiva de atos de violência física ou psicológica em relações mais humanas, acolhedoras e dialógicas.

O diálogo permite a contraposição de ideias, trazido por gerações diferentes, portadoras de histórias e de culturas distintas que se agregam nas comunicações e nos relacionamentos sociais.

A atuação da família revela o conhecimento adquirido fora das escolas e, com ele, as noções mais basilares de respeito mútuo, sendo primordial que os pais também acompanhem e conheçam as amizades, as maneiras de agir e de se posicionar de seus filhos e filhas com terceiros, assim como reagem e o que pensam sobre as situações de *bullying*.

Diante do apresentado, o *bullying* é um fato social preocupante do cotidiano, porque pode gerar mais violência na forma de agressão física e psicológica reiterada contra uma ou mais pessoas, podendo ser praticado também por um grupo de pessoas. Ademais, muitos problemas emocionais podem ser causados em razão do *bullying*, o que poderá levar a vítima solicitar a reparação civil pelos danos e transtornos provocados.

Quando o *bullying* é praticado pelos filhos menores ou aqueles que estão sob a guarda dos pais ou responsáveis legais geram responsabilização objetiva dos responsáveis, independentemente de culpa, visto que o legislador previu a responsabilidade objetiva dos pais ou responsáveis legais nas situações geradoras de danos causadas às vítimas por fatos de terceiros sob suas responsabilidades, não adiantando discutir, portanto, o elemento culpa.

Ocorre que o fenômeno do *bullying* é complexo, pois os pais ou responsáveis das crianças e dos adolescentes que praticam as intimidações nos espaços escolares às vezes nem sabem que os próprios filhos ou tutelados são os agressores. Dessa forma, a instituição de ensino ou outro estabelecimento em que ocorra com frequência o *bullying* também poderá ser responsabilizado objetivamente pelos atos de seus alunos. Finalmente, até o incapaz com patrimônio positivo que tenha provocado o *bullying* poderá responder subsidiariamente em relação aos pais e responsáveis se estes não tiverem obrigação de fazê-lo ou não dispuserem de meios financeiros suficientes.

Assim, tanto a Constituição Federal de 1988 quanto o Código Civil de 2002, além da Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015, prescrevem os direitos e deveres para serem aplicados nas situações de *bullying* ou *cyberbullying*, cabendo a reparação civil em caso de dano causado por tais práticas de intimidações sistemáticas presenciais ou virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação preventiva contra o *bullying* traz possibilidades de coibir práticas de intolerância, violência e preconceito, sendo fundamental a vigilância para além dos espaços destinados ao ensino e aprendizagem.

A valorização das diferenças e do respeito mútuo precisa ser trabalhada com discussões em salas de aula, oficinas, debates e campanhas regulares nas semanas científicas, levantando formas de enfrentamento do *bullying* e *cyberbullying*.

O estabelecimento de diálogos e canais internos de denúncia com garantia de anonimato pode ajudar no controle da disseminação do *bullying*, porque servem de instrumentos de encorajamento para mudança de um cenário em que haja falta de empatia para com o próximo.

O temor de se discutir o *bullying* incide na preocupação de admitir falhas humanas a partir da revelação e publicidade de casos de agressões e

violências sucessivas que muitas das vezes se perpetuam silenciosamente por causa da omissão de professores, inspetores, coordenadores e direção das instituições de ensino.

Além disso, o *bullying* se propaga tanto no mundo físico quanto no digital muito rapidamente e pode tomar proporções enormes e irreparáveis em caso de omissão de responsabilidades, levando a uma realidade humana tóxica insuportável que desarticula a harmonia da convivência para o bem comum.

A agressividade e o ódio são sentimentos nutridos por inveja, vingança, concorrência desleal, violência familiar, revolta e más companhias que influenciam negativamente terceiros contra alguém percebido em algumas situações como vulnerável, sozinho e diferente do categorizado e imputado como anormal por um grupo de agressores que se satisfazem com a humilhação, intimidação e constrangimento humano por motivos fúteis, torpes e imotivados.

A diferenciação pejorativa e desumana gera estigmatização de pessoas que são excluídas socialmente do grupo que pratica o *bullying*, sendo ataques por vezes direcionados normalmente àqueles que não sabem se defender e que ainda encontram dificuldades de acesso a suporte psicológico profissional ou familiar.

As consequências psicológicas e físicas às vítimas do *bullying* podem ser devastadoras ao bem-estar físico, mental e espiritual, sendo capazes de suprimir a autoestima e, inclusive, a vontade de viver.

Nesse sentido, as questões raciais e de gênero também precisam ser debatidas nas escolas para que o respeito e a dignidade prevaleçam sem haver discriminação ou diferenciação por raça ou orientação sexual. O respeito, o diálogo e a valorização da identidade do outro devem ser prioridades da educação que visa à transformação de atitudes preconceituosas e excludentes.

A tolerância é a virtude social necessária para tornar possível a pacificação de conflitos que emergem de um Estado pluriétnico e multisocietário. Além disso, a solidariedade e a valorização da diversidade devem ser estimuladas nos ambientes de ensino e aprendizagem, com maior aproximação entre as famílias e as escolas.

Toda comunidade escolar deve se conscientizar e combater o *bullying* coletivamente, buscando formas pacíficas e alternativas de enfrentamento precoce de desarmonia e desrespeito entre as pessoas.

As campanhas de prevenção precisam ser sistematizadas e coordenadas pelo Poder Público, colocando em prática os objetivos do Programa de Combate à Intimidação Sistêmica contra o *bullying*, nas grandes mídias e nas instituições de ensino.

Não se pode deixar de considerar que o *bullying* também tem consequências para toda sociedade quando a violência se dissemina em proporções geométricas e fora do controle da segurança policial imediata.

Também é muito importante que tantos as escolas como as famílias supervisionem quaisquer suspeitas de mudança de comportamento nas vítimas e nos agressores, além de atuarem prontamente para coibir a incidência dos casos mais graves.

O apoio e suporte multidisciplinares com psicólogos, psiquiatras, pedagogos, professores, assistentes sociais, diretores, inspetores, coordenadores de ensino e familiares contribuem para soluções conjuntas mais efetivas e melhor avaliação prognóstica dos problemas de relacionamento interpessoal que geram o *bullying.* Desse modo, as apurações mediante denúncias devem ser levadas a sério para evitar eventuais impunidades e condescendências criminosas causadas pela omissão e pelo silêncio de quem era sabedor de casos confirmados de *bullying* e não tomou as medidas cabíveis. Sendo assim, as pessoas não devem presumir que o *bullying* seja uma atitude normal entre crianças e adolescentes.

Por outro lado, o acesso à informação e a maior conscientização dos direitos e leis são úteis, pois implementam a política das boas práticas de civilidade e justiça social, gerando segurança jurídica às vítimas do *bullying*, as quais são aptas a requererem pleitos indenizatórios quando há a ocorrência de dano físico ou psicológico dentro ou fora das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 9 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Seção 1, p.1. Disponível em: < http://www.planal-

to.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm>. Acesso em: 14 out.2020.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 nov. 2015. Seção 1, p.1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>. Acesso em: 13 out.2020.

CHAVES, Denise Raissa Lobato; SOUZA, Mauricio Rodrigues de. Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 23, n. 230019, p.1-17. 2018.

CHOCARRO, Edurne; GARAIGORDOBIL, Maite. Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. **Revista Pensamiento Psicológico**, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, v. 17, n. 2, p. 57-71. 2019.

FERNANDES, Grazielli; YUNES, Maria Angela Mattar; FINKLER, Lirene. A Rede de Apoio de Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica e *Bullying*. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, v.30, n.3007, p.1-9. 2020.

FUENTESA, Emilio Azúa; CARVALLOA, Pedro Rojas; POBLETE, Sergio Ruiz. Acoso escolar (*bullying*) como factor de riesgo de depresión y suicídio. **Revista Chilena de Pediatría**, Chile: Sociedad Chilena de Pediatría, v.91, n.3, p.1-8. 2020.

FUJITA, Jorge Shiguemitsu; RUFFA, Vanessa. Cyberbullying: família, escola e tecnologia como stakeholders. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, v. 33, n. 97, p.401-411. 2019.

ARTIGOS – TRABALHO E EDUCAÇÃO

A IMPORTÂNCIA DO SUPERVISOR JUNTO AO CORPO DOCENTE

Tatiane Comisso[53]
Angela Cutolo[54]

Introdução

Este estudo vem a pesquisar a importância do Supervisor Escolar frente a equipe docente, sabemos que é ele quem fomenta as discussões entre as diversas áreas do conhecimento escolar, Rangel *apud* Lagar et al. 2013:

> *O supervisor não é um técnico encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um controlador de produção; sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica – de suas ações e, também, de seus direitos.* (RANGEL *apud* LAGAR et al, 2013. p. 45).

Com esta afirmação se entende a necessidade da supervisão escolar no processo escolar para que se esclareça os conflitos atuais do cotidiano, abordando e discutindo a realidade política econômica e social com os professores e equipe gestora não deixando a margem nenhum estudante por falta de conhecimento ou oportunidade.

---

53 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará.

54 Mestre em Ciência da Educação pela /Saint Alcuin Of York Anglican College. Pós-graduada em Visão Interdisciplinar em Educação, Pós graduada em Mídias da Educação. Graduada em Pedagogia com Licenciatura Plena.

O sucesso ou o fracasso escolar tem a ver com a interação dos profissionais que nela trabalham, independente da função que exerçam, porém, o supervisor é o articulador dessa interação, apontando para a equipe de trabalho os caminhos para se alcançar os objetivos para que juntos construam cidadãos íntegros e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

Na atualidade a supervisão escolar precisa ser acolhedora, participativa e dinâmica com a equipe de professores que atua, levando-os a refletir sobre como se ensina e aprende, realizando estudos e formações continuadas aperfeiçoando os professores, para que flua o processo de ensino.

Dentro desta perspectiva existe um norte maior na escola que é o Projeto Político Pedagógico e a sua construção e execução é de responsabilidade de todos da comunidade escolar, porém quem toma a frente na organização e orientação da equipe nos trabalhos é o supervisor escolar, sendo este profissional essencial para se fomentar o lado pedagógico da escola, conforme Lima: "A discussão do trabalho pedagógico faz com que surjam amplas perspectivas que estimulam e asseguram a participação de todos". (LIMA,2008. p.3).

Um Breve Histórico da Supervisão Escolar

Historicamente com a vinda dos Jesuítas ao Brasil iniciou a organização das atividades educativas e desde o Plano de Ensino, formulado pelo Padre Manoel Nóbrega, está presente a função de supervisão.

No século XVI com a influência dos Jesuítas e sua Ratio Studiou (1599), com a regra nº 17 "ouvir e observar professores", sem manifestar ainda a ideia de supervisão, surge uma espécie de "vigia" da boa conduta e das regras da educação.

Ainda nesse plano o diretor era o reitor, o prefeito (supervisor), de estudos que era seu assistente e a quem os professores e alunos deveriam obedecer. A função de prefeito de estudos era regulada por trinta dessas regras, onde por diversas vezes ele assumia o papel de inspetor, pois assistia às aulas dos professores e lia apontamentos dos alunos, e o que não conseguisse resolver, deveria levar ao conhecimento do reitor. (SAVIANI, 1999).

No ano de 1759 após a retirada dos jesuítas iniciaram algumas mudanças na educação, acreditava-se que os antecessores eram muito tradicionais, pois algumas transformações já sendo concretizadas, porém os

jesuítas adjuravam como antigo método de ensinar, neste ano criou-se um alvará que previa para o cargo de diretor geral de estudos a nominação de comissários, que efetivavam a supervisão envolvendo toda a problemática da direção e fiscalização. Nesse sentido, a ideia de supervisão passa a englobar aspectos político-administrativos em nível de sistema concentrado na figura do diretor geral (SAVIANI, 1999).

No período Imperial (1827) Dom Pedro I em Assembleia Geral decretou a primeira lei da educação que instituiu em todas as cidades que houvesse escolas de primeiras letras. Essa lei determinou em seu artigo 5º que os estudos se realizassem seguindo um método chamado de "Ensino Mútuo", onde o professor atuava como docente e supervisor, instruindo monitores (alunos mais avançados) para auxiliá-los na supervisão das atividades dos demais alunos (SAVIANI, 1999).

Como o poder estava concentrado nas mãos do Imperador, todos os mestres eram de sua escolha e só ele poderia nomear ou delegar quem a assembleia recrutasse e aplicasse um ensino de qualidade aos "augustos" (príncipes-discípulos) do Império.

Com o Ato Adicional 34 foi criado a Escola Normal da Corte, uma vez que o sistema de ensino mútuo não havia correspondido às expectativas, e acaba tendo a criação de um cargo de Inspetor de Estudos, pois, segundo o ministro sua função estava sobrecarregada; mas somente em 1881 quando a Escola Normal Oficial foi fundada foi observado que não havia preocupação com a formação de quem o executaria.

Em 1897 com a Extinção do Conselho das Escolas Normais foi observado a importância em se ter uma equipe com funções bem definidas. Surge um Inspetor geral do Estado e coloca em cada escola um supervisor encarregado de deixá-lo informado sobre tudo o que acontecia dentro dessa escola.

Na década de 20, com as várias mudanças na economia e na sociedade, surge então, uma nova categoria profissional: os técnicos em escolarização, chamados de especialistas em educação, dentre eles estava o supervisor, mas somente após a revolução de 30, isso ganha proporção nacional e surge a necessidade de se reestruturar o ensino brasileiro.

Com isso foram criadas e implantadas as Faculdades de Educação para formar professores de diferentes disciplinas das escolas secundárias, e mais, foi criado o curso de pedagogia para formar professores de discipli-

nas do curso Normal e formar "técnicos de educação", a nova categoria que havia surgido, foram então tomadas as primeiras medidas legais para a reforma do ensino superior.

A partir daí surgem vários movimentos que buscam melhorias para os cursos de formação de educadores. Até então a função de Supervisor Escolar que estava ligada ao controle autoritário e ao poder começa a ganhar novas perspectivas. No encontro Nacional de Supervisores de Educação (1979) defendeu-se uma tese de que a função do supervisor é uma função política e não apenas técnica.

A atuação do supervisor ganha funções políticas, no que tange ver o geral e articular ações entre os elementos que envolvem a educação, com autonomia e que envolva a escola, comunidade, os sistemas de ensino e planejamento.

Ainda sobre essas transformações sociais e políticas, Ferreira nos acrescenta:

> Como prática educativa ou como função, a supervisão educacional, independentemente de formação especifica em habilitação no curso de Pedagogia, constituiu-se num trabalho escolar que tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. (...). Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeiro em seus compromissos humanizadores, quando expressar e servir de pólo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações que a "era da globalização" ocasionou. (FERREIRA,2007, p. 327).

Fica esclarecido que ao longo do tempo as transformações sócio-políticas sopraram a favor do fortalecimento do papel do supervisor e seu desenvolvimento que é imprescindivel no processo educacional. Ainda Ferreira, 2007: "Etimologicamente, supervisor significa "visão sobre", e sua origem traz o viés da administração, que a designa como gerência para controlar o executado; já na educação, passou a ser exercida como função de controle no processo educacional." (FERREIRA, 2007, p. 238).

Sob esse prisma entende-se que função do supervisor educacional era controladora do processo pedagogico educacional, fiscalizando os recursos e as metodologias a serem trabalhadas em sala de aula e também fiscal dos diários de classe, na verdade ele era o responsavel do serviço escolar burocrático. Já nos dias atuais, considerase-que o supervisor é dinâmico em suas ações e a essencila é o de articulador do Projeto Político-Pedagógico da escola, é ele o pivô para sistematizar o trabalho em conjunto por meio da interdisciplinaridade.

Atribuições do Supervisor Escolar

Na busca pelas atribuições do supervisor deparamo-nos com diversos conceitos: Medina (1997), o trabalho do supervisor, centrado na ação do professor não pode ser confundido como assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento. Alves (1994), o supervisor deve ser o profissional encarregado do controle de qualquer ação, o supervisor escolar deve ser o encarregado de promover a interação entre teoria e prática, entre pensamento e ação. Quanto a Rangel (2001), o supervisor escolar faz parte do corpo de professores e tem sua especificidade do seu trabalho, caracterizado pela coordenação das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo. Bernadinho, 2006 diz: "O bom profissional é aquele que nunca acha que o que conquistou é o bastante, que sempre quer algo mais e que está disposto a sacrifícios individuais em nome de um objetivo coletivo. " (BERNADINHO, 2006, P. 105).

Essa dentre outras estão as principais qualidades do profissional de efetivamente deve ser capaz de promover a interação entre os grupos que atuam na escola, zelar pela qualidade do ensino, colaborar diretamente com os professores, com os alunos e suas famílias, e acima de tudo, se transforma-los em instrumentos capazes de facilitar mudanças. Medina, 1997: "O papel do supervisor passa, então, a ser redefinido com base em seu objeto de trabalho, e o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina e o aluno que aprende passa a construir o núcleo do trabalho do supervisor na escola. " (MEDINA 1997, p 22).

Pode-se perceber então que o papel do supervisor escolar é fazer uma ligação entre professor, pais e alunos. E que ele deve ser claro e preciso em

seus conceitos para atingir o objetivo de seu trabalho. Pode-se inferir ainda que o papel do supervisor está atrelado à gestão da escola como um todo. Uma vez que ele busca junto com o professor minimizar as eventuais dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino-aprendizagem.

Sintetizando, a atuação do Supervisor Escolar se dá no campo da mediação, com as seguintes atribuições:

- Relacionar-se com os professores visando sempre uma relação diferenciada e qualificada no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos, bem como sugerir novas metodologias que os avaliem na prática pedagógica;
- Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno auxiliando em situações adversas;
- Coordenar e organizar os trabalhos de forma coletiva na escola, oferecer orientação e assistência aos professores, bem como fornecer aos mesmos materiais e sugestões de novas metodologias para enriquecer a prática pedagógica.

Buscando uma visão mais moderna temos o Projeto de Lei PL 4.106/2012 que também relaciona as funções do supervisor escolar no seu dia-a-dia, e é o que tem sido feito há muito tempo pelos profissionais que desempenham essa função nas escolas:

- Supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente;
- Orientar e acompanhar os professores no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos;
- Planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional;
- Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando;
- Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno, auxiliando em situações adversas;
- Participar da análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, junto aos professores e demais especialistas, visando a re-

duzir os índices de evasão e repetência, e qualificar o processo ensino-aprendizagem;

- Valorizar a iniciativa pessoal e dos projetos individuais da comunidade escolar; entre outras. (BRASIL, 2012, P.9).

Com tudo percebemos que o Supervisor contribui para uma educação de qualidade e está sempre comprometido com o trabalho coletivo, tendo sempre em vista o todo escolar e o contexto existente. Ele tem sempre uma visão coordenadora e articuladora das ações, estimulam oportunidades de discussões coletivas, crítica e contextualizada.

O SUPERVISOR COMO ARTICULADOR NA ESCOLA

É estritamente necessário que o supervisor seja um articulador do processo de ensino que tenha em suas práticas pedagógicas o objetivo da instituição que trabalha para promover e ajudar na reflexão sobre quais aspectos é preciso melhorar e quais aspectos serão necessários repensar, focando que o erro pode ser uma oportunidade para uma nova aprendizagem.

A proposta pedagógica da escola deve estar clara para todos os envolvidos no processo de educar e cabe a supervisão fomentar o diálogo e a construção de uma proposta pedagógica que atenda às necessidades educativas da comunidade da melhor forma possível e envolvendo cada membro da escola, como nos diz Almeida, 2001:

> Acreditamos que é possível realizar uma proposta de educação, concepções de planejamento, objetivos, conteúdos, metodologias, próprios de cada escola e defendendo eles através da diretividade, ou seja, levar em consideração as posições dos outros, com respeito e determinação. (ALMEIDA, 2001, p. 11).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: "A continua realização do trabalho possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas, sendo base do diálogo e reflexão para toda a equipe. " (BRASIL, 1997, p. 49).

Fica nítido que este processo tem a necessidade da participação da comunidade, em especial dos pais ou responsáveis, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola. Alguns fatos do cotidiano que exigem da coordenação pedagógica.

> O cotidiano do trabalho exige da coordenação pedagógica um comportamento comprometido com resultados da escola com reflexão, criatividade e soluções, uma atitude de compreensão e respeito, descobrindo maneiras de despertar nos professores necessidades de comportamento diferentes na prática pedagógica do seu dia-a-dia, exige também a habilidade de diálogo. (ALMEIDA, 2001, p. 15).

Na escola, um dos principais papéis da supervisão é a realização de encontros de professores seja semanal ou mensal, oportunizando trocas de aprendizagens bem-sucedidas, podendo acrescentar novas ações de sucesso em cada área de conhecimento. Com esse tipo de atuação a supervisão pedagógica poderá também estimular o processo de formação continuada dos professores.

> A qualificação do pessoal docente se apresenta como um dos maiores desafios educacionais. A melhoria da qualidade de ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno a cidadania e a inserção para atividades produtivas que permita elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da nação. (BRASIL, 1997, p. 29).

Estas formações exigem compromisso dos professores e supervisores, pois ambos são responsáveis pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem, sendo que os docentes tomam para si o poder de decisão do processo educativo.

A coordenação pedagógica precisa ser bem preparada e atualizada, dinâmica e preocupada com o destino do aluno, isso é responsabilidade da escola para com a comunidade, encarando seu trabalho como um assessoramento ao professor e a equipe escolar, envolvendo participação direta da construção coletiva da libertação humana e da escola, quando esta reconhece o seu papel como ator social e exerce a sua função política com consciência e comprometimento.

Com este pensar, vale ressaltar que é importante o papel do diretor pedagógico no processo de formação continuada dos professores, este juntamente com o supervisor organiza as formações, conforme as necessidades educacionais apontadas pelos professores ou pela supervisão, ficando

o gestor para orientar e direcionar a equipe, incentivando a buscar novos conhecimentos e coloca-los em ação.

O supervisor escolar tem que estar sempre atualizado em sua área de atuação para poder realizar as atividades de assessoria aos professores principalmente no planejamento e processo avaliativo. Pois o supervisor é o pilar de sustentação do fazer pedagógico na escola é através de sua ação orientadora e dos seus acompanhamentos diários que se concretiza o processo ação-reflexão-ação.

O SUPERVISOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

> A questão da formação continuada de professores na escola é importante para a articulação de um trabalho coletivo e participativo, onde é focado os saberes profissionais emergentes, bem como a ação do coordenador ser o interlocutor privilegiado entre os professores em suas reflexões sobre a prática. (ALMEIDA, 2001, P. 57).

O supervisor tem que ter uma visão ampla para organizar administrar as atividades desenvolvidas na formação continuada essa é uma das bases de fundamental importância para o sucesso do trabalho. Alguns autores como Nóvoa sugere: "A criação de rotinas da supervisão que permita acompanhar o que ocorre em todos os grupos e espaços da instituição, como por exemplo: organização do espaço, acompanhamento do planejamento do professor. " (NÓVOA, 2002, p. 59).

Contudo se faz se necessário construir uma escola democrática, proporcionando a todos a construção coletiva do projeto pedagógico da escola e uma maior participação dos conselhos escolares. O caminho para esta construção de uma gestão democrática deve ser processual e continuo levando em conta o pedagógico e as necessidades da comunidade escolar.

> A formação continuada é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional de: estudo, atualizações, discussões e trocas de experiências. A formação continuada só faz sentido quando é também valorizada individualmente: só é possível aperfeiçoar o professor que queira crescer. (FUSARI, 2007, p. 81).

Portanto, o supervisor ou coordenador pedagógico tem papel imprescindível, pois além de proporcionar aos docentes momentos de aprimoramento da sua formação, precisa também motivar sua equipe a valorizar e aproveitar bem a formação, Fusari, 2007:

> Porém o professor deve estar disposto a rever sua prática e a sua própria auto formação. E é na escola, espaço onde trabalha, analisando e discutindo sua realidade, que irá ampliar sua prática coerente com seu pensar. (FUSARI, 2007, P.81).

Com a formação espera-se uma atitude de mudança e inovação uma busca de se obter melhores resultados para a transformação da escola. Sendo assim, Nóvoa, 2002:

> A formação continuada surge com objetivo não apenas de investigar os conhecimentos dos profissionais da educação, mas de transformar os conceitos, contribuir para o melhor desenvolvimento da sua prática e simultaneamente para o progresso efetivo da instituição onde trabalha e consequentemente de seus integrantes, para uma prática pedagógica com qualidade. (NÓVOA, 2002, p.59).

O supervisor no desempenho do papel de gestor da formação continuada docente, tem a responsabilidade de elaborar e desenvolver atividades relevantes que mostrem a importância da formação continuada para o docente, que faça sentido para ele. Almeida, 2001:

> Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática. (ALMEIDA, 2001, p. 57).

Desta maneira o supervisor, foca na primeira vista no professor o que consequentemente beneficiará o aluno e a escola. O supervisor é importante por ser o elo entre professor e aluno. É ele quem oferece suporte pedagógico para o processo ensino aprendizagem, oportunizando professor/docente a sanar as arestas quanto ao ensino e a aprendizagem, como também o incentiva a participar, contribuindo de alguma forma na comunidade que pertence.

Avaliação e a Ação Supervisora

O supervisor escolar é um profissional que geralmente tem habilitação em Pedagogia e é um estudioso no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, ficando para ele a responsabilidade de gerenciar esse processo dentro da unidade escolar e gerenciado pela direção da escola.

Por muito tempo a dinâmica da supervisão era vista como fiscalizadora esse conceito foi se modificando conforme foram surgindo novas pedagogias ao longo do percurso. Conforme Oliveira e Grinspun, 2008: "De vigilância passou a acompanhamento e, mais a diante a de avaliar as tarefas pedagógicas do professor, mas em todas elas, o que sempre se percebeu foi a idéia de controle, no sentido de controlar a ação do outro." (OLIVEIRA e GRINSPUN, 2008, P.5)

A atuação do supervisor se concretiza quando ele consegue auxiliar o professor nas atividades de ensino aprendizagem e essas se dinamizam nas aulas atendendo as necessidades dos estudantes conforme planejado por ambos. Vale lembrar que supervisor e professor trabalham para que o estudante venha a ter sucesso em seus estudos. Aqui a presença do supervisor é essencial Demo nos afirma que: "O aluno não vem para escola escutar aula, mas sim, para reconstruir conhecimento e arquitetar sua cidadania integral. " (DEMO, 2010, P.74).

A avaliação escolar é um processo pelo qual o estudante passa que tem o objetivo de medir até onde se conseguiu chegar, oportunizando a releitura de algo já construído ou não, para professor e estudante. Deste modo o supervisor junto com o professor articula ações diferenciadas do habitual de forma que venha a alcançar os objetivos da aprendizagem do estudante.

O supervisor aponta e aperfeiçoa os modos de avaliação, orienta os professores para usar mais de um instrumento de avaliação, ser observa-

dor, cobrar apenas o que ensinou, provocar o aluno no sentido de aguçar a busca por novos caminhos, ser justo, criativo e um facilitador da aprendizagem.

A supervisão precisa estar um passo à frente da atuação do professor, e considerar que cada professor da sua equipe é único e deve somar os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória traçada para que todos compreendam o seu entorno na sua totalidade, conforme Oliveira e Grinspun, 2008: "A multiplicidade de enfoques e analises que caracteriza o fenômeno educativo torna imprescindível a presença do supervisor nas escolas." (OLIVEIRA E GRINSPUN, 2008, P.84).

Ter uma equipe de professores motivada e aberta para novos desafios de aprendizagem é algo almejado por muitos supervisores, porém se alcançar faz-se necessário um trabalho de equipe gestora que instigue para o desafio da aprendizagem rotineiramente. "O supervisor pode realizar uma preparação da equipe docente da escola para construção de novas práticas, principalmente quando o assunto é avaliação como nos acrescenta Conceição, 2010: "Por meio de reuniões pedagógicas ele pode influenciar a estrutura de avaliação, tornando-a mais significativa para alunos e professores. " (CONCEIÇÃO, 2010, P. 33).

Nesse sentido uma boa supervisão é aquela que se envolve no fazer pedagógico da escola, que tem características de: comprometimento, organização e dinamismo como também têm boas relações com a equipe e na bagagem muitas sugestões de metodologias diversificadas, além de tudo, arrumar tempo para ouvir e dialogar sobre o cotidiano dos professores.

Os desafios enfrentados pela supervisão escolar na escola atual

São infinitos os desafios enfrentados pelo supervisor escolar, de todo modo muito diversificado: romper com a sua origem no autoritarismo e dar ênfase ao mesmo tempo para o planejamento e as formações continuadas, falta de tempo que entre tantas outras coisas são por causa da burocracia, conquistar a confiança dos professores.

Começamos com a desmistificação de sua origem no autoritarismo, e visão da supervisão como inspeção e controlador. Esse conceito vem

sofrendo alterações ao longo do tempo, partindo dessa perspectiva, e por meio de fundamentos teóricos, considera-se o supervisor escolar uma das pessoas mais importantes para articular e fazer acontecer momentos de estudos e reflexões sobre a vivência pedagógica, sobre práticas inovadoras que conduzam os professores e a comunidade escolar para uma ação mais participativa.

No tocante à organização burocrática da escola, muitas atribuem ao supervisor o preenchimento de vários formulários, verificação de diários dos professores, lançamento de nota no sistema da escola, dentre várias outras atividades que sobrecarrega o tempo do supervisor e atrapalha o desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunos e professores, além da busca e inserção de novas metodologias que os professores poderiam implementar. Vasconcellos em *Planejamento:*

> *O* projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico afirma acerca da necessidade do planejamento. A ação do supervisor escolar é movida por qualidades que são necessárias à concretização de objetivos que foram traçados no planejamento escolar. (VASCONCELLOS, 1995, p. 79).

Para que isso aconteça é preciso força de vontade para elaborar um trabalho que esteja voltado à transformação, ter compreensão, empatia e consideração por aquilo que os outros pensam e estar conectado à realidade escolar, além de estar articulando ações integradas na comunidade escolar como um todo.

Como é visto desde a definição do supervisor sua função faz referência de frente ao grupo, sendo assim o profissional nesse cargo deve ser responsável pela coordenação do trabalho pedagógico, assumindo uma liderança, um papel de responsável pela articulação dos saberes dos professores e sua relação com a proposta de trabalho da escola.

Fazendo sempre seu trabalho pensando também no clima escolar, rompendo e sabendo conduzir possíveis atritos e picuinhas para que todos tenham um enriquecimento nas atribuições profissionais, melhor desempenho e aprimoramento permanente no processo ensino-aprendizagem, rumo a uma educação de qualidade para todos. Sendo assim um guia no caminho da educação de sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado constatamos que a rotina dos Supervisores Escolares vem para auxiliar no planejamento, acompanhamento e orientação dos professores, porém essa ação não é apenas técnica, mas também política, que envolvem todos os participantes do processo educacional articulando ações para envolver a comunidade dentro das metas pedagógicas traçadas para enriquecer o sistema de ensino.

O supervisor relaciona, acompanha e coordena as atividades organizadas no planejamento, a sua contribuição somada a equipe gestora é de grande valia para que haja uma educação de qualidade, comprometida com o ensino e com o trabalho em equipe. Ele tem sempre uma visão coordenadora e articuladora das ações, estimulam oportunidades de discussões coletivas, crítica e contextualizada, Medina, 1997 acrescenta que:

> Cabe ao supervisor, elaborar o plano do setor de supervisão, a documentação do setor, cronograma de atividades para a escola, as pautas das reuniões, controlar o horária dos professores, e as aulas dadas e previstas na grade curricular, realizar levantamentos estatísticos de rendimento dos alunos, organizar o mural da escola, controlar o preenchimento do diário escolar dos professores, providenciar substituição dos professores nos casos de absenteísmo, confeccionar material didático para os professores e entre outras [...] (MEDINA, 1997. p.19).

A sua contribuição pedagógica no processo de formação continuada dos professores, é essencial, é ele quem organiza todas as formações oferecidas durante o ano letivo, conforme as necessidades educacionais apontadas pelos professores nos conselhos de classe ou através de dados estatísticos retirados do diário eletrônico (GTI). Neste contexto o supervisor escolar orienta e direciona os professores a buscarem novos caminhos para virem a ter uma prática de excelência em sala de aula.

O supervisor fomenta, aperfeiçoa e compartilha vários instrumentos de avaliação, orienta sua equipe a observar o aluno e a pensar que nas avaliações ele o professor está avaliando também o seu trabalho no sentido de ser um facilitador do processo de ensino para melhorar a aprendizagem.

São vários os desafios que o supervisor encontra durante a execução do seu trabalho, dentre eles o atendimento aos alunos e pais durante as reuniões de pais ou quando solicitado, as formações continuadas ou preparação das reuniões pedagógicas, acompanhamento de projetos, fora as obrigações de caráter burocrático, como conferir os registros nos diários de classe e fazer estatísticas. Enfim, é necessário ter atenção quanto à rotina do Supervisor Escolar, pois apesar de ela ser feita de relações humanas imprevisíveis, seu foco precisa estar nas atividades voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, devendo este profissional ser valorizado nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. (Cord). **Projeto Nave. Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo: s.n., 2001.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3ª edição. ARS Poética Editora ltda, 1994.

BERNARDINHO. **Transformando suor em ouro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

BRASIL. LDB, **Lei 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acessado em: maio 2018.

_____. MEC - **Parâmetros curriculares nacionais** - introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acessado em: maio 2018.

_____. Projeto de Lei 4.106, de 2012. **Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=DF6CF26DC0C35CFA36B0C91217DCA08F.proposicoesWebExterno2?codteor=1698303&filename=Avulso+-PL+4106/2012>. Acesso em: agosto 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Supervisão pedagógica e orientação educacional; fatores da melhoria da qualidade do ensino.** 3ª ed. Brasília, 1980. 62 p. il (Série Ensino Regular, 17). Disponível em < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002553.pdf> . Acessado em maio 2018.

FELICE, Ana Carolina Garcia Lima; FELICE, Leonardo da Silva. **Desafios e Frustrações na Supervisão Escolar.** Disponível em <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/219> . Acessado em abril 2018.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo: Cortez , 2010.

FOULQUIÉ L. R. **Dictionnaire de la langue pédagogique**. Paris: PUF,1971.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras. Situações**. In: Bruno, E. B.G; 8 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LIMA, E.C de. **Supervisão Pedagógica Princípios e Práticas. Um olhar Histórico sobre supervisão.** Cap3.pg 6minutos. 8°edição

LIMA, Gláucia da Conceição; SOUZA, Glauber Santana de. **Referencias da pesquisa educacional e instrumentos de coleta de dados**. Disponível em < https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalago/09205028032012Introducao_a_Pesquisa_em_Educacao_aula_3.pdf> . Acesso em maio 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção**

do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004> . Acessado em maio 2018

MEDINA, A. S. Novos olhares sobre a supervisão. **Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de; GRINSPUN, Mirian Paura Sabroza Zippin. **Ação Supervisora**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.

PLACO, V.M.N de S.**O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** Editora Loyola. 2001.

PEREIRA, KELYS CHRISTIANE COURA MARTINS. **O Papel do Supervisor Escolar**. Disponível em <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/o-papel-do-supervisor--escolar/19026> Acessado em abril 2019.

PIRES, Maria Ribeiro. **O Papel do Profissional na Escola**. In. Revista do Depar tamento de Ensino do 2º Grau. SEE/MG, 1990

PRODANOV. Cleber Cristiano; FREITAS. Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale. 2013

RANGEL, M.; ALARCÃO Izabel; LIMA, Elma; FERREIRA, Naura, S. C. **Supervisão pedagógica**. Campinas - SP: Papirus, 2001.

SANTOS. Glauce Almeida dos. **O supervisor escolar - Um desafio para o supervisor escolar**. Disponível em <*www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c206158.pdf*> acessado em abril 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SOUZA, Mariana Barbosa de; SKOLAUDE, Mateus Silva; COSTA, João Paulo Reis; SOUZA, Bibiana Barbosa de Souza. **Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar**. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/4278/pdf>. Acessado em maio 2018.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. SP: Cortez, 1997.

WEISZ. Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

WORKSHOP DESFRUTANDO OS PRAZERES DA APOSENTADORIA

Jozadake Petry Fausto Vitorino[55]

INTRODUÇÃO

O DEINFRA é uma organização pública, e tem como finalidade implementar a política formulada pelo Governo do Estado (serviços aos cidadãos catarinenses), por intermédio da Secretaria de Estado da Infraestrutura, para a infraestrutura de transportes (sistemas viários, as rodovias, as ferrovias, as vias navegáveis, as instalações portuárias e as aeroviárias), edificações e obras hidráulicas de Santa Catarina, segundo os princípios e diretrizes estabelecidos na Lei Complementar 382/2007 (SANTA CATARINA, 2008).

O Serviço Social (SSO), inserido na Gerência de Recursos Humanos (GEREH) da diretoria administrativa do órgão, tem diversos atendimentos sendo os usuários os servidores ativos lotados na sede e superintendências regionais.

Com base em dados da Gerência de Recursos Humanos (GEREH) e na própria vivência acadêmica durante o estágio curricular não obrigatório e obrigatório I, II e III observou-se que muitos servidores permaneciam no local de trabalho mesmo tendo tempo para requer a sua aposentadoria.

---

55 Assistente Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil e especialista em Políticas Sociais Integradas pela Universidade Estácio de Sá (Florianópolis/SC). Pós-graduanda em Saúde Pública pela Universidade EducaMais (São Paulo). Membro do Núcleo de Estudos da Criança, Adolescente e Família (NECAD/UFSC).

Com efeito, o corpo funcional do DEINFRA em 2017 era composto por 515 servidores ativos em todo o Estado de Santa Catarina. A Sede contava com 203 servidores e destes 82 possíveis aposentadorias, entretanto, observou-se que o DEINFRA até aquele momento, ainda não oferecia Programa de Preparação para a Aposentadoria para a preparação dos servidores para a vida pós-trabalho. Em 2016, estavam previstas na sede do DEINFRA aposentadorias para 62 servidores e em 2017 para 82 servidores.

Em 2016 a 2017, período da realização do meu estágio curricular o atendimento e às demandas do DEINFRA sobre aposentadoria referiam-se basicamente aquele servidor já aposentado (Inativo). Para o atendimento a esses servidores aposentados existe um setor na Gerência de Recursos Humanos – RH, chamado "Sempre Amigos", onde anualmente são convocados a comparecerem, por ocasião do seu aniversário, para renovação de cadastro, com vistas à comprovação de que ainda permanecem "vivos", além de receberem seus contracheques.

Tais situações nos motivou a desenvolver um projeto que contemplasse a questão da temática, a "aposentadoria". Assim, para fins do nosso estudo, delimitamos os servidores em fase de pré-aposentadoria, equivalente ao período de 2016 a 2017, lotados na Diretoria Administrativa da sede (em Florianópolis), sendo esses, os sujeitos do nosso projeto de intervenção.

Quanto ao método, definimos pela pesquisa de caráter exploratório, de abordagem qualitativa, e as entrevistas serão realizadas tendo por embasamento um roteiro semiestruturado com perguntas.

Richardson (2008) diz que os estudos exploratórios, qualitativos com aplicação de roteiro semiestruturado podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de determinadas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

A realização do projeto de intervenção proposto permitirá inicialmente o fortalecimento no processo de ensino-aprendizagem, enquanto aluna de Serviço Social, sobre o agir profissional do assistente social, a partir dos desafios e expectativas de servidores ativos da Sede do DEINFRA, em fase de pré-aposentadoria. Espera-se também que, o trabalho

realizado em grupo, possa oferecer subsídios para uma proposta de um futuro Programa de Preparação para a aposentadoria (PPA), de modo que possibilite a reflexão e a transformação da realidade dos servidores pré-aposentados no contexto institucional e pessoal.

Na elaboração do Projeto de Intervenção: "*Workshop Desfrutando os Prazeres da Aposentadoria*", objetivamos analisar o que pensam os trabalhadores em processo de aposentadoria sobre velhice, trabalho, aposentadoria e suas formas de planejamento e expectativas com relação a saída do órgão.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é discutir, a partir da percepção dos trabalhadores em processo de aposentadoria, sobre velhice e aposentadoria, e as expectativas e formas de planejamento para uma vida pós-trabalho.

1 EXPECTATIVAS E PLANEJAMENTO PARA A VIDA PÓS-TRABALHO: DISCUSSÃO E RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de campo realizada, está dividido em seis seções. Iniciaremos com o percurso metodológico da pesquisa de campo realizada. Em seguida apresentaremos o perfil dos participantes da pesquisa. Posteriormente, breve estudo sobre o envelhecimento e o desafio de envelhecer no século XXI. Na sequência, apresentaremos o lugar do trabalho na vida do pré-aposentado – suas expectativas e por último Expectativa de vida pós-trabalho: "busca e conquista de uma nova identidade"!

1.1 Percurso metodológico da pesquisa de campo

Definimos como procedimentos de coleta de dados a realização de um conjunto de quatro encontros temáticos (workshop),[56] aplicação de

56 Essa atividade: workshop "Desfrutando os Prazeres da Aposentadoria" foi idealizada dentro do processo de finalização do estágio supervisionado III, o qual exige a realização de um projeto de intervenção. Essa atividade foi oferecida aos trabalhadores do DEINFRA gratuitamente, e procuramos assegurar certificação, que servirá para a progressão funcional dos participantes que obtivessem 75% de participação. A realização desse projeto foi também importante, pois muito embora no DEINFRA exista um número significativo de trabalhadores em processo de aposentadoria, não existe até a presente data um programa de preparação para a aposentadoria que os contemplassem.

questionários e entrevistas semiestruturadas com os trabalhadores ainda ativos do DEINFRA, sujeitos da pesquisa.

Para a realização dos quatro encontros, tivemos um período de várias reuniões com as supervisoras de campo (no local de estágio, na sede do DEINFRA) e acadêmica (na UFSC) para elaboração da proposta de intervenção e planejamento e organização dos encontros (conteúdo e metodologia dos encontros). Para que houvesse maior adesão aos encontros, foram elaborados convites personalizados para 82 servidores. Os encontros foram realizados no período entre 28/03/2017 e 18/04/2017, perfazendo um total de 16 horas. Cada encontro contou com uma temática específica relacionada aos assuntos que envolvem o processo de aposentadoria: a) "Preparação para a aposentadoria"; b) "O processo de mudança"; c) "Educação financeira"; d) "Atividade física e promoção da saúde"; e) "Aspectos psicológicos e sociais". Na metodologia dos encontros, tivemos momentos com palestras de profissionais voluntários convidados do SC SAÚDE e roda de discussões com os trabalhadores participantes. Os encontros foram todos gravados e transcritos para análise, contendo 98 páginas de transcrição. Em cada um dos quatro encontros, foram totalizadas 45 presenças. Ao final dos encontros, foi solicitado aos participantes o preenchimento de um questionário com perguntas abertas e fechadas, sendo que 13 questionários foram preenchidos. Posteriormente, foram selecionados aleatoriamente 10 participantes (dentre os 13 que responderam aos questionários), sendo cinco homens e cinco mulheres — os quais serão, doravante, identificados por P1 até P10) — para que participassem de uma entrevista semiestruturada para aprofundar assuntos abordados no questionário. As entrevistas foram realizadas no período entre 19/06/2017 e 06/07/2017 perfazendo 6 horas e 30 minutos de conversa que foram gravadas e transcritas, dando um total de 71 páginas para análise posterior. As entrevistas foram realizadas no período entre 19/06/2017 e 06/07/2017. Todas as entrevistas foram precedidas de leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidas (TCLE)[57] pelos participantes da pesquisa. Para

57 A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, contudo a demora na apreciação e o prazo limitado para a realização da pesquisa, tendo em vista a liberação por parte do DEINFRA para a realização das oficinas temáticas levaram a execução da pesquisa sem a

isso, adotaram-se as recomendações éticas em pesquisa envolvendo seres humanos presentes na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Importante demarcar que a realização dessa pesquisa foi recheada de desafios acadêmicos, tendo em vista que, ao longo da formação, pouco se tem em experiência real de vivências práticas de pesquisa. A dificuldade de ser estudante-trabalhador torna ainda mais difícil essa aproximação, pois são limitadas as oportunidades, em razão de tempo, de participações em projetos de extensão e pesquisa. A realização de uma pesquisa junto ao DEINFRA com trabalhadores em processo de aposentadoria possibilitou-lhes um momento importante de serem sujeitos e com visibilidade, na medida em que puderam expressar suas expectativas e opiniões sobre esse processo, conforme diversas manifestações dos participantes ao longo da execução da pesquisa.

Os dados coletados na realização da pesquisa empírica possibilitaram-nos à aplicação da teoria na prática, gerando novas informações e transformando-as em conhecimento, o que contribuiu para o nosso aprendizado acadêmico-científico servindo e vida profisssional.

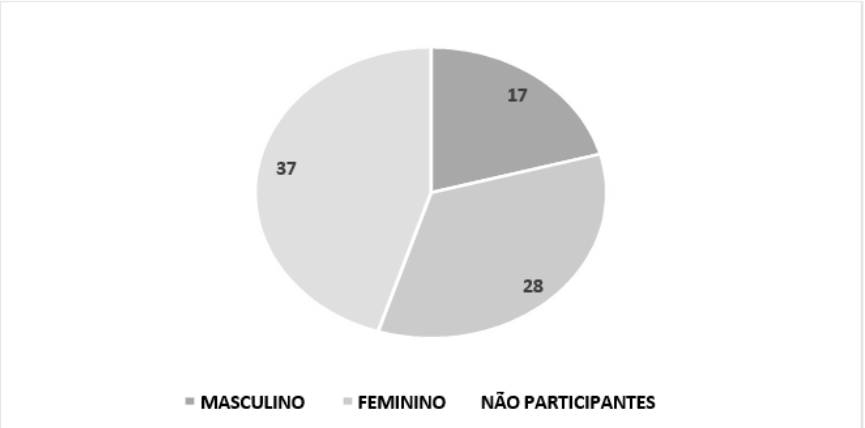
1.2 Perfil dos participantes da pesquisa

Dos que responderam aos questionários, foram convidados 10 para participarem das entrevistas semiestruturadas dos 82 convidados inicialmente para participar dos encontros (workshop), 80 (97,5%) encontram-se em processo de aposentadoria. Entre eles, contamos com a presença de um aposentado (masculino). Outro servidor, também masculino, estava recentemente aposentado, mas retornou ao trabalho em cargo comissionado. Do total, 58 (71%) são mulheres, e 24 (29%) são homens. Destes, 37 (45%) não compareceram aos encontros, sendo a maioria (28) de mulheres. Entre as justificativas, estava o fato de "que não conseguiriam deixar o ambiente de trabalho, pois precisavam executar trabalhos urgentes e não poderiam deixar de fazê-los" (sic) (GRÁFICO 1).

---

aprovação do CEPSH. Contudo, foram respeitados todos os princípios da ética em pesquisa previstos na Resolução do CONEP.

GRÁFICO 1 – PARTICIPAÇÃO NOS QUATRO ENCONTROS

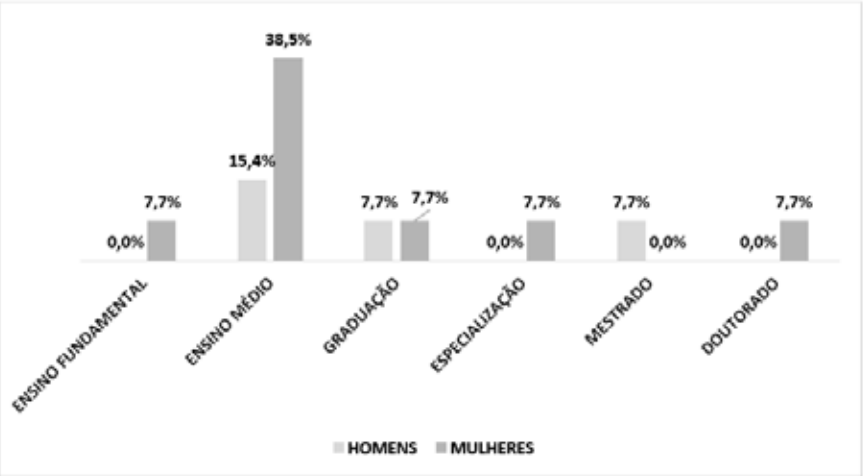


Fonte: Registros da pesquisa (2017). Elaboração própria.

Ao considerarmos o total dos participantes (13) que responderam aos questionários, em relação à idade, identificamos que todos eles estavam com idade acima de 51 anos e com tempo de serviço superior a 30 anos, concluindo-se então que todos os participantes da pesquisa estavam aptos a aposentar-se, mas permaneciam trabalhando.

Referentemente ao grau de escolaridade, constata-se que as mulheres apresentam maior grau de escolaridade, quando comparadas aos homens, sendo que, entre as mulheres, uma tem ensino fundamental e representa 7,7% dos participantes; cinco têm ensino médio e representam 38,5%; uma possui graduação e representa 7,7%; uma fez especialização e representa 7,7% e, por último, uma possui doutorado, representando 7,7%. Quanto aos homens, dois têm ensino médio, representando 15,4%; um tem graduação, equivalente a 7,7%; e um tem mestrado, o que representa 7,7%. Importante registrar que, segundo depoimento dos trabalhadores, o governo do estado não oferece subsídios e tampouco incentivo para a qualificação profissional, razão pela qual dizem não ter interesse em se qualificar e comentam que ainda que não são liberados para estudar em horários de trabalho, o que dificulta muito, segundo eles, a educação continuada (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2 – SEXO E ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTE



Fonte: Registros da pesquisa (2017). Elaboração própria.

2 BREVE ESTUDO SOBRE O ENVELHECIMENTO

Peixoto (2006) aponta que já havia preocupações de pesquisadores na França ao estudarem questões sobre o envelhecimento. Segundo ele, em 1748, Lambert escreveu um guia para as mulheres mais velhas, no qual constavam como elementos essenciais "a paz e a piedade" a fim de conseguir alcançar a tranquilidade em família quando a velhice chegasse. Em 1822, Maussion escreveu em seu livro *"Quatre lettres sur la vieillesse des femmes"* que, para conseguir alcançar "uma boa velhice" era preciso que as pessoas idosas nutrissem um convívio social contínuo entre os mais jovens. Nesse sentido, a socialidade mostra-se como parte importante do envelhecimento. No entanto, "[...] foi somente no final do século XIX que os franceses passaram a dar um tratamento social à velhice, ao distinguirem os velhos dos mendigos internados nos 'depósitos de velhos' e nos asilos públicos" (PEIXOTO, 2006, p. 70). Todavia, o aumento do interesse tanto na ampliação dos estudos e pesquisas quanto nas áreas de conhecimento que passaram a se dedicar pela temática do envelhecimento, surgiu a partir do crescimento acelerado de pessoas com idade acima de 60 anos, o que, segundo Peixoto (2006), passou a ser visto e estudado como um "problema social".

No Brasil, muito embora as projeções estatísticas referentes às mudanças etárias tenham começado a ser divulgadas a partir do crescimento da população idosa em nosso país, esse fato não foi suficiente para levar os governantes a introduzirem no conjunto das ações e das políticas sociais essa temática. Assim, tardiamente, a velhice tornou-se um problema tanto econômico quanto social. Conforme já apontado nos capítulos anteriores, a população idosa no Brasil sofreu várias mudanças ao longo da história, haja vista que as próprias conquistas sociais, por meio do processo de lutas das entidades envolvidas com a causa do envelhecimento e das pessoas com idade avançada, exigiram dos governantes novas políticas públicas para a nova velhice (PEIXOTO, 2006).

2.1 Os desafios de envelhecer no século XXI

Seguindo esse pensamento, é preciso dizer que nesse século, estamos enfrentando o fenômeno de longevidade, mas, como encarar e transpor as barreiras dessa nova era em que estamos *longe vivendo*? O mundo está globalizado e, ao mesmo tempo em que é includente é também excludente! (MERCADANTE; BRANDÃO 2009).

Longe viver é tornar-se velho, com as diversas marcas únicas, entretanto, sempre em processo de reconstrução – de como atingirmos e vivermos todas as fases de nossas vidas e de como construímos a biografia de nós mesmos, marcadas por nossas alegrias, pelo reconhecimento e a superação de nossas ansiedades, angustias, ou de ressentimentos, pois, o modo de construir o bem viver, para longe viver, é próprio e singular para cada pessoa. (MERCADANTE; BRANDÃO, 2009).

Goldenberg (2014 p. 37-38) afirma que:

> Por meio desses indivíduos singulares é possível pensar quais seriam as possibilidades práticas de uma pessoa velha quando um máximo de oportunidades lhe é oferecida. Mas, não é necessária ser um artista famoso para recusar rótulos, etiquetas e preconceitos associados à passagem do tempo. Muitos homens e mulheres que [...] não são famosos ou ricos, também questionam, com suas práticas cotidianas, os estereótipos, derrubam tabus e inventam novas possibilidades e significados para o envelhecimento. Eles também

> não aceitam se comportar, vestir e falar de determinadas maneiras consideradas adequadas para um "velho". Ao contrário, eles enfatizam que, com mais idade, conquistaram a liberdade de ser "eles mesmos". Afirmam que, mais velhos, passaram a priorizar a liberdade para escolher o que querem o que não querem fazer.

É preciso dizer que o bem viver – envelhecer é de certa maneira, fala contemporânea. Mercadante; Brandão (2009) não se conhece, e nem se deliberou ainda, o bem viver-envelhecer. Todavia, podemos generalizar este bem viver/longe viver? E as escolhas individuais, com suas motivações particulares? Então, faz-se necessário, ter clareza de nossa personalidade, e das inter-relações entre a objetividade das fotos e a subjetividade da escolha dos nossos caminhos, pois, é o que nos atribui um lugar singular no tempo-espaço de vida.

Já Kaufman (2012, p. 38) considera que:

> Podemos pensar no envelhecimento como tempo de passagem, novo travessia, quando o arquipélago do herói, mais uma vez se apresenta desta feita menos vigoroso no que diz respeito à ação e mais evidente no seu aspecto contemplativo. O herói é convocado para que o indivíduo possa se renovar, se reconstruir e permitir que o puer auxilie o senex no seu nascimento. A passagem pelo envelhecimento é, portanto, mais uma tarefa necessária, de desenvolvimento, nova etapa do caminho de individualização – assim nos revelam os mitos, a arte e, por fim, a própria vida, que mais uma vez se transforma.

Diante disso, não poderíamos analisar está "re-apropriação de si" como um dos desafios subjetivos a ser encarado para melhor longe viver no século XXI? (MERCADANTE; BRANDÃO, 2009).

Kalache (2008) diz que segundo as estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2050 o mundo terá dois bilhões de idosos. Kalacke, em 2008 já questionava – como adequar à sociedade a essas transformações demográficas brutais? E afirma que é ***"Começando a pensar e planejar já"*** (grifo nosso).

Brandão (2009, p. 59), em sua pesquisa, pergunta e apresenta depoimento de (mulher, professora, 60 anos) que diz:

> "... quando se começa a sentir e perceber alguns sinais de envelhecimento? A natureza vai sinalizando – a idade dos filhos, chegada dos netos, aposentadoria, menopausa, rugas, dificuldades de certos movimentos, diminuição da força física, maior venerabilidade quanto á saúde etc. – mas a percepção e interpretação desses sinais de envelhecimento, dependem, sobretudo, do "estado de espírito" de cada um... O que faz uma pessoa se sentir velha, no sentido de sentir-se "acabada" ou "acabando-se", (é) quando se perde o encanto pela vida, independentemente da idade".

Mas, como encarar e procurar superar as limitações? Como se apresentam e quais são nossas expectativas no século XXI, no qual estamos longe vivendo?

Existe uma resposta tão simples diante da complexidade e das desigualdades de vida de cada um?

Seguindo este pensamento Roesler (2014) menciona que o processo de aposentadoria está fortemente ligado ao significado de trabalho para os sujeitos, o qual não está imune de contradições e ambiguidades. Sua vivencia como crise, fase, fruição e de bem-estar ou de amargura e "morte social" encontra eco na direção sócio histórica de cada sujeito, examinando-se a relação entre objetivos e a real construção da trajetória de suas vidas, considerando-se que para alguns sujeitos a vida é o trabalho, e o trabalho é a vida.

Para ilustrarmos esse projeto de intervenção, trazemos a seguir depoimentos que mostram às expectativas, medos, angústias e as diversidades de idades e de pensamentos dos servidores públicos da SEDE do DEINFRA – Florianópolis/SC, que se encontravam em processo de aposentadoria.

3 O LUGAR DO TRABALHO NA VIDA DO PRÉ-APOSENTADO — SUAS EXPECTATIVAS

Muito embora tenhamos compreensão do significado do trabalho dentro da lógica capitalista de expropriação, exploração e alienação (MARX, 2013), o trabalho tem importância no processo de socialização e de construção das relações sociais (mesmo que num contexto da dinâmica capitalista). Nesse sentido, quando perguntados sobre o

lugar que o trabalho ocupa em suas vidas, as respostas dadas foram muito significativas.

Dentre os respondentes, a maioria (60%) foi enfática na centralidade do que o trabalho ocupa ou ocupou nas suas vidas. As falas de alguns participantes representam bem isso:

> O trabalho é o que move o ser humano [...] (P1). Ele ocupou, eu sempre fui muito dedicada ao trabalho e à família [...] (P2). [...] foi dedicação total [...] (P4) Com certeza, em primeiro lugar! [...] (P6). Ele é bastante importante! [...] (P7). Acho que total! (P9).

Em relação ao significado do trabalho para os profissionais que ainda estão na atividade e em processo de aposentadoria, as respostas foram muito similares e complementares em relação a questão acima apresentada. Todos os participantes expressaram sua importância e centralidade em suas vidas, tanto em relação às questões subjetivas quanto nas objetivas relativas à sobrevivência. Os participantes: P2, P4, P5, P7 e P8 (50%) relacionaram a importância do alcance das condições materiais de existência, e os participantes: P1, P3, P6, P9 e P10 (50%), em relação ao significado em sua existência, à sociabilidade, relacionando-o inclusive à questão da dignidade.

Nesse sentido, os dados sugerem que o trabalho, para todos os entrevistados, é considerado atividade fundamental, todavia não somente para atender as suas necessidades básicas de sobreviver, como ser humano: observa-se também o trabalho como uma atividade que ocasiona prazer aos entrevistados, mas, como bem nos asseguram Kilimnik *et al.* (2015, p. 19), "[...] precisa também atingir seus objetivos e realizar-se".

Sobre esse assunto, continuam Kilimnik *et al.* (2015):

> Atribuir significado ao trabalho é algo tão subjetivo que indivíduos com a mesma profissão terão, em suas definições, alguns pontos discordantes, devido às diferenças individuais e, também, às peculiaridades de cada organização. Atribuir significado ao trabalho pode ter consequências comportamentais diferenciadas em relação à interpretação de cada contexto (KILIMNIK *et al.*, 2015, p. 4).

Segundo Costa (2006), os anos 1970 foram considerados os anos mais críticos, a "crise estrutural do capital", e nesse período ocorre-

ram reduções das "taxas de lucro" devido ao crescimento da força de trabalho.

Para Ricardo Antunes, na sociedade capitalista, o trabalho parte de pressupostos de produção, alienação e de "relações de poder" e é visto conforme a sua divisão de classes entre o proletariado e a mão de obra barata, onde os trabalhadores não passam de meras mercadorias e fontes de valor de uso e de troca do capital. É nesse momento que a aparência física se torna mais evidente, quando compreendida pela beleza e da boa representação social. Diante disso, é considerável a procura dos sujeitos para consumir produtos que compreendem o uso e a melhoria da estética facial, alimentos saudáveis, moda (roupas e acessórios), entre outros — tudo com a finalidade de se manter bem jovem e atender as demandas e exigências frente ao mercado de trabalho (ANTUNES, 2010).

Em relação aos momentos que antecedem o processo de aposentadoria, as falas sugerem situações de angústia, medo, mas também observamos que alguns têm uma melhor compreensão do que significa essa etapa da vida. Na interpretação dos dados, l0% dos participantes responderam que estão se preparando para aposentar-se; 30% demonstram medo, angústia e acreditam que a aposentadoria pode ocasionar depressão — dentre eles, um não deseja se aposentar —; 40% não demonstram preocupação com a chegada da aposentaria, porém um dos participantes afirma que se sente como um objeto, um produto com prazo de validade; e 20% preocupam-se com o que fazer quando o momento chegar.

Dentre os servidores, três dos participantes consideram que o curso (*workshop*) oferecido por nós e organizado durante a realização do projeto de intervenção em estágio supervisionado foi importante e esclarecedor para mudar suas formas de compreender essa etapa*: "Já foi pior — após o curso abriu a cabeça de uma forma fantástica. Então, a gente consegue degustar melhor essa situação […]"* (P6).

Quando questionados sobre o que pensam nos momentos que antecedem sua aposentadoria, percebemos que emergem pensamentos positivos e negativos: sentimento de frustração em relação à saída do mundo do trabalho e dificuldades em realizar outros projetos de vida após a aposentadoria, que é vista por alguns como uma desorganização temporal em suas vidas e também no dia a dia.

Ainda podemos destacar em suas falas a necessidade de preparação para melhor compreenderem o processo que antecede a aposentadoria, para que, quando esse momento finalmente chegar, possa ser visto com certa tranquilidade emocional e com planejamento, tanto para enfrentar a vida social quanto ao que se refere ao financeiro. Dentre as respostas, o que nos chamou atenção foi que um dos participantes do *workshop*, apto a se aposentar, sente-se despreparado para esse momento e diz: *"Hoje o trabalho é uma coisa essencial para mim. Já tenho tempo para aposentadoria, não tenho nada para fazer em casa. Faltou essa preparação (sic)".*

O período que antecede a aposentadoria é o momento em que o indivíduo deve olhar em direção a essa nova etapa, visando à ideação e reorganização de sua vida e, por conseguinte, de sua identidade. Segundo Duarte (2009, p. 54), "trata-se de um período em que as expectativas (boas e/ou más) habitam grande parte dos pensamentos e sentimentos" dos pré-aposentados, uma vez que, em nossa sociedade, a saída do mundo do trabalho atribui ao aposentando uma perspectiva de exclusão social.

Como bem nos asseguram Zanelli, Silva e Soares (2010), romper relações de trabalho ocasiona impacto na vida dos trabalhadores, e isso pode variar de pessoa para pessoa. Nesse contexto, o impacto proveniente das mudanças advindas do rompimento das relações de trabalho significa muito mais do que o término da carreira e a substituição de hábitos no dia a dia: implica também escolher novas alternativas. Zanelli, Silva e Soares (2010, p. 32) comentam também "O entendimento que temos de carreira é que esta é constituída de várias e significativas unidades ou fases, reconhecidas pelo trabalhador e pela sociedade".

É preciso dizer que, para o trabalhador que se encontra em fase de transição, a aposentadoria se apresenta como a última fase da carreira, esteja ele orientado ou não para a vida pós-carreira, e esse rompimento representa mudanças significativas na vida pessoal e social do indivíduo. É oportuno dizer que a falta de preparação e planejamento no período em que antecede a aposentaria pode ocasionar frustrações ao aposentado, dificultar a adaptação do indivíduo às novas circunstâncias e ocasionar conflitos em relação à sua existência. Acerca disso, Barbosa e Traesel (2013, p. 220) afirmam que "a pré-aposentadoria parece ser um momento propício para reflexões e planejamentos sobre a própria identidade, as expectativas e prioridades para o futuro do sujeito".

3.1 Expectativa de vida pós-trabalho: "busca e conquista de uma nova identidade"!

Para viver bem a vida pós-trabalho, é preciso ter conquistado ao longo de sua vida o capital familiar e financeiro. Precisa cultivar ou construir novos relacionamentos de amizade, porque as que foram deixadas no trabalho podem ser ainda visitadas, porém nem tanto cultivadas. Principalmente é necessário ter bons hábitos alimentares e desenvolver algum tipo de atividade física para garantir a manutenção da saúde, se ainda não o fez.

Entretanto, sobre o afastamento da vida laboral, Santos (1990 *apud* FÔLHA; NOVO, 2011) afirma que:

> O afastamento do trabalho ocasionado pela aposentadoria gera sentimentos ambíguos: crise — pela recusa em aceitar a condição de aposentado, devido à imagem estigmatizada vinculada à inatividade que tal condição confere; e liberdade — sentimento resultante da busca pelo prazer em atividades de lazer e concretização de planos anteriormente impossíveis de se realizarem pelo compromisso/obrigação de trabalhar (SANTOS, 1990 *apud* FÔLHA, NOVO 2011, p. 2).

Na interpretação dos dados sobre em que momento da sua vida a aposentadoria foi uma preocupação, os dados sugerem que em suas expectativas com relação a esse momento, a maioria (80%) dos participantes apresenta variadas formas de expressar suas preocupações relacionadas à aposentadoria, e suas falas expressam esses sentimentos:

> [...] preocupação, medo, ansiedade, angústia e depressão. Apontam as doenças como possível causa do vazio que a saída do trabalho pode ocasionar [...]. Apontam muitas incertezas com relação a aposentar-se ou não [...] (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9).

Nesse caso, a expressão *preocupação* está relacionada ao fato de não ter se planejamento para a vida pós-trabalho (P2). A expressão *doença,* está relacionada à falta de planejamento, ao tempo livre e convívio com familiares (P4). Somente um participante sinaliza preocupação com a aposen-

tadoria desde o início de sua vida laboral (P6). Já a expressão preocupação está relacionada às mudanças advindas de leis que poderiam mudar as regras da aposentadoria e comprometer os direitos por ele já conquistados (P8). A expressão *medo* e *depressão*, nesse caso, revelam ausência da construção do capital familiar e de maior convívio social fora do ambiente de trabalho (P3). Do total de participantes, apenas dois entrevistados apontaram que não têm preocupações com a aposentadoria (P5 e P10). Em suas falas, percebemos que os sentimentos são confusos e conflitantes, a maioria é de negação com a chegada da aposentadoria e pelo fato de estar envelhecendo.

O afastamento do trabalho ocasiona também mudança de identidade. É preciso dizer que a identidade do indivíduo é construída pelos relacionamentos que ele mantém no meio onde vive, nas relações interpessoais durante a jornada de trabalho e nos relacionamentos que constrói com a sociedade em geral. É, a partir desses pressupostos, que cada um, de um modo muito singular, vai construindo e autoconstruindo a todo momento a sua imagem.

Percebem-se, então, que, diversos fatores que podem influenciar as expectativas de vida dos trabalhadores com a aproximação da aposentadoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração do Projeto de Intervenção: Workshop Desfrutando os Prazeres da Aposentadoria, objetivamos analisar o que pensam os trabalhadores em processo de aposentadoria sobre velhice, trabalho, aposentadoria e suas formas de planejamento e expectativas com relação a saída do órgão.

Na busca por respostas ao objetivo da pesquisa: "a partir da percepção dos trabalhadores em processo de aposentadoria, sobre velhice e aposentadoria, e as expectativas e formas de planejamento para uma vida pós-trabalho", realizou-se pesquisa empírica de caráter exploratório, tendo como base de estudo a abordagem qualitativa, com aplicação de roteiro semiestruturado.

Em relação ao significado de "envelhecer", ou do envelhecimento, os dados sugerem que o tema envelhecer, no entendimento dos entrevista-

dos, é complexo e está diretamente ligado ao modo particular de vida de cada um, desde a infância até a idade adulta, trazendo muitas incertezas quanto ao envelhecimento e à chegada da velhice. A velhice, para eles, significa um período para adquirir novos conhecimentos e desfrutar os prazeres da vida, todavia os dados sugerem que há preocupação com as limitações que acontecem no corpo e com os sinais de envelhecimento, bem como a finitude da vida e a proximidade com a "morte".

Os dados coletados sugerem que a aposentadoria, para muitos, ainda é um assunto muito difícil e consequentemente incerto quando avaliadas questões, como idade para solicitar a aposentadoria, situação financeira, apego ao trabalho e às amizades ali construídas, porém o que fica evidente é a ausência de planejamento da maioria dos trabalhadores para a vida futura. Os autores buscados como aporte teórico argumentam que a decisão da aposentadoria é marcada por momentos de incertezas, de muitas ambivalências, que vão desde a idade de concessão, formas de acesso, situação econômica, condições de saúde e outros fatores que influenciam sua saída ou permanência no mundo do trabalho.

Em relação às expectativas dos participantes que se encontram em processo de transição para a aposentadoria, a discussão sobre as mudanças nos papéis identitários apontou a força do olhar estigmatizado associado à aposentadoria.

É necessário dizer que o trabalho constitui um dos aspectos mais relevantes na vida dos sujeitos e contribui para a formação de suas identidades. A realização de projetos, seja na vida ativa ou pós-trabalho, na vida profissional e na rede familiar do indivíduo, reafirmam a sua identidade individual e, por conseguinte, ocasionam o seu reconhecimento social. O papel profissional do sujeito é de fundamental importância em nossa cultura e é determinante na sustentação da autoestima, formação da identidade e discernimento de utilidade. Nesse sentido, com a saída do mundo do trabalho, ocorrem as perdas dos papéis ali construídos, o que pode ocasionar estragos severos na qualidade de vida desses trabalhadores, caso não estejam preparados para a sua saída do mundo do trabalho.

Diante disso, garantir aos trabalhadores mais velhos que irão se aposentar e àqueles que decidem permaneceram no ambiente de trabalho o seu bem-estar dentro das instituições (públicas ou privadas) é um dos desafios atuais a ser enfrentado no mundo do trabalho.

Contudo, no DEINFRA, os trabalhadores, até o presente momento, não foram contemplados com um Programa de Preparação para a Aposentadoria (que deveria ser oferecido pelo órgão), o que contribuiria muito no sentido de ajudá-los a pensar propostas para o futuro, planejar para a vida pós-trabalho, bem como esclarecer pontos importantes relacionados ao processo de encerramento profissional, contribuindo para quebrar preconceitos entre eles mesmos sobre o significado e perspectivas futuras positivas sobre o envelhecimento e a aposentadoria.

Ao analisarmos os depoimentos dos participantes, procuramos considerar o ponto de vista particular e social de cada indivíduo, através dos significados de suas falas e as suas experiências. Observamos que esse período de transição é um momento que provoca reações diversas que vão desde a sensação de liberdade e início de uma nova fase até sentimentos de vazio e supressão, pois, para viver a aposentadoria em sua plenitude, ela requer planejamento.

Entendemos que, se as pessoas estão vivendo cada vez mais, aumenta também o custo do financiamento de suas aposentadorias, o que para o trabalhador é singular. A partir daí o trabalhador, principalmente aquele que se encontra em fase de transição para a aposentadoria, deve traçar caminhos (com antecedência mínima de dois anos) para a construção de nova linha de vida, evitando, dessa maneira, a estagnação. Isso só será possível se o pré-aposentado tiver orientação psicológica para facilitar e promover a reflexão na busca por novas escolhas, com vistas à elaboração de novos projetos, sinalizados pelos anseios e trajetórias singulares de cada sujeito, com possibilidades de ações, visando a uma vida pós-trabalho mais feliz.

Com este trabalho, esperamos contribuir para a reflexão e o debate sobre o tema Envelhecimento, Trabalho e Aposentadoria — Planejamento para a vida pós-trabalho para a construção de um futuro Programa de Preparação para a Aposentadoria dos servidores públicos da sede do DEINFRA em Florianópolis (SC).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Marcos Henrique; MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. Família, trabalho e aposentadoria: uma revisão da produ-

ção científica no cenário brasileiro. **Contextos Clínicos**, Florianópolis, p. 1–10, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v7n2/v7n2a04.pdf. Acesso em: 21 de set. 2020.

BARBOSA, Tamires Machado; TRAESEL, Elisete Soares. Pré-aposentadoria: um desafio a ser enfrentado. **Barbarói**: Revista do Departamento de Ciências Humanas, Santa Cruz do Sul, p. 215-234, 2013. Semestral. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2053/2728. Acesso em: 21 set. 2020.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta T.; MERCADANTE, Elizabeth Frohlich. **Envelhecimento ou longevidade?** Questões Fundamentais do Ser Humano. 8. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

COSTA, Maria Carolina Maggiotti. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, São Paulo, p. 1–5, 2006. Disponível em: http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp- content/uploads/2013/07/Resenha2.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

DUARTE, Camila Vianna; MELO-SILVA, Lucy Leal. Expectativas diante da aposentadoria: um estudo de acompanhamento em momento de transição. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto (SP), p. 45–54, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n1/v10n1a07.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

FÔLHA, Fenando Antônio Silva; NOVO, Luciana Florentino. Aposentadoria: significações e dificuldades no período de transição a essa nova etapa da vida. In: **XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul.** II Congresso Internacional IGLU "Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social" 2011, Florianópolis. p. 1–13. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/26133/5.27.pdf?sequence=1&i sAllowed=y. Acesso em: 21 set. 2020.

GOLDENBERG, Mirian. **A bela velhice.** 5. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2014.

KAUFMAN, Arthur *et al*. **Novo velho envelhecimento:** olhares e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. 206 p.

KILIMNIK, Zelia Miranda *et al*. O significado do trabalho: um estudo com professores de administração em uma universidade. **Revista Lugares de Educação** [RLE], Bananeira-PB, v. 5, n. 11, p. 3–27, 2015. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/17910/17910-49605-1-PB. Acesso em: 21 set. 2020.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica à Economia Política. São Paulo: Boitempo, 2013.

PEIXOTO, Clarice. **Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios:** velho, velhote, idoso, terceira idade, memória e política. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2008.

ROESLER, Vera Regina. **Posso me Aposentar "de Verdade", E agora?:** Contradições e ambiguidades vividas no processo de aposentadoria. Curitiba: Alteridade, 2014.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.023, de janeiro de 2008.** Aprova o Regimento Interno do Departamento Estadual de Infra-Estrutura – DEINFRA e estabelece outras providências. Disponível em: http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2008/001023-005-0-2008-004.htm#:~:text=DEC%2D001023,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso: 20 set. 2020.

ZANELLI, José Carlos; SILVA, Narbal; SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho:** Construção de projetos para o pós-carreia. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RESUMOS

PROCESSO DE INCLUSÃO JUVENIL ATRAVÉS DA INTERAÇÃO SOCIAL NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS-SCFV

Max Andrey Barbosa dos Santos

INTRODUÇÃO

Ao analisar como se dá o processo de inclusão de jovens através da interação, pode-se perceber como a juventude é o nosso presente/futuro cidadão em sua maioria excluídos e apáticos de suas responsabilidades, por vários motivos.

É fundamental não desistir desses jovens, pois como queremos um país melhor e uma cidade melhor, é pertinente tê-los envolvidos em Projetos Sociais para conscientizá-los a ser e ter um futuro mais promissor, por meio das tecnologias modernas da informação, uma conscientização a respeito da cidadania e dos hábitos e atitudes, no âmbito da comunidade escolar e no cotidiano. Abordar o tema interdisciplinarmente entre as oficinas, na digitalização de textos, sons, imagens, além de discutir, criticar e contextualizar diversos assuntos sociais tais como: a gravidez na adolescência, a homossexualidade, o respeito ao próximo e consigo mesmo, o uso das drogas, a participação da família na vida deles e o meio ambiente. Assim certamente, haverá êxito se falarmos a mesma língua, se focarmos em assuntos de interesse individual e coletivo atual, proporcionando algo lúdico em suas vidas e melhorando sua baixa autoestima.

O objetivo é mostrar tão importante, um jovem começar a refletir sobre seu papel enquanto cidadão por meio das atividades, enquanto um espaço que possibilita a sociabilid de, socialização através da interação, agregando à sua vida novos conceitos, apropriação de seu papel, identificação onde vive, ampliando horizontes pelas oportunidades criadas nessa oficina de cidadania, tornandoo protagonista real de sua trajetória jovem cidadã. Contudo, alcançado ao estar intimamente ligado a uma perspectiva educativa e distanciado do registo assistencialista, ganha cada vez mais consenso a expressão "profissionais do trabalho social e educativo".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deu-se em diálogo com os autores Mello e Teixeira (2017, p. 57) e Araújo (2009, p. 93), bases teóricas fundamentais para a compreensão dos conceitos de interação, sociabilização e socialização, e cruciais para o entendimento dos processos vivenciados pelos sujeitos do Serviço. Em seu Método Introspectivo, faz a distinção de memória-hábito, que está relacionada com nossa prática do dia a dia (adestramento cultural) vida ativa, da imagem-lembrança (vida contemplativa), que emerge da consciência um momento ou uma situação única vivenciada em sua vida. Éclea Bosi (2007, p. 126) em sua "Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos" analisa muitas recordações absorvidas não são nossas, mas relatadas por nossos familiares e futuramente relembradas por nós. Leva-nos a compreender que a memória, a lembrança, e a recordação, são compartilhadas e construídas em conjunto, asseverando o fator social preponderante em sua construção. A recordação está ligada a significação, algo que de certa forma teve um real valor, algo subjetivo. Para Halbwachs cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. O grupo é visto como um suporte da memória e se nos identificamos com ele e fazemos nosso o seu passado. É preciso estar sempre trocando, comunicando e recebendo impressões de forma que as lembranças sejam preservadas.

METODOLOGIA

A narrativa memorialística é imprescindível no desenvolvimento, pois se originou da experiência com o SCFV para Juventude. Para tal, dialogou-se com Smolka (2000, p. 166) através da obra: "A memória em

questão: uma perspectiva histórico-cultural", principalmente, para utilizarmos os registros do caderno de campo que tem anotações referentes às oficinas de cidadania e de reuniões de equipe, considerando os jovens como "sujeitos de direito", evitando generalizações frágeis que produzem o entendimento de que a juventude é uma faixa etária problemática (seja como principal vítima dos problemas socioeconômicos do país, seja como expressão maior do individualismo consumista do mundo atual). Como "sujeito de direitos", universais e específicos, a juventude não só refletirá a sociedade, mas está desafiada a reinventá-la. Compreender estas especificidades é essencial para a elaboração e implementação de políticas públicas para a juventude. Assim como tantos brasileiros a necessidade que se tem de investimento de políticas públicas que assegurem os direitos sociais garantidos em nossa constituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O referido programa apresenta-se como um serviço socioeducativo de proteção básica, tendo como objetivo principal complementar a proteção social à família, dando apoio direto aos jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias que são beneficiárias do Programa Bolsa Família, e também aos vinculados ou egressos de programas e serviços de proteção social especial, ou que se encontrem em medidas de proteção ou socioeducativas de acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente, com exceção dos que se encontram em cumprimento de medida de internação e provindas de situações prioritárias que são: em situação de isolamento; trabalho infantil; vivência de violência e/ou negligência; fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos; em situação de acolhimento; em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; egressos de medidas socioeducativas; situação de abuso e/ou exploração sexual; com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente; jovens em situação de rua; vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência.

Ao pesquisar e buscar aprofundar tais conceitos surgiu então a possibilidade de dialogar com minha experiência no SCFV e analisar as contribuições sociais que o mesmo oferece enquanto política pública, através das aquisições de saberes e transformações que tem proporcionado aos 550 jovens e adolescentes da cidade de Valença RJ.

CONCLUSÕES

Desta forma, a interação de indivíduos disposta em um processo, resultará em distintos níveis de interação e aprendizagem, variando, tão somente, de um indivíduo para o outro: "o processo de aprendizagem vai se efetivando natural e gradativamente, os sujeitos podem aprender uns com os outros sem mesmo se dar conta deste processo. Neste caso, o ganho é mútuo, pois a interação proporciona ganhos a todos os participantes.

Acontecendo de forma ampla, atingindo o grupo como um todo, ou seja, a interação dos indivíduos é um resultado decorrente da estimulação destes. Em sociedade, temos alguns requisitos básicos de classificação, como as funções gerais da sociedade, que são: comunicação, interação, comportamento e estratificação. E, as suas funções específicas, como: "renovação, socialização, função econômica, administração política, função religiosa e de recreação. Ora, todas estas funções foram e são desenvolvidas e praticadas no âmbito das atividades pedagógicas, dispostas nas suas mais variadas atividades. Se a sociedade é um sistema social especial dentro da população, logo, o referido SCFV, é um subsistema deste sistema social, pois contempla todos os predicativos aqui elencados; Estando em um momento de transformação, tanto física, quanto psíquica, podem mudar a dinâmica da sociedade, sendo de extrema importância para o auxílio da quebra de paradigmas, principalmente em relação ao olhar sobre a inclusão. Mas para isso, é necessário que haja a mediação de um profissional para fazer esses projetos e acreditar no papel do jovem.

Como Paulo Freire (1970, p. 65) e segundo Fonseca (2011, p. 87), acredito que caminhando para um processo de educar, com a finalidade de criar pessoas críticas e construtivas, com formação de identidade, a sociedade brasileira poderá fazer com suas 'próprias mãos' um mundo mais autêntico, com respeito à diversidade, limites e mais humano. Assim, as lutas pela expansão do direito de acesso visando a inclusão social e as análises sobre as políticas adotadas neste sentido demonstram a relevância do debate e a necessidade de intervenções para provocar mudanças no quadro das desigualdades sociais entre a juventude cidadã. Mais do que perceber o jovem como sujeito social, é necessário entender que ele tem um papel fundamental na construção de um país, é pela juventude que a

sociedade percebe o novo, vê-se questionada e depara-se com os novos desafios, sendo convidada à transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, L.. **Sociabilidade. Recanto das Letras. Código do texto: T1592646, 2009.** Disponível em:<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1592646>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: **Lembranças de Velhos**. 14.ed. São Paulo: Companhia das Letras , 2007.

FREIRE, P. **Educação 'Bancária' e Educação Libertadora. In: Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970 (2ª ed.), Capítulo II, p. 65 – 87;

FONSECA, M. A. **Michael Foucault e a Construção do Sujeito**. 3ª ed. São Paulo: EDUC, 2011;

MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de.; TEIXEIRA, Adriano Canabarro Teixeira. **A interação social descrita por Vygotsky e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede.** *In:* IXANPED SUL **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica**. **Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: 2012.** Disponível em: <http://www.anpesul.br.06_03_38_6-7515-1-pb.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ROGOFF, B.. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. *In*.: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo. **Estudos socioculturais da mente.** PortoAlegre: ARTMED, 1998.

SALES, S. R.; PAIVA, J.. As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** / *Education Policy Analysis Archives*, n. 25, v. 1, maio, pp. 01-17, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva históricocultural. **Educação & Sociedade**. (Impresso). Campinas, São Paulo: ano XXI, vol. 01, n.71, jun., pp. 166-193, 2000.

ALFABETIZAÇÃO CONSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE O IMPACTO DO ENSINO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jhuan Cristian Silva do Nascimento[58]

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da pesquisa realizada no projeto de extensão "O Despertar da Cidadania", realizado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na cidade de Três Rios/RJ, que possui como objetivo a alfabetização constitucional nas escolas, nas séries iniciais do ensino fundamental, com crianças de 9 a 12 anos. O projeto possui como objetivo, explicar de forma lúdica, noções básicas de direito fundamentais como o acesso à justiça, o direito à educação, à moradia, à saúde e diversos outros elencados no texto constitucional.

Uma das missões institucionais dada à escola é a promoção do senso crítico em seus alunos, de forma a auxiliar futuros cidadãos a participarem ativamente de questões políticas e sociais. Por essa razão, o ensino de disciplinas jurídicas encontra sua relevância respaldada em questões de interesse político e social, devido ao seu potencial impacto de transformação na sociedade, através da educação e do conhecimento (Dias e Oliveira, 2015).

58 Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), Graduando em Direito pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro (LINDB) traz em seu artigo 3º, a impossibilidade de se escusar da lei alegando o seu desconhecimento . Nesse sentido, o legislador deixa claro a pretensão do Estado de compelir toda a sociedade a conhecer do aparato normativo estatal. No entanto, o Estado não proporciona meios de o indivíduo adquirir o mínimo de conhecimento jurídico-constitucional necessário para o convívio em sociedade. Por esse motivo é necessário destacar a importância do papel constitucional dado à escola, de preparo para o exercício da cidadania. É fundamental que esse conhecimento comece a ser moldado e absorvido pelas crianças e que elas sejam capazes de entender, ainda que de forma lúdica, o conceito de cidadania e de estado democrático de direito, para que no futuro possam ser formados cidadãos conscientes (Brandão e Coelho, 2011).

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa, é verificar como a alfabetização constitucional pode influenciar positivamente no amadurecimento das ideias dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e como isso pode impactar a sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a realização deste trabalho, é importante compreender que estudo da temática educacional é dividido em múltiplas áreas do conhecimento. Por essa razão, considera-se relevante a análise de livros, artigos e trabalhos de autores de diversos campos do saber.

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), diz que uma das finalidades do processo educacional é o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania. José Afonso da Silva (2006) traz um questionamento importante sobre o assunto:

> "É que um dos obstáculos sociais que impedem o acesso à Justiça está também na desinformação da massa da população a respeito de seus direito. (...) É freqüente que os mais pobres nem sequer saibam da existência de certos direitos seus, e da possibilidade de fazê-los valer em juízo servindo-se do patrocínio gratuito, de defensores públicos." (SILVA, 2006, p. 16)."

Mariana Rosa e Hermano Câmara (2018) trazem a ideia de que a educação, como um direito social, possui ligação com a materialização de

diversos outros direitos fundamentais. Por essa razão, a efetivação desse direito vai muito além do simples ato de fornecer situações de ensino, mas sua concretização é efetivada a partir do momento que se obtém sucesso na formação humana e cidadã do indivíduo. Nas palavras dos autores:

> "Se esse direito está relacionado à preparação não apenas para a vida laboral, mas também, e principalmente, para a vida democrática e cidadã, é imprescindível que as estruturas relativas ao exercício da democracia e os princípios e valores indispensáveis à cidadania sejam transmitidos no processo de ensino, aprendizagem e formação dos jovens estudantes brasileiros." *(*Rosa e Câmara, 2018, p.48*)*

Por fim, o trabalho de Rosa e Câmara se desenvolve na investigação do papel da educação básica e na importância da inclusão do ensino das estruturas jurídicas do Estado.

METODOLOGIA

A elaboração deste trabalho centra-se em três métodos principais: análise documental, pesquisa bibliográfica, e pesquisa de campo. A análise documental e a pesquisa bibliográfica servem de base para o preparo das aulas ministradas para o corpo discente. A pesquisa de campo, realizada em sala de aula, possui como principal objetivo avaliar o entendimento dos alunos e sua absorção do conteúdo ministrado.

São dirigidos estudos semanais com duração de 50 (cinquenta) minutos e ao seu término é proposta uma atividade para os estudantes. Tais atividades, de caráter lúdico, possuem como objetivo que os alunos fixem e reflitam acerca do conteúdo ministrado. É realizado um relatório semanal, em que os participantes do projeto avaliam o conteúdo ministrado, o diálogo e o entendimento dos alunos e suas dúvidas. Além disso, as tarefas propostas para os estudantes, que são realizadas em sala de aula, são anexadas ao relatório semanal, para análise do desenvolvimento do corpo discente ao decorrer das semanas transcorridas. A partir dos relatórios semanais é elaborado o relatório principal do projeto, que visa identificar pontos de melhoria do trabalho, bem como o desenvolvimento das turmas acompanhadas no decorrer do ano letivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do conteúdo ministrados, os alunos foram capazes de organizar a percepção das leituras e realizar as atividades propostas com sentido e significados. Assim, o ensino do conteúdo jurídico tem um papel fulcral na educação escolar e atua auxiliando na formação e na informação não apenas dos estudantes, mas também de seus familiares que absorvem indiretamente esse conteúdo, a partir de diálogos realizados no ambiente familiar sobre a experiência vivenciada em sala de aula. De acordo com as observações feitas nas atividades dos alunos e a partir dos relatórios semanais realizados, pode-se dizer que o conteúdo ministrado pelos participantes do projeto foi compreendido com sucesso pela maior parte dos alunos. Ressalta-se a necessidade de se trabalhar mais fortemente temas relacionados a direitos fundamentais, de forma a corroborar para a formação dos estudantes.

Deve-se destacar, ainda, que a criação de vínculo entre os participantes do projeto e os estudantes auxiliou na atuação em sala de aula. Dessa forma, as experiências de colaboração vivenciadas ao decorrer do trabalho possibilitaram refletir acerca da importância da formação de profissionais da educação.

CONCLUSÕES

A partir da análise bibliografia e dos relatórios semanais realizados, é póssivel concluir que a alfabetização constitucional para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, auxiliou no desenvolvimento intelectual dos alunos, bem como na difusão do conceito de cidadania e democracia, orientando sobre a importância da participação da sociedade na política, de forma a colaborar para a melhor formação cidadã dos discentes.

Espera-se com a experiência trazida pelo projeto "O Despertar da Cidadania", realizado na cidade de Três Rios/RJ, que outras instituições de ensino superior realizem trabalhos semelhantes, auxiliando na propagação do ensino jurídico. Além disso, é de extrema importância que o poder público tome medidas necessárias para o incentivo do ensino jurídico nas escolas de educação básica, corroborando para a formação de cidadãos conscientes sobre seus direitos e obrigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Vinícius Paluzzy; COELHO, Melissa Meira V**. Inclusão na educação básica de disciplina direcionada aos direitos e garantias fundamentais constitucionais, como instrumento para a realização do pleno exercício da cidadania**. Revista Online FADIVALE, Governador Valadares, ano IV, nº7, 2011. Disponível em: https://silo.tips/download/palavras-chave-educaao-direitos-fundamentais-garantias-fundamentais-cidadania Acesso em 23 mar. 2020.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

DIAS, L. S.; OLIVEIRA, L. B. DE. **ACESSO À EDUCAÇÃO JURÍDICA: PELA INCLUSÃO DO ENSINO JURÍDICO NA GRADE CURRICULAR DO ENSINO REGULAR**. Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos, v. 8, n. 1, p. 03 - 20, 28 out. 2015.

ROSA, Mariana Camilo Medeiros e CÂMARA, Hermano Victor Faustino. **O Ensino Jurídico Na Educação Básica Como Instrumento De Efetivação Do Direito Social**. Revista Brasileira de Educação e Cultura, p. 46–63, 2018.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 27. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

UM PANORAMA LEGISLATIVO DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TDAH E TRANSTORNO ESPECÍFICO DA APRENDIZAGEM

Guilherme Carneiro Leão Farias[59]

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo geral apresentar um panorama legislativo da inclusão dos estudantes com duas espécies de transtornos do neurodesenvolvimento: o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp) (dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia).

Os objetivos específicos são três. O primeiro é identificar a existência ou não de preceitos legais que instituam datas e/ou programas oficiais de conscientização sobre as características dessas condições. Já o segundo é identificar a existência ou não de preceitos legais que disponham sobre a inclusão desse alunado em escolas ou classes comuns. Por fim, o terceiro é identificar a existência ou não de preceitos legais que reconheçam esses impedimentos (*impairments*) de longo prazo de natureza mental (psicossocial) como espécies de deficiência (*disability*).

59 Mestrando em Direito e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Bacharel em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Advogado empregado público da Petróleo Brasileiro S.A.

A justificativa está na incerteza, em âmbito nacional, quanto à qualificação dos integrantes desses dois grupos como destinatários formais do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, em face da atual delimitação do público-alvo da educação especial tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto no Regulamento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988 (CRFB), o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, deve ser garantido pelo Estado no desempenho de seu dever com a educação (artigo 208, inciso III, da CRFB). Já Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto n. 6.949/2009) esclarece que, para efetivar o direito das pessoas com deficiência sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes devem assegurar sistema educacional inclusivo (Artigo 24.1), em igualdade de condições com as demais pessoas (Artigo 24.2, alínea *b*), com medidas de apoio individualizadas e efetivas (Artigo 24.2, alíneas *d* e *e*).

Essa mesma Convenção, o primeiro tratado internacional sobre direitos humanos formalmente equiparado a emenda à Constituição (artigo 5º, § 3º, da CRFB), consagra o modelo biopsicossocial de deficiência (Artigo 1, segundo parágrafo), segundo o qual a deficiência (*disability*) é percebida na potencial desigualdade de condições de participação plena e efetiva decorrente da interação de quaisquer impedimentos (*impairments*) de longo prazo com as barreiras erguidas por uma sociedade despreparada para a diversidade humana.

Dispondo sobre a educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define essa modalidade como aquela destinada a educandos com deficiência, transtronos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (artigo 58, *caput*, da Lei n. 9.394/1996). Fiel à redação da LDB, o Regulamento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida manteve a expressão "transtronos globais do desenvolvimento" (artigos

2º, inciso I, e 5º, parágrafo único, inciso II, do Decreto n. 10.502/2020), oriunda da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, Décima Revisão (CID-10) (1993) e que se refere, basicamente, ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse cenário, coloca-se como problema de pesquisa em que medida a legislação emanada da União, dos 26 Estados, do Distrito Federal e das 26 Capitais contribui para a inclusão dos estudantes com TDAH e TEAp, a despeito do silêncio das normas gerais sobre diretrizes e bases da educação nacional.

METODOLOGIA

A pesquisa enquadra-se na classificação das descritivas quanto aos objetivos e das quantitativo-qualitativas quanto à abordagem, sendo especialmente baseada em coleta de dados legislativos e revisão de literatura. Os dados legislativos foram coletados em sítios oficiais mantidos na *Internet* pela Presidência da República, pela Câmara dos Deputados, pelas Assembleias Legislativas, pela Câmara Legislativa do Distrito Federal, pelas Câmaras Municipais e pelas Prefeituras das Capitais. Já as referências doutrinárias são oriundas dos seguintes ramos do conhecimento: Direito Constitucional, Direitos Humanos, Medicina, Pedagogia, Políticas Públicas e Psicologia. A análise foi norteada pelas ideias de supremacia da Constituição, efetividade dos direitos fundamentais, justiça distributiva e vedação à proteção insuficiente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao primeiro objetivo específico, os resultados obtidos indicam que, em âmbito nacional, apenas o TEAp tem data oficial de conscientização instituída. Trata-se do Dia Nacional de Atenção à Dislexia, comemorado no dia 16 de novembro de cada ano (Lei n. 13.085/2015). No entanto, a instituição de uma Semana Nacional de Conscientização sobre o TDAH, a ser comemorada todo mês de agosto, já tramita no Congresso Nacional (Projeto de Lei n. 4.254/2019).

Em âmbito subnacional, há preceitos legais instituindo datas e/ou programas oficiais de conscientização sobre: a) o TDAH: em oito Estados

(Acre, Goiás, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) e em quatro Capitais (Curitiba/PR, Florianópolis/SC, Fortaleza/CE e Porto Alegre/RS); e b) o TEAp: em oito Estados (Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) e em seis Capitais (Boa Vista/RR, Cuiabá/MT, Rio de Janeiro/RJ, Salvador/BA, São Paulo/SP e Teresina/PI).

Em relação ao segundo objetivo específico, os resultados obtidos indicam que, em âmbito nacional, ainda não foi promulgada qualquer lei que disponha especificamente sobre a inclusão dos integrantes desses dois grupos em escolas ou classes comuns, apesar de várias proposições legislativas versando sobre a matéria já terem sido apresentadas (*e.g.* Projetos de Lei n. 3.040/2008, 3.394/2012, 4.954/2019).

Em âmbito subnacional, há preceitos legais versando sobre o atendimento educacional especializado: a) aos educandos com TDAH: em dez Estados (Acre, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Roraima e Santa Catarina) e em treze Capitais (Belo Horizonte/MG, Boa Vista/RR, Campo Grande/MS, Cuiabá/MT, Florianópolis/SC, Goiânia/GO, João Pessoa/PB, Manaus/AM, Natal/RN, Rio de Janeiro/RJ, São Luís/MA, São Paulo/SP e Vitória/ES); e b) aos educandos com TEAp: em catorze Estados (Acre, Amapá, Amazonas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina e São Paulo), no Distrito Federal e em quinze Capitais (Belém/PA, Belo Horizonte/MG, Boa Vista/RR, Campo Grande/MS, Cuiabá/MT, Florianópolis/SC, Fortaleza/CE, Goiânia/GO, João Pessoa/PB, Maceió/AL, Natal/RN, Rio de Janeiro/RJ, São Luís/MA, São Paulo/SP e Vitória/ES).

Por fim, em relação ao terceiro objetivo específico, os resultados indicam que, em âmbito nacional, os estudantes com TDAH e TEAp poderiam se enquadrar entre os "deficientes psíquicos", reconhecidos como "pessoas em situação de desvantagem" para os fins de inclusão por meio das cooperativas sociais (artigo 3º, inciso II, da Lei n. 9.867/1999). Já para os fins da Política Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (Lei n. 7.853/1989), seu enquadramento poderia ter ocorrido na categoria "condutas típicas", caso tivesse sido aprovado o Projeto de Lei do Senado n. 258/2012.

Em âmbito subnacional, o TDAH é implicitamente reconhecido como espécie de deficiência pelo Estado do Rio de Janeiro (artigos 1º,

parágrafo único; 2º a 4º; e 6º da Lei n. 7.354/2016-RJ). No entanto, as "condutas típicas" (também referidas inadequadamente como "sofrimento mental" em algumas leis) são reconhecidas como categoria de deficiência (*disability*): a) explícita e irrestritamente, em quatro Estados (Amazonas, Espírito Santo, Maranhão e Minas Gerais), no Distrito Federal e em uma Capital (Aracaju/SE); e b) implícita e irrestritamente, em uma Capital (Fortaleza/CE).

CONCLUSÕES

Conclui-se, com base nos resultados obtidos, que, em 2020, a contribuição das legislações emanadas da União, dos 26 Estados, do Distrito Federal e das 26 Capitais para a inclusão dos estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp) ainda está aquém daquela que se esperaria, passados mais de dez anos da adoção do modelo biopsicossocial de deficiência com *status* constitucional. A incerteza quanto ao pertencimento desses grupos ao público-alvo da educação especial tenderia a ser afastada com a substituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da expressão "transtornos globais do desenvolvimento" por "transtornos do neurodesenvolvimento", nos termos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Revisão (DSM-5) (2013), da Academia Americana de Psiquiatria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed. São Paulo: Artmed, 2014.

BANTEKAS, Ilias; STEIN, Michael Ashley; ANASTASIOU, Dimitris (ed.). **The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities:** a commentary. Londres: Oxford, 2018.

GAVIÃO, Juliana Venturella Nahas. A proibição de proteção deficiente. **Revista do Ministério Público do RS**, Porto Alegre, n. 61, mai./out. 2008, p. 93-111.

LISBOA, Roselia Rodrigues dos Santos et al. Implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 23, n. 2, jul./dez. 2019, p. 566-585.

MATTOS, Paulo. **No mundo da Lua:** perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 16. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: ABDA, 2015.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE JESUS DE NAZARÉ

Márcio José Cenati[60]

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa surge da necessidade de desenvolver uma reflexão sobre a práxis pedagógica de Jesus de Nazaré, a qual denominamos de "Pedagogia do Caminho". Ela aflora nos textos do Novo Testamento – e nos textos não inclusos nele – sendo apontada por nós na dissertação de mestrado que defendemos junto ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Agora nos dispusemos a desenvolver um projeto de pesquisa preambular para tentar responder às questões: é possível inferir a existência de uma "Pedagogia do Caminho"? Ela corrobora com uma educação humanizadora e emancipatória? A "Pedagogia do Caminho" pode ser uma alternativa à "Pedagogia das Competências"? Após a revisão bibliográfica preliminar, a análise linguística e a hermenêutica de textos do Novo Testamento grego, verificamos que a práxis pedagógica de Jesus de Nazaré apresenta, a priori, um processo educacional universal, humanizador e emancipatório. Ele difere dos modelos pedagógicos tradicionais que se fundamentam na hierarquia, meritocracia e vigilância, inclusive da "Pedagogia das Competências", amplamente adotada no Brasil e estreitamente vinculada às demandas atuais do pro-

60 Mestre em Linguística (UNICAMP). Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior (FACINTER). Graduado em Filosofia pela PUCCAMP. Professor efetivo da rede pública de educação do Estado de São Paulo, lecionando Filosofia e Sociologia desde 2005.

cesso produtivo capitalista. Compreendemos que se faz urgente resgatar cientificamente a práxis pedagógica de Jesus de Nazaré para realizar o enfrentamento teórico-prático aos movimentos religiosos que se aproveitam de uma narrativa equivocada sobre os textos neotestamentários com o intuito de impor ao processo educacional ideias políticas não democráticas de cunho teocrático e sem fundamento pedagógico plausível. Para esses movimentos tal empreendimento é justificado sob a égide de um Jesus mitológico que não tem relação com a prática pedagógica do Jesus histórico depreendida da análise linguística e hermenêutica dos textos neotestamentários. A pedagogia deduzida a partir da práxis de Jesus de Nazaré foi original em seu tempo e ainda o é na atualidade. Seu resgate científico pode ajudar a somar forças junto às pedagogias emancipatórias, libertárias e democráticas que são a base do movimento de resistência da educação humanizadora frente aos sistemas pedagógicos classificatórios e meritocráticos que contribuem para um processo de educação desumanizador, antidemocrático e que são largamente apoiados pelos movimentos religiosos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para esta nossa reflexão estamos desassociando Jesus Cristo (a personagem das verdades subjetivas da fé religiosa cristã) do Jesus histórico, ou seja, o homem que pode ser pensado como objeto de pesquisa a ser acessado por meios acadêmicos de acordo com a teoria do conhecimento. Durante a realização da pesquisa referente ao *corpus* linguístico do Novo Testamento grego notamos que o vocábulo *rodón* (caminho) aparecia 10 vezes no evangelho de Marcos, sendo que em todo o Novo Testamento grego ele ocorria 51 vezes. Conforme indicado no texto do livro de Atos dos Apóstolos 19:9; 22:4; 24:14 (BÍBLIA, 2018, pp. 854 - 860) o termo servia para designar os primeiros seguidores de Jesus de Nazaré que ficaram conhecidos como "os do Caminho". A designação é totalmente coerente com Jesus que era essencialmente um pregador itinerante, confira em Chevitarese e Funari (2016, p. 25). Essa "Pedagogia do Caminho" se mostrou universal, pois os ensinamentos de Jesus são levados a todos os lugares e a todos aqueles que desejarem ouvir, sem distinções de nenhuma natureza. Ela já era inclusiva há dois mil anos, pois expressava

uma preferência em cuidar e ensinar os excluídos da sua sociedade: pobres, mulheres, crianças, estrangeiros, enfermos, pessoas com deficiência física e com transtornos mentais. A "Pedagogia do Caminho" incluia as mulheres no movimento de Jesus. Nele elas tiveram voz, vez e lugar. A participação feminina no movimento cristão nascente foi de protagonismo, destacando-se a pessoa de Maria Madalena. Para identificarmos a sua proeminência no movimento de Jesus tivemos que nos utilizar dos textos neotestamentários e dos textos do "Evangelho de Tomé" e do "Evangelho de Maria Madalena". Analisando o texto grego de Marcos 3,34 (NESTLE, E. *et alli*, 2018, p.114), percebemos que as edições em língua portuguesa que traduzem direto do texto grego – como, por exemplo, a Nova Almeida Atualizada (BÍBLIA, 2018, p.764) – não traduziam o termo grego *Kykloi* (círculo), talvez para evitar redundâncias na frase, entretanto consideramos necessária a tradução do termo "círculo". Vejamos como ficaria: "E, olhando em volta para os que estavam sentados em círculo ao seu redor, disse: 'Eis a minha mãe e os meus irmãos'." (NESTLE, E. *et alli*, 2018, p.114, tradução nossa). Parece um detalhe aparentemente insignificante, mas a palavra círculo faz toda a diferença na percepção desse fundamento importante da "Pedagogia do Caminho". O simbolismo do círculo é plenamente coerente com a práxis pedagógica libertária, igualitária e humanizadora empreendida por Jesus de Nazaré. No círculo não há espaço para "estar acima" do outro, submetendo-o pela hierarquia, seja ela do poder divino (exercido pelas autoridades religiosas do templo de Jerusalém), vide versículo 22 capítulo 3 do evangelho de Marcos confira em (BÍBLIA, 2018, p. 763), seja pela força (poder militar exercido pelos invasores romanos), vide capítulo 15 de Marcos (BÍBLIA, 2018, p.778), ou seja pelo nepotismo (favoritismo para com os parentes ou apadrinhados), vide os versículos 31, 32 e 33 capítulo 3 de Marcos (BÍBLIA, 2018, pp.763-764). Em uma análise entre os textos da "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 2005), "Pedagogia histórico-crítica" (SAVIANI, 2005) e os textos que narram a práxis pedagógica de Jesus – e que permitem, a priori, inferir uma "Pedagogia do Caminho" – podemos deduzir que essa última se alinha perfeitamente àquelas outras pedagogias que entendem a educação como um direito, um processo libertador e humanizador construído coletivamente, cuja aprendizagem emancipatória prepara o aprendente para a vida.

METODOLOGIA

Além da revisão bibliográfica pertinente, o *corpus* linguístico que figurou como fonte principal para acesso às ideias pedagógicas de Jesus de Nazaré foi o Novo Testamento grego (NESTLE, E. *et alli*, 2018). Também utilizamos como ferramenta de apoio para a análise hermenêutica e linguística dos textos em grego, o programa para computador denominado *Bibleworks 10*. A revisão bibliográfica se apoiou no acervo particular do pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao verificarmos todo o conjunto de livros do Novo Testamento grego nos deparamos com a hipótese de que a personagem principal, Jesus de Nazaré, praticava uma espécie de "Pedagogia do Caminho". Ela era um constante estar em movimento. Ele sempre estava indo junto com seus aprendizes de um lugar para o outro e no caminho habitualmente interagia com alguma pessoa. Jesus era o pregador itinerante de um "Reino de Deus" acessível sem intermediários e onde não existiam categorias sociais. Ele era um mestre que se sentava "em círculo" com seus aprendizes, isto é, no mesmo nível, sem hierarquia. Ele utilizava uma espécie de práxis educacional (universal, inclusiva, dialógica, cuidadora, afetiva, amorosa, libertadora, emancipatória, ética e às vezes irada) na qual a aprendizagem dos seus seguidores acontecia à medida em que caminhavam com ele através das cidades. Na sociedade judaica do século I E.C., a mulher não participava da vida pública. A elas não era permitido aparecer em público descoberta, sendo, dessa maneira, impossível ver as suas fisionomias. Não tinham voz, nem rosto, elas eram consideradas como objeto pertencente ao marido, uma coisa que poderia ser usada e descartada. Jesus de Nazaré tratou-as de forma diferente dando-lhes espaço, voz e lugar de destaque em seu movimento. Isso foi algo revolucionário naquele tempo e ainda é nos dias atuais. Dentro de seus ensinamentos inclusivos e acolhedores havia uma práxis pedagógica humanizadora. Sua postura ética e estética de mestre (professor que senta em círculo com seus aprendizes) e sua pedagogia inclusiva indicavam que o tornar-se humano é parte de um processo educacional comunitário, social. Essa atitude educacional inovadora

é uma das pistas que parece revelar o processo de humanização próprio da "Pedagogia do Caminho". Ela se monstrava desafiadora naquele tempo e ainda o é atualmente, basta a compararmos com as tradicionais pedagogias fundamentadas no positivismo ultrapassado, na meritocracia excludente, na repressão punitiva e na vigilância restritiva.

CONCLUSÕES

Em um projeto de pesquisa preambular não seria possível esgotar totalmente o tema da práxis pedagógica de Jesus de Nazaré. Contudo, entendemos ter conseguido responder às três questões iniciais que propusemos para esta pesquisa: sim, é possível inferir a existência de uma "Pedagogia do Caminho"; sim, ela corrobora com um processo educacional humanizador; sim, ela pode ser uma alternativa à "Pedagogia das Competências".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada: antigo e novo testamento**. 3 ed. Revista e Atualizada. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: SBB, 2018.

CHEVITARESE, André L; FUNARI, Pedro P. A. **Jesus histórico: uma brevíssima introdução**. Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Kline Editora, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NESTLE, E. *et alli*. **Novum Testamentum Graece: edição com margens e introdução em português.** 28 ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

A VIOLÊNCIA EM SALA DE AULA: PROPOSTAS DE MELHORIAS E O USO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO ALTERNATIVA A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Yasmim Cavalcante Pina de Almeida[61]

1. Introdução

O objetivo do presente estudo é identificar os prejuízos causados pela violência em sala de aula, bem como possíveis soluções para este embate. Sabe-se que a educação é um direito fundamental da criança e do adolescente, garantido pela Constituição Federal e pelos principais tratados internacionais. E a escola (um dos principais locais de formação educacional) é um dos primeiros lugares de convívio social destes indivíduos e desde os primórdios da civilização ela é responsável por transformar vidas, formar cidadãos e gerar vínculos que se perpetuarão por toda a vida. Entretanto, esse local atualmente tem encontrado diversos percalços que vem impedindo o seu pleno funcionamento, como a violência, que tem invadido o âmbito educacional. Por conta disso, analisaremos no presente estudo algumas possíveis soluções para esse desafio, como o uso da Justiça Restaurativa. Vejamos:

61 Advogada e Mestre em Direitos Humanos pela Universidade do Minho – Portugal.

2. A violência em sala de aula: consequências e possíveis soluções

Muitas escolas brasileiras estão sediadas em bairros violentos, soma-se a isso o fato que muitas crianças não possuem estrutura familiar em casa que as auxiliem. A violência passou a fazer parte do cotidiano dos alunos e dos professores, dentro e fora do ambiente educacional. Por conta disso os professores vão trabalhar amedrontados, apáticos e descontentes com a situação. Nem os professores acreditam mais que a educação pode transformar a vida daqueles indivíduos. Ou seja, os principais incentivadores não estão conseguindo mais desempenhar a sua função, o que compromete totalmente o círculo educacional. Por conta disso é necessário mudanças nas escolas (FERNANDES e SOUZA, 2016).

Em primeiro lugar os professores precisam voltar a acreditar nos seus alunos, eles não podem desistir deles, porque em grande parte dos casos os professores são os únicos incentivadores que eles possuem. É preciso resgatar o diálogo entre aluno e professor. Os professores devem se recordar do amor que os fez escolher a profissão e educar com amor. A escola precisa ser um lugar em que o aluno se sinta acolhido, confortável, um lugar de esperança em dias melhores (REGINATTO, 2013, p. 07).

Para isso é necessário, também, incentivo e apoio governamental para garantir uma boa estrutura para o colégio, salário digno para os professores, pelo qual eles se sintam valorizados e com vontade de exercer a profissão (o que não ocorre atualmente). Também a segurança é fundamental na escola. Estudar e trabalhar amedrontado é uma afronta a dignidade humana e nessas circunstâncias não é possível desempenhar um bom trabalho. O poder público precisa desempenhar amplamente o seu dever constitucional de garantir a educação e a segurança para as nossas crianças e jovens. Tendo em vista que a educação é o caminho para o desenvolvimento do Estado. Torna-se necessário repensar o sistema público brasileiro para que se possa dispor sobre uma educação plena e efetiva.

Um outro ponto importante são os familiares dos alunos. Quando são chamados a comparecer na escola os pais em sua grande maioria não comparecem, eles não participam e nem acompanham a educação dos seus filhos. Muitos não possuem tempo, outros não tem vontade. Ocorre que a família é o principal lugar de formação do ser humano e quando isso não

funciona bem as consequências são desastrosas. Os alunos por não possuírem estrutura familiar, não possuem exemplos e incentivo dentro de suas próprias casas. Em vista disso, os pais precisam entender a responsabilidade que possuem para com os seus filhos e a sociedade. Eles precisam atuar junto a escola para garantir um futuro digno para esses jovens. Para isso é necessário o incentivo ao diálogo entre os funcionários da escola e os pais dos alunos. Eles precisam entender as dificuldades e como podem ajudar.

O diálogo entre a escola e os alunos também precisa acontecer. Os professores precisam conhecer seus alunos, prestar atenção em seu comportamento, verificar mudanças (para se necessário chamar o conselho tutelar, por exemplo). Uma equipe multidisciplinar seria de grande valia para atuar nas escolas, o auxílio de um psicólogo e de um assistente social seria de fundamental importância. Juntos e comprometidos esses profissionais podem resgatar esses alunos e ajudá-los a resolver os seus embates. Chamar pessoas capacitadas pode ajudar a chamar a atenção desses jovens e fazê-los escutar.

Uma outra ideia é as escolas formarem conselhos estudantis. Nesse espaço os alunos poderão expor suas opiniões, defender ideias e os estudantes se sentirão mais representados. É mais uma forma de aproximar os educadores e alunos.

A escola poderia, também, promover eventos de cunho acadêmicos, porém diferente ao que ocorre no dia a dia da escola, como feiras de ciência, passeios, palestras, oficinas de arte e esportes. Essas atividades extracurriculares podem ajudar no desenvolvimento social dos alunos e na interação entre eles.

Quanto a solução dos conflitos existentes uma solução seria a utilização de práticas circulares, onde os envolvidos juntamente com um mediador discutirão os seus embates e propostas de solução. Tudo isso através da comunicação pacífica e democrática. Essa é uma das propostas da Justiça Restaurativa, a qual mostra-se uma ótima forma de solucionar os conflitos que permeiam as salas de aulas brasileiras.

No Brasil o percurso da Justiça Restaurativa teria se iniciado no ano de 1998, nas escolas públicas, através do "programa de pesquisa de prevenção de desordem, violência e criminalidade" nomeado "Projeto Jundiaí". Em resumo o projeto propunha a discussão dos problemas da escola por seus próprios membros. Além disso, utilizava-se de câmaras restaura-

tivas na solução de incidentes. Pretendendo essa modalidade de solução de conflitos mudar a forma com que o conflito é resolvido, buscando uma confrontação revitalizadora, pacífica e não prejudicial (SCURE NETO, 2008, p. 164).

Segundo DIAS (2016, p.180) os círculos restaurativos têm gerando bons resultados no espaço escolar. Pretendendo formar sujeitos responsáveis e conscientes dos seus atos. Pode ser uma esperança de dias melhores para a educação brasileira.

3. Metodologia

A presente pesquisa utilizou-se quase exclusivamente de fontes documentais. As fontes primárias incluíram instrumentos normativos de âmbito internacional e nacional. As fontes secundárias incluíram a doutrina, trabalhos acadêmicos de autores brasileiros e estrangeiros, bem como publicações em revistas e jornais.

Condicionamos os dados e atribuímos a eles uma análise dedutiva, partindo de premissas gerais para particulares, buscando uma conclusão lógica sobre os institutos jurídicos em estudo.

4. Considerações finais

Assim, de maneira geral, com o presente estudo compreendeu-se que a educação é direito fundamental dos indivíduos e a violência que invade o território escolar vem impedindo a sua concretização, precisando que o Estado juntamente com os agentes educacionais e os familiares dos alunos atuem juntos para mudar esse cenário. Percebeu-se, também, que o uso da justiça restaurativa como forma de solucionar os conflitos e promulgar uma cultura de paz nas escolas, tem produzido bons efeitos na garantia de uma participação efetiva dos alunos na resolução dos embates e na solução dos embates.

Pretendeu-se, então, comprovar que através da promoção do diálogo, da participação e da propagação de uma cultura de paz as escolas brasileiras promoverão um espaço de pacificação e o ambiente se tornará propício a educação. Trabalhando juntos: professores, alunos e familiares é possível salvar a escola e garantir um futuro digno a esses jovens, como lhes garante a Constituição.

Referências:

DIAS, Clara Celina Ferreira Dias. **Justiça restaurativa nas escolas públicas: uma alternativa para a mediação de conflitos.** Disponível em <file:///C:/Users/mimiz/Downloads/155-555-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em 25/08/2020.

FERNANDES, Christiane D'Angelo e SOUZA, Maria Fernanda. **O papel do educador diante da agressividade, violência e comportamento anti-social**. 2016. Disponível em <http://fundacaotelefonicavivo.org.br/promenino/trabalhoinfantil/colunistas/o-papel-do-educador-diante-da-agressividade-violencia-e--comportamento-anti-social/>. Acesso em 25/08/2020.

REGINATTO, Raquel. **A importância da afetividade no desenvolvimento da aprendizagem**. Revista de Educação do IDEAU, Vol. 8, n° 18, jul- dez/2013, 2013. Disponível em <https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/97ec1d6cfd138ed1e-3f855a7040094a111_1.pdf>. Acesso em 26/08/2020.

SCURO NETO, Pedro. **O enigma da esfinge: uma década de justiça restaurativa no Brasil,** Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal, vol. 8, n° 48, fev – mar/2008.

AS PERCEPÇÕES SOBRE TEMAS RELACIONADOS A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sindoval Silva de Souza[62]
Leonardo Almeida Guerra Dos Santos[63]

INTRODUÇÃO

Temas ligadas a sexualidade e a diversidade sempre foram tabus e cheios de preconceitos em diversos campos de nossa sociedade. Estudos mostram que a melhor estratégia para diminuir o preconceito e tabus é através de educação sexual em diversos contextos escolares. Diante disso, este trabalho teve como finalidade avaliar as percepções dos (as) professores (as) de instituições de ensino médio do Sudeste Goiano sobre a temática LGBTQIA+ (Lesbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais e Assexuais +), visando melhorias na educação e principalmente a melhor qualidade de vida de pessoas LGBTQIA+ que se encontram no ambiente escolar.

62 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

63 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas, PIVIC, Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos vinte anos os temas relacionados a comunidade LGBTQIA+ têm sido cada vez mais apresentado pelos meios de comunicação e também estudos em diferentes contextos. Isso se justifica, especialmente, por essas pessoas serem violentadas diariamente durante centenas de anos no Brasil e no Mundo, pelo simples fato de existirem e se expressarem na sociedade. Neste sentido, o termo Homofobia surgiu em meados da década de 1970 e abrange o ódio, o preconceito e a aversão contra qualquer membro da comunidade LGBTQIA+ (HEREK, 2004). Atos homofóbicos podem traduzir-se em situações limites, como agressões físicas e homicídios, mas desvelam-se em formas mais sutis, como as de violência velada (simbólica), ou seja, através de piadas, brincadeiras jocosas ou mesmo comentários e insinuações de desejo de afastamento de pessoas reconhecidas como pertencentes a comunidade LGBTQIA+.

Pensar sobre a homofobia na escola torna-se uma atitude ética e política, de consideração ao outro como sujeito de direitos em uma instituição em que palavras como inclusão (e no que preconizamos aqui como inclusão da diversidade sexual) nem precisariam ser mencionadas e tão reivindicadas, especialmente nesse momento em que a educação, por si só, se quer como direito democrático. Além disso, a escola é o espaço social que concentra por excelência uma variada e complexa trama de relações interpessoais. É nela que colidem, refletem e eclodem muitos dos problemas mais comuns e, por que não dizer também, singulares da sociedade.

Contudo a escola ainda se mantém, depois da família, como o núcleo mais importante de socialização e desenvolvimento humano onde a diversidade humana coloca em ação as mais diversas formas de relações sociais balizadas pela cultura, valores, princípios éticos, morais, espirituais, modelo de gestão escolar, níveis de tolerância e respeito entre as pessoas (ASINELLI-LUZ & MOREIRA DA CUNHA, 2011).

Diante disso, este estudo tem como finalidade avaliar as percepções dos (as) professores(as) de instituições de ensino médio do Sudeste Goiano sobre a temática LGBTQIA+ , visando melhorias na educação e principalmente a melhor qualidade de vida de pessoas dessa comunidade no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem uma abordagem quali-quantitativa, pois, ela tem como ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

O trabalho foi desenvolvido em 2018, para isso determinou-se que a coleta de dados dos (as) professores (as) seria realizada através de questionário. O qual foi estruturado em três conjuntos de perguntas, sendo o primeiro para obter os dados dos (as) participantes, o segundo tinha como objetivo analisar a perspectiva que os (as) entrevistados (as) tinham sobre o tema LGBTQIA+, e por fim o ultimo continha perguntas comportamentais.

O questionário foi aplicado em uma instituição de ensino médio público (Núcleo Estadual de Educação do Campo – João Gonçalves Ribeiro, em Orizona - GO), o qual contou com a participação de 15 docentes.

As respostas das questões objetivas foram analisadas de forma quantitativa e as respostas descritivas eram analisadas, agrupadas e separadas por semelhanças e sequentemente divididas por categoria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um grande aspecto importante é a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) que contemplem temáticas relacionadas à sexualidade e gênero, para que esse assunto não seja abordado de forma improvisada e possa da abertura a uma educação heteronormativa (SEFFNER, 2009).

A partir desse ponto, do que diz respeito a perspectivas do tema LGBTQIA+ abordado no projeto, nota-se que há um déficit de conhecimento por parte destes docentes e pelo mesmo motivo os (as) avaliados (as) não souberam argumentar sobre o assunto tratado, onde 11 dos 15 professores (as) avaliados (as) não têm conhecimento concreto e satisfatório do que possa ser a sigla LGBTQIA+, e congruente a isso se observou que oito dos mesmos 15 professores (as) examinados (as) não entendem o que é LGBTQIA+fobia como mostra o Gráfico 1.

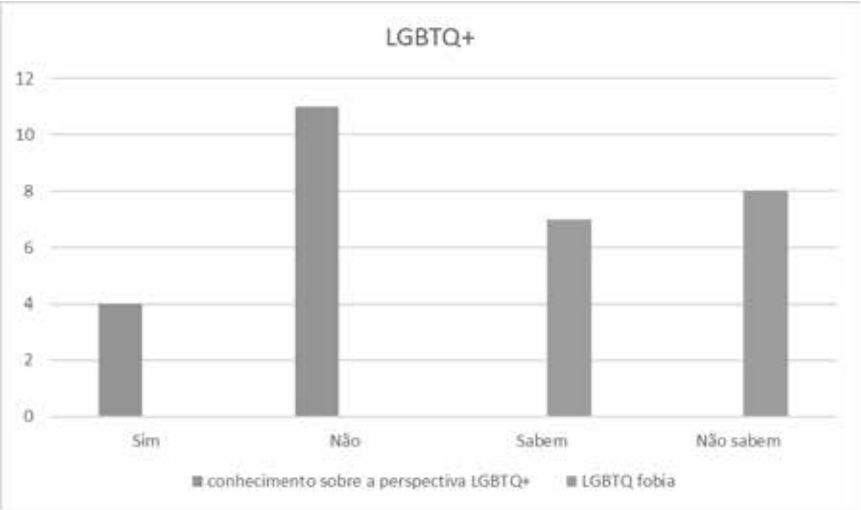


Grafico 1:Perspectiva sobre o tema LGBTQIA+ e LGBTQIA+fobia dentro da instituição de ensino.

Na segunda parte do questionário, queríamos saber se os docentes avaliados (as) tiveram alguma disciplina em sua formação acadêmica que abordasse a temática LGBTQIA+ ou se participaram de alguma atividade que abordasse a temática. Dentre os (as) entrevistados (as) 14 docentes alegaram que não tiveram disciplinas na formação que abordasse o tema e 10 dos mesmos não participaram de nem uma atividade relativa ao tema durante a graduação, ou seja, apenas cinco já participou de alguma atividade que abordasse a temática diversidade e gênero e destes apenas um teve em sua formação acadêmica disciplinas sobre o tema LGBTQIA+ como mostra o gráfico 2.

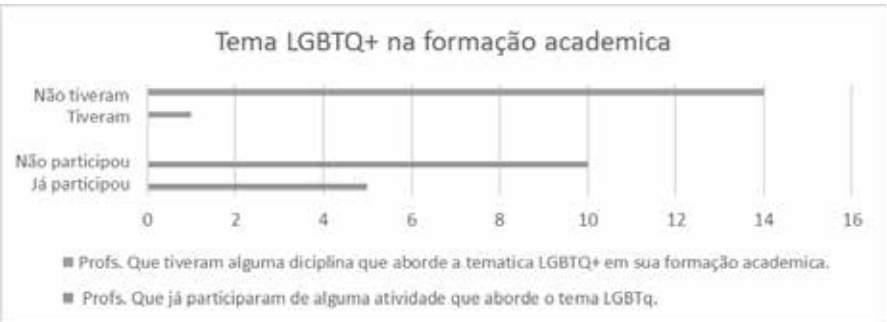


Gráfico 2: Formação dos (as) professores (as) avaliados (as) em relação as temáticas que envolvem as questões de gênero e sexualidade (LGBTQIA+).

Visto isso é perceptível que há uma necessidade de intervenção na formação dos professores (as), uma vez que, de acordo com (MAZZON, 2009) as principais vítimas de bullying e discriminação dentro do âmbito escolar são os homossexuais, pretos e pobres, como os (as) professores (as) são os agentes que mais passa tempo com os (as) aluno (as) dentro das escolas é de suma importância que eles (as) saibam como abordar e controlar situações do tipo.

Ao se comparar com os resultados obtidos com o questionário, nota-se que a escola onde os questionários foram aplicados, tem resultados satisfatórios quando o questionado é, se houve acontecimentos de LGBTQIA+fobia dentro da escola ou se já foi presenciado algum tipo de preconceito em âmbito escolar como mostra o gráfico 3.

Gráfico 3: Casos de LGBTQIA+fobia e preconceitos na escola (Núcleo Estadual de Educação do Campo – João Gonçalves Ribeiro Orizona - GO)

Apesar de 12 dos 15 docentes terem respondido que não há acontecimentos de preconceitos na escola, um dos três docentes que afirmam ter presenciado cenas de preconceito na escola, relata a desistência de um aluno dentro da instituição, por sofrer preconceito dentro da escola, sendo este aluno criticado e humilhado por ter os seios grandes, aluno este que hoje se encontra afastado da escola e necessita de acompanhamento de psicólogo devido ao trauma vivido.

O questionário aplicado não só visou saber os acontecidos com os (as) alunos (as) destes docentes, mas a questão 5 da segunda etapa do questionário foi especifica a eles (as) onde se quis saber se o dado professor (a) já sofreu algum tipo de preconceito por fazer parte da comunidade LGBTQIA+ dentro do ambiente escolar, como mostra o gráfico 4.

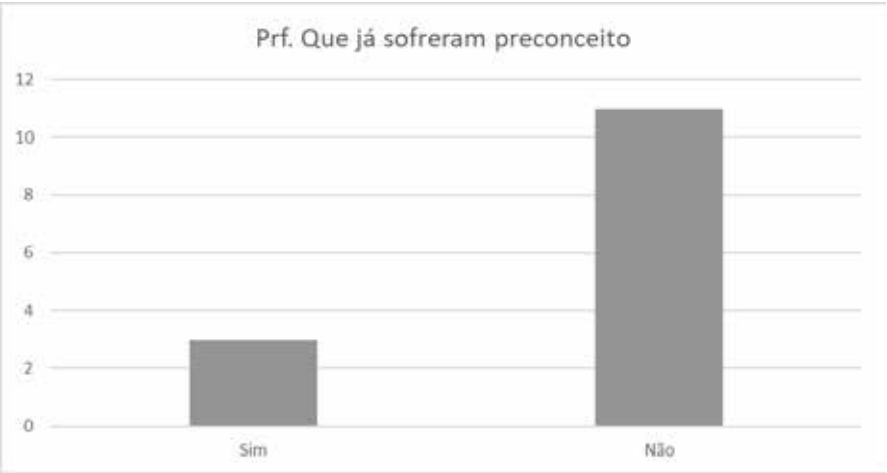


Figura 4: Professores (as) vitimas de algum preconceito por ser da comunidade LGBTQIA+.

Outra pergunta feita a estes (as), foi se eles (as) concordariam com a criminalização de atitudes homofóbicas. E todos os (as) entrevistados (as) concordaram. Simultaneamente, dias depois por coincidência houve um grande avanço para a sociedade LGBTQIA+ onde o STF (Supremo Tribunal Federal) por meio de votação, decide que homofobia e preconceito contra pessoas LGBTQIA+ é crime, com pena igual às previas na lei contra o racismo.

Dentre os questionários avaliados observamos que três dos (as) entrevistados (as) alegaram ter sofrido preconceito de seus colegas de trabalho por estes fazerem parte da comunidade LGBTQIA+. Isso demonstra o despreparo e o desrespeito de alguns professores (as) com relação às questões da diversidade sexual e gênero, dá-se isso a má formação acadêmica e profissional destes docentes.

CONCLUSÕES

Através dos dados obtidos pelo nosso trabalho evidenciamos a necessidade da implementação da formação continuada dos docentes de nível médio do sudeste goiano e a necessidade de ter disciplinas e outras atividades voltadas à temática LGBTQIA+ nos cursos superiores de licenciaturas, visto que a um déficit dos docentes em relação à temática de gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASINELLI-LUZ, Araci; DA CUNHA, Josafá Moreira. **Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008**. Educar em Revista, n. 39, p. 87-102, 2011.

MAZZON, José Afonso. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo: FIPE/MEC/INEP, 2009.

SEFFNER, Fernando. **Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar**. Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES E A ESCOLA: LAÇOS QUE FORTALECEM A EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Emílio Rodrigues Júnior[64]

1. INTRODUÇÃO

As instituições escolares são o ponto de partida da socialização, amizade e interação com diferentes culturas e classes sociais. As comunidades escolares expressam em todos os tipos de diversidade, incluindo alunos. Portanto, as escolas não podem deixar de se preparar para melhor se adaptar a diferentes configurações familiares que atualmente mostra-se em constante mudança.

Saviani (2005) aponta que a educação pode ser considerada um fenômeno social por estar relacionada ao meio ambiente, política, economia, ciência e cultura da sociedade, mesmo que exista os antecedentes históricos da sociedade, transformação dos métodos educacionais e pessoas e sociedade. O autor enfatiza que as raízes históricas do ensino, principalmente nos tempos modernos, são possíveis perceber a estreita relação entre esta e a consciência humana. Entende-se que essa consciência mudará de tempos em tempos, ou seja, um modelo ideal de homem e sociedade. Essas declarações nos fazem acreditar que educação e a escola muda porque precisa se adaptar às necessidades da sociedade.

---

64 Doutorando em Educação. Membro do LECHESP – Laboratório de Estudos de Cultura, História, Educação, Sociologia e Psicanálise, Faculdade de Educação – UNICAMP.

Muitas mudanças ocorreram na família recentemente. A configuração tradicional de mães, pais e bebês deixou de ser tão tradicional, abrindo espaço para outras organizações, como, por exemplo, as famílias monoparentais, casais homossexuais, os agregamentos familiares, entre outros.

Estudos demonstram que na década de 90 a tendência foi a diminuição na configuração (menor número de pessoas que compõem a família) e aumento da diversidade dos grupos familiares. O Censo IBGE 2010 mostrou que o número de famílias brasileiras aumentou, são 19 laços de parentesco, enquanto o censo de 2000 apontava 11. O conceito tradicional de família, composta por um casal heterossexual com filhos, esteve presente em 49,9% dos lares visitados, enquanto que em 50,1% da vezes, a família ganhou uma nova forma. As famílias homoafetivas já somam 60 mil, sendo 53,8% delas formada por mulheres. Mulheres que vivem sozinhas são 3,4 milhões, enquanto 10,1 milhões de famílias são formadas por mães ou pais solteiros.

O direito da família aplicável ao código civil de 1916 impôs um estereótipo de família patriarcal, e sua estrutura foi construída sob o chefe do elemento masculino, portanto, todos os membros da família deveriam obedecer e respeitar esse chefe. A mulher casada era retratada de forma subalterna e até mesmo considerada como uma pessoa relativamente incapaz (OLIVEIRA, 2002).

O advento da Constituição Federal de 1988 adequou a legislação à realidade social, trazendo para o direito de família novos valores voltados tanto para dignidade da pessoa humana quanto para a igualdade, pois conquanto as relações familiares estejam inseridas dentro do âmbito do direito privado, a família detém proteção da Constituição Federal (MORAES, 1998, p. 705), conforme dispõe o artigo:

> Art. 226 – A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.
>
> Assim, no plano jurídico, a família deixou de ser patriarcal, pois os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal passaram a ser exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

Em linhas gerais, a família contemporânea será discutida elencando as inúmeras modificações que foram se estabelecendo ao longo da história,

alguns tipos de arranjos familiares presentes na sociedade contemporânea são estabelecidos por Martins-Suarez e Farias (2016): nuclear, monoparental, reconstituída, unipessoal, amorfa e homoafetiva, na qual serão discutidas durante a elaboração da dissertação. Nesse sentido, a escola e a família têm funções específicas, mas ao mesmo tempo são instituições complementares. Por compartilharem a função de educar, mesmo que utilizem métodos diferentes, é impossível presumir tais instituições como independentes sem prestar atenção às suas relações mútuas.

As políticas educacionais atentam para a participação da família na escola, conforme disposto no art. 206 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), o que faz da educação uma responsabilidade a ser dividida entre o Governo e a sociedade civil. Entretanto, cabe indagar nessas condições das novas configurações familiares: como tem sido o papel da escola em apoio as famílias que compõem a diversidade dos lares brasileiros na contemporaneidade? Quais são as condições oferecidas para uma efetiva participação da família?

Nos últimos dez anos, surgiram pensamentos sociológicos sobre a família, visões feministas, mas não limitadas às mulheres. O Principal foco está nas mudanças no perfil da família, aumentou o número de divórcio, das relações monoparentais e surgem lares reconstituídos, homossexuais e de coabitação. As crianças e os adolescentes contemporâneos estão convivendo com diferentes configurações relacionadas às famílias diferentes das tradicionais, compostas pelo pai, mãe e irmãos.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as formas pelas quais a relação entre as novas configurações familiares e escola afetam ações de educação e diversidade. Como objetivos específicos:

- Conhecer o papel que a família pode exercer dentro do âmbito escolar.
- Identificar estratégias de aproximação entre escola e as famílias dentro do contexto da educação e diversidade.
- Elencar possíveis prejuízos causados pela não aceitação da participação da família contemporânea na escola.

2. METODOLOGIA

A função e contribuição da escola no contexto da educação e diversidade serão temas dessa pesquisa, pautadas em contribuições de sociólogos

como Pierre Bourdieu, Max Weber, Giddens, e outros, que refletirá amplamente no papel da escola na sociedade contemporânea.

Inicia-se com Giddens, que define a família como um grupo de pessoas que estão ligadas diretamente por laços parentais. O sociólogo aponta que os membros adultos têm como responsabilidade o cuidado pelas crianças. Sendo assim, serão apresentados outros conceitos de família citados por outros sociólogos. Convém ressaltar também que, além de conceitos, ainda que de forma breve, é necessário abordar os tipos de famílias, as alterações na composição delas, os sistemas de parentesco e os valores familiares, para se compreender o quanto as mudanças afetaram essa instituição e como elas são recebidas na sociedade, principalmente na escola.

Bourdieu apresenta a ideia da importância da família para o bom desempenho escolar. Segundo o autor, a transmissão de capital cultural é fundamental ao desempenho escolar e as famílias privilegiadas culturalmente, que influenciam e estimulam os filhos desde a infância, contribuem para que estes obtenham melhor desempenho escolar e consequentemente acesso à escola, sua permanência e melhor formação. Para o sociólogo, família e escola são parceiras na transmissão do capital cultural; são estruturadas para tal e possuem uma relação interligada, ou seja, uma depende da outra.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo ambiente familiar está presente tanto na sociedade como também nas escolas. Os profissionais da educação têm a responsabilidade de compreender as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, principalmente as que alteraram os arranjos familiares dos alunos e consequentemente afeta a sua relação na escola. Há a necessidade de construir uma discussão nessa linha, para que não ocorram grandes erros ou falhas no planejamento das atividades cotidianas que envolvem a família, especialmente para analisar possíveis conflitos e compreender o comportamento dos alunos e seus familiares.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília:

MEC, 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. In: SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. A educação e as transformações da sociedade. 2005a. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/550/549>. Acesso em: 06 out. 2020.

OLIVEIRA, José Lamartine Correa de; MUNIZ, Francisco José Ferreira Muniz. **Curso de direito de família**. 4. ed. Curitiba: Juruá, 2002. p. 13.

MARTINS-SUAREZ, F. C.; FARIAS, R. C. P. Novos arranjos familiares na contemporaneidade frente ao texto religioso: uma análise sobre o discurso em "defesa" da família. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, Bacanga**, v. 2, n. 1, p. 83-108, jan./jun. 2016.

AUSÊNCIA DO ESTADO, PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA REGIÃO NORTE

Ana Paula Mafia Policarpo Pereira[65]

1 REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

A ausência parcial ou total do Estado brasileiro na educação superior não se aplica ou atinge apenas o curso de serviço social mas, várias profissões que já percebem ou ainda irão observar a reverberação da ausência parcial ou total do Estado na educação superior pública e como esse processo repercute na formação dos futuros profissonais.

Este texto é uma breve reflexão de anos de prática docente em graduação e pós-graduação ocorrida em instituição privada de ensino superior no Estado de Rondônia e se propõe a apresentar dados oficiais sobre a educação superior na região Norte e especialmente no Estado de Rondônia apresentando algumas reflexões sobre a importância da pesquisa para a formação de assistentes sociais a partir da graduação.

Tais informações foram coletadas a partir de dados quantitativos disponibilizados por instituições governamentais na rede mundial de computadores, como E-MEC, sobre as instituições de ensino superior presen-

65 Assistente social do Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia, Mestre em Ciências Sociais pela Universidad Nacional de La Matanza/Argentina. Autora e organizadora de livros, artigos e textos sobre atuação do Serviço Social no campo sociojurídico e docência.

ciais, na modalidade EAD, públicas e privadas na região Norte do Brasil e especialmente em Rondônia. Os dados foram analisados a partir da teoria social crítica marxista tendo em vista o papel do Estado, o avanço da privatização da educação superior no Brasil e a formação em nível de graduação em Serviço social à luz das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social propostas pela ABEPSS (1996) para efetivação do projeto ético-político da profissão e os possíveis rebatimentos desse contexto para a prática de pesquisa na profissão.

2 PRIMÍCIAS E CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O Brasil como país continental e de desenvolvimento desigual em suas diversas regiões apresenta peculiaridades históricas e socioeconômicas que necessitam análise específica para compreensão das possibilidades e limites para concretizar a formação de qualidade para profissionais de Serviço Social conforme preconiza a Constituição Federal brasileira e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social propostos pela ABEPSS (1996) à luz da complementaridade do tripé ensino, pesquisa e extensão, com alguns agravantes para o Brasil com industrialização dependente e intensa concentração de renda afetando também as políticas educacionais.

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 prevê a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão e pode-se verificar a ausência de hierarquia ou prioridade entre eles. Nesse sentido, de forma endógena, o Serviço Social se propõe a refletir sobre a formação em Serviço social a partir do processo brasileiro de privatização em curso e transformação da educação em "serviço", desregulamentando a atuação do Estado enquanto garantidor de direitos essenciais a favor do mercado neoliberal flexibilizado.

É nesse contexto adverso que a pesquisa e a extensão são o diálogo da instituição de ensino com as demandas sociais no contexto local, regional e global, na busca pelo mundo externo (exógeno) para não se fechar num gueto acadêmico com teorias generalistas que não explicam a realidade local. Santos e Almeida Filho (2008, p. 59) propõem que sem pesquisa e extensão não há ensino superior e ambos devem funcionar como articuladores entre academia e sociedade, ou seja, estabelecer o diálogo entre saber acadêmico e saber popular.

Para conhecer a realidade concreta são necessários procedimentos sistematizados "capazes de produzir teoricamente um conhecimento já produzido pelas experiências sociais" (SETUBAL, 2013, p. 60). Por isso, a importância não apenas da tríade mas a atuação institucional para o que Setubal (2013, p. 60) chama de "monitorização da prática profissional" ao mesmo tempo em que dessa prática se beneficia.

Desse modo, a graduação torna-se território físico e simbólico privilegiado através do qual a iniciação científica, assim como os projetos de extensão em bairros, clínica escola, entre outros, de forma transdisciplinar, para o Serviço Social devem superar o estudo diagnóstico e que os conteúdos de Pesquisa, previstos na grade curricular, seja um desdobramento de várias disciplinas para a implementação da prática contínua de pesquisa nas instituições em que atuam fora do âmbito acadêmico.

3 AUSÊNCIA DO ESTADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO NORTE

Levantamentos no E-Mec atualizado até maio de 2019 apontam que na região Norte do Brasil identificou-se pelo menos 41 instituições presenciais particulares que oferecem cursos de ensino superior e 7 instituições de ensino superior públicas que oferecem o curso de Serviço Social (estas últimas localizadas no Pará, Roraima, Amazonas e Tocantins), totalizando 48 instituições das quais 42 encontram-se ativas pelo MEC. Em Rondônia foram identificados 5 instituições presenciais que oferecem o curso de serviço social e todas são privadas, portanto, não há instituição pública que ofereça o curso de graduação ou pós-graduação no Estado de Rondônia.

Alem disso, o MEC (2019) demonstrava 635 polos de educação à distância com 526 ativos, portanto, em funcionamento. Em Rondônia 28 cidades apresentam instituições a distância – 3 cidades apresentam entre 11 e 15 IES/EAD -, sendo que apenas 5 cidades com Curso de Serviço Social presencial (nem todas com turmas em andamento) e 24 cidades não apresentam nenhuma instituição de ensino superior.

Portanto, a educação superior em Serviço Social de forma presencial e pública representa na Região Norte 1,03%, as instituições privadas na modalidade à distância representam 92,83% da formação dos profissionais e a formação presencial privada representa 6,14%.

A região Norte do Brasil e especial o Estado de Rondônia com seu desenvolvimento primariamente agrícola/pecuarista, recente história de desenvolvimento social e econômico tem valorizado a expansão do ensino superior privado e na modalidade à distância, inclusive para a graduação em Serviço Social. Nesse sentido, o cumprimento do tripé indissolúvel para a formação em nível superior pode comprometer a atuação desses futuros profissionais. Esse cenário demonstra a potencialização do papel do mercado na comercialização da educação transformando a educação em um "serviço" e uma mercadoria e desmontando-a como política pública.

Questionamentos se abrem nesse contexto: e o perfil desse discente no contexto de instituição de ensino superior privada, que também é um trabalhador-estudante? E quais as estratégias podem ser implementadas para promover uma formação de qualidade que instrumentalize os futuros profissionais para a prática constante da pesquisa? E ainda mais desafiador para a concretização do tripé ensino, pesquisa e extensão é a busca de mais-valia *versus* concretização do objetivo institucional enquanto *locus* privilegiado de formação profissional.

A ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) desde 1996 propos após amplo debate nacional com a categoria profissional o currículo mínimo de formação para os cursos de serviço social - que foi alterado na aprovação para a lei, mas que o debate profissional procura recuperar devido à importância dos aspectos substituídos ou suprimidos não apenas para a categoria, mas para o cidadão atendido pelo serviço social.

Um desses aspectos que vem sendo amplamente discutido e tem sido objeto de pesquisa endógena é o próprio ato cotidiano de pesquisar. Ou seja, entende-se que uma atribuição específica do assistente social prevista na lei de regulamentação da profissão (Lei n. 8.662/1993) é a pesquisa em matéria de Serviço Social não apenas no ambiente acadêmico, mas no cotidiano das instituições que atuam os profissionais em busca de respostas concretas e efetivas para as reais necessidades dos cidadãos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino proporciona a apropriação teórico-metodológica, mas é somente por meio da pesquisa e extensão que a relação teoria-prática encontra o verdadeiro sentido e realização da práxis.

Entende-se a importância de uma formação de qualidade que incentive e instrumentalize desde a graduação à pós-graduação para o exercício da pesquisa em matéria de serviço social como ato contínuo ou corre-se o risco de incorrer em importações vagas e imprecisas de teorias gerais que não explicam a realidade local e portanto oferecem respostas inócuas a realidade.

Portanto, a Lei de regulamentação da profissão e a diretrizes curriculares da ABEPSS lançando os fundamentos sobre a formação de seus profissionais vão de encontro a política educacional implementada pelo Estado brasileiro com privilégio para a privatização e requer uma educação de qualidade que de forma efetiva utilize o tripé ensino, pesquisa e extensão para instrumentalizar os futuros profissionais que atuem não apenas interventivamente, mas de forma reflexiva, crítica, criativa em busca de transformação das relações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Privatização do Ensino Superior. Ensino. Pesquisa. Extensão. Serviço Social.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social.** Lei de Diretrizes Curriculares. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

RABELO, Josinês Barbosa. SALDANHA, Ana Mirceia Siqueira. ALBUQUERQUE, Juliene Tenório de. A**rticulação ensino-pesquisa--extensão na formação em serviço social:** experiência do laboratório de estudos políticas e práticas sociais. Anais Seminário Nacional Serviço Social, Trabalho e Política Social. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180714. Acesso em: 20/8/2020.

SANTOS B. S.; ALMEIDA FILHO N. (Org.). **A Universidade no século XXI:** por uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em Serviço Social**: utopia e realidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

A ATUAÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO NA CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO.

Norma Sueli Alves dos Santos Vidal[66]

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 205 que " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Entretanto, a todo momento as pessoas recorrem ao judiciário em busca da concretização do direito á educação, que conforme o Supremo Tribunal Federal integra um catálogo mínimo dos direitos fundamentais, que o Estado não pode alegar a reserva do possível de forma indiscriminada, para dar legitimidade a sua omissão na efetivação de direitos fundamentais prestacionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo tem como objetivo analisar a essencialidade do direito à educação diante da colisão entre os princípios da reserva do possível e do mínimo existencial, apontando para a seguinte problemática: Quais os

66 Mestranda em Direitos Fundamentais da Universidade da Amazônia – UNAMA. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Especialista em Direito do Estado pela Faculdade do Pará- FAP.

critérios utilizados pelo Supremo Tribual Federal para o afastar a aplicação do princípio da reserva do possível invocado pelo Estado para o não efetivação do direito constitucional à educação? As questões teóricas envolvem a judicialização da educação a partir do neoconstitucionalismo; os aspectos conceituais do princípio do mínimo existencial e da reserva do possível; a análise de diferentes decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no contexto do direito à educação.

A ideia do mínimo existencial corresponde basicamente a um conjunto de condições materiais mínimas indispensáveis à dignidade da pessoa humana (BARCELLOS, 2002, p. 11-). No entanto, é possível perceber que determinadas prestações materiais incumbidas ao Estado pelo constituinte são essenciais para a manutenção da vida humana com dignidade. Sempre que a vida humana, e a personificação do homem (em contraposição à ideia de coisificação do homem) estiverem em risco, poderá o interprete aquilatar a presença do mínimo existencial.(Olsen, 2008, p. 299)

Por outro lado, o princípio da a reserva do possível é matéria constantemente invocada pelos entes públicos, que se refere a questões orçamentárias e financeiras que restringem a capacidade de atuação estatal no que concerne a garantia prestacional dos direitos fundamentais. E, mesmo o Estado dispondo de recursos e tendo o poder de disposição, não se pode falar em uma obrigação de prestar algo que não se mantenha nos limites do razoável. (SARLETE; FIGUEREDO, 2010, p.138).

METODOLOGIA

Os elementos do desenho metodológico da pesquisa são formados a partir da pesquisa qualitativa, com a mobilização documental de legislação, doutrina e jurisprudências mais recentes do Supremo Tribunal Federal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise de decisões selecionadas proferidas pelo Supremo Tribunal Federal a teoria da reserva do possível é afastada com base em critérios definidos por seus julgadores, demonstrando que o direito à educação embora faça parte do núcleo essencial dos direitos sociais, são submetidos a ocorrência de justo motivo objetivamente aferível para o

afastamento da teoria da reserva do possível, entretanto, deixam claro que tal cláusula não merece prevalecer quando em jogo com o mínimo existencial, e que a falta de recurso não é argumento suficiente para afastar a responsabilidade do Estado em concretizar direito à educação elencado como fundamental pela Constituição Federal. Contudo, nos acórdãos analisados não ficou claro quais seriam os motivos que justificariam o afastamento da falta de recurso orçamentário e também com seriam aferidos objetivamente.

CONCLUSÕES

Observou-se que a partir do surgimento do neoconstitucionalismo a função do poder judiciário começou a ser alterada, passando a exercer em certo grau o controle das políticas públicas para aferir sua compatibilização com os objetivos fundamentais da república federativa do Brasil, intervindo seja para promover a implementação, seja para corrigir quando consideradas equivocadas. Essa intervenção algumas discussões ou limites como a aplicação do princípio do mínimo existencial, e da análise da teoria da reserva do possível.

Tanto a alegação do mínimo existencial como a reserva do possível exigem por parte do julgador um substancial exercício interpretativo diante da consistência de fundamentos que dispõe um e outro instituto. A solução da colisão de Princípios se dá no caso concreto mediante a ponderação, com a utilização pelo julgador do princípio da proporcionalidade, com a utilização de três critérios: a adequação, necessidade e proporcionalidade em sentido estrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, Ana Paula de. O mínimo existencial e algumas fundamentações: John Rawls, Michael Walzer e Robert Alexy. in BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de (Org.). Legitimação dos Direitos Humanos. Rio de janeiro: Renovar, 2002.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> acesso em 30/7/2019.

OLSEN, Ana Carolina Lopes. Direitos Fundamentais Sociais: Efetividade frente a reserva do possível. Curitiba: Jurúa, 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtiner. Reserva do possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações. In: SGARBOSSA, Luís Fernando. Crítica à teoria dos custos dos direitos. v 1-Reserva do Possível. Porto Alegre: S.A. Fabris, 2010.

GESTÃO DE SALA DE AULA E AFETIVIDADE COMO ESTRATÉGIAS DE COMBATE E MINIMIZAÇÃO DA INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA EE PROFª. OLIVIA ÂNGELA FURLANI

Luciano Dias Menegasso[67]

INTRODUÇÃO

Constantemente ouvimos da mídia em geral, as diversas situações de violência que acontecem nas instituições escolares, principalmente dentro das salas de aula e que deixam a todos estarrecidos.

A cada dia ouvem-se relatos de situações de indisciplina, desrespeito e violência que tornam o ambiente escolar inóspito e desmotivador, frustrando o papel da escola no que tange à educação.

Pesquisas realizadas pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI) evidenciaram que a violência verbal ou física atingiu 42% dos alunos da rede pública entre 2015 e 2016 (MORRONE, 2016).

---

67 Licenciatura Plena em História e Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Ciêncais da Educação pela UNIGRAN (Paraguai) – Professor Efetivo da SEE/SP e Coordenador Pedagógico de Escola Técnica (CEETEPS).

A violência na escola é um problema mundial, entendida como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem um motivo evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros, causando sentimentos negativos como raiva, angústia, sofrimento e em alguns casos queda do rendimento escolar (FANTE, 2005).

Segundo Fante (2005) a violência escolar engloba em insultos, intimidações, apelidos constrangedores, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuações em grupo que hostilizam e ridicularizam a vida de outros alunos, levando-os à exclusão, além de danos físicos, psíquicos, danos na aprendizagem. Muitos psicólogos o chamam de violência moral, permitindo diferenciá-lo de brincadeiras entre iguais, propicio do desenvolvimento de cada um.

A violência perpetrada por jovens, adolescentes e até mesmo crianças contra os professores tem sido alarmante e inviabiliza os processos de ensino e aprendizagem, além de ferir aspectos legais, pois em muitos casos não se trata apenas de uma agressão verbal, chega a ameaças, agressões físicas, injúrias, perseguição e até mesmo assassinato. Tais situações evidenciam a necessidade de um preparo maior dos professores para lidar com questões como essas.

Como apontam Cancelier e Peres (2014, p. 7) "a dificuldade de relacionamento entre os atores do processo educacional é o pivô de toda violência nesse mesmo ambiente e em suas ramificações". É necessário promover a valorização do aluno e de seus conhecimentos, envolvendo-os no processo de construção do conhecimento

Assim sendo, compreender as relações entre violência escolar, vítimas e perpetradores, pode auxiliar no enfrentamento da situação. Essa violência cotidiana que acontece no espaço escolar, mais especificamente na sala de aula é o objeto de estudo dessa pesquisa, que busca compreender como o professor, ao desempenhar a gestão de sala de aula, numa perspectiva afetiva, pode minimizar a indisciplina e os atos de violência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação é uma área complexa, com múltiplas facetas, mas com um objetivo em comum: formar os indivíduos para o exercício da cidadania, para o trabalho e para a convivência em sociedade.

Para muitos estudiosos, educar é hoje uma tarefa de nome exigência e que obriga a uma atualização permanente. Neste sentido, a educação para a cidadania ocupa lugar de relevo, segundo qual ganha-se o sentido duradouro de ser um cidadão pertencente a uma comunidade global, em transformação, herdeira de uma cultura de uma língua (MARS, 2016).

Assim, para atingir tais objetivos um longo percurso foi delineado. Desde a era primitiva já havia uma preocupação em passar às próximas gerações o conhecimento necessário à sobrevivência e até hoje continua-se buscando as melhores formas e estratégias de transmitir conhecimentos e de esimular o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem ao indivíduo seu desenvolvimento pleno e autônomo de acordo com a realidade ao qual está inserido.

Entretanto, um sério problema que interfere nos processos de ensino e aprendizagem e que são de complexidade ímpar, envolvendo muitas variáveis é a questão da violência escolar. Entender as questões de afetividade na educação bem como gerenciar, de forma estratégica as rotinas e situações tão heterogêneas de uma sala de aula, pode favorecer – mas não garantir – a redução nos casos de violência e a aprendizagem de forma significativa.

Pinto (2005, p. 1) faz uma colocação interessante:

> A maioria das pessoas lembra, de alguma forma, como a relação com um ou mais professores marcou sua vida escolar. É simples perceber assim, puxando pela memória, que uma teia de sentimentos, emoções, sentidos e subjetividades se insere na relação entre professor e aluno, determinando a qualidade da escolarização e do processo de aprendizagem.

Tomando por base esta colocação podemos perseguer que o processo de ensino-aprendizagem tendo por base uma abordagem afetiva, na qual o professor veja seus alunos com empatia, respeito e carinho, é muito provável que se obtenha resultado positivos quanto a redução dos casos de violência e aumento nos índices de aprendizagem e de satisfação de professores e alunos com a rotina escolar.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é um estudo descritivo e exploratório com características de levantamento de dados, com abordagem quantitativa e embasada em pesquisa bibliográfica para maior aprofundamento do tema pesquisado.

O estudo é de cunho científico que adota o método hipotético-dedutivo para atingir os objetivos proposto.

Neste estudo a unidade de análise trata-se de professores de uma escola pública da rede estadual, situada em Birigui/SP.

O universo pesquisado foi o corpo docente da EE Prof.ª Olívia Ângela Furlani, situada na periferia da cidade de Birigui/SP. O corpo docente é composto de 44 professores.

A coleta de dados junto aos professores participantes da pesquisa foi feita a partir da aplicação de questionário contendo 44 itens, divididos em cinco categorias: perfil do participante; afetividade e educação; gestão de sala de aula; violência e indisciplina e uma questão aberta de opinião sobre o tema.

Os dados foram tabulados, analisados e para a apresentação form elaborados gráficos e quadros expositivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo buscou identificar, numa perspectiva afetiva da educação, de que maneira a gestão de sala de aula pode contribuir para minimizar problemas de violência e indisciplina no contexto escolar da EE Prof.ª Olívia Ângela Furlani.

Como resultado da pesquisa de campo observou-se que os professores participantes da pesquisa acreditam que a criação de vínculos afetivos na educação pode favorecer os processos de ensino e aprendizagem.

Diante da realidade ao qual os profesores estão expostos muitos se encontram doentes, física e emocionalmente devido às pressões que sofrem em seu cotidiano. Ainda assim, muitos se dedicam, preparam suas aulas com antecedência, buscam auxiliar os alunos em suas dificuldades.

Portanto, realizar a gestão em sala de aula requer, além de competência e habilidades que podem ser aprendias, algo inerente àqueles que ainda acreditam no poder transformador da educação: a paixão pelo ensinar.

CONCLUSÕES

Com base na pesquisa de campo percebeu-se que na escola EE Prof.ª Olívia Ângela Furlani, os professores não têm grandes dificuldades relacionadas à violência. Foi identificado por meio da coleta de dados com o questionário que os professores não vêm a escola como violenta, nem o seu entorno, embora alguns tenham indicado que a violência acontece.

Para os professores, a abordagem afetiva da educação promove relacionamentos harmoniosos entre professores e alunos, facilitando a gestão de sala e, por conseguinte, minimizando indisciplina e violência.

Também ficou evidenciado que, no contexto escolar, é importante estabelecer o contrato pedagógico para que fique claro o que o aluno pode e o que não pode, bem como o que esperar do professor e o que o professor não pode fazer.

A elaboração do contrato pedagógico com os alunos é uma forma de minimizar questões de indisciplina, pois, ao ser formalizado com a anuência de todos, valerá como regra para todos.

Assim, considerando os resultados da pesquisa, sugerimos que sejam realizadas capacitações frequentes para promover o desenvolvimento das habilidades e competências de gestão de sala de aula com os professores e também sejam realizadas constantes ações contra a prática de bullying e prevenção às drogas junto aos alunos, com vistas a promover a cultura da paz e favorecer um ambiente seguro e amistoso para o desenvolvimento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANCELIER, Sandra Regina; PERES, Luís Sérgio. Afetividade: ferramenta para redução da violência escolar. **Cadernos PDE,** 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_edfis_artigo_sandra_regina_cancelier.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

FANTE, Cleo. **Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campina – SP: Verus, 2005.

MARS, Neil. Indisciplina Escolar: as principais causas da indisciplina e violência escolar na educação para a cidadania. [S.l.]: 22 Lions, 2016. [e-book Kindle].

MORRONE, Beatriz. Violência atinge 42% dos alunos da rede pública. **Época [online],** 25 mar. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/violencia-atinge-42-dos-alunos-da--rede-publica.html>. Acesso em: 27 jun. 2019.

PINTO, Débora. O vínculo do afeto. Rev. Ensino Superior [online], mar. 2015. Disponível em: https://revistaensinosuperior.com.br/o--vinculo-do-afeto/. Acesso em: 22 set. 2019.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL "ARMELINDO FERRARI", FERNANDÓPOLIS/SP/BRASIL

Agnelsi Santini Zagato Gomes[68]

INTRODUÇÃO

Visando a aprendizagem dos alunos foi desenvolvida uma pesquisa científica e defesa de tese com o tema ''Mediação de conflitos e sua contribuição para a aprendizagem''. Este estudo tem como base uma educação transformadora e será relevante e norteador para o trabalho dos educadores que também enfrentam esta problemática em seu cotidiano no âmbito escolar.

Ao avaliar os alunos da 1ª série do Ensino Médio, da Escola Estadual Armelindo Ferrari, na periferia da cidade de Fernandópolis, Estado de São Paulo, Brasil, foi feito um diagnóstico sobre a defasagem de aprendizagem, devido a existência de constantes conflitos interpessoais no cotidiano escolar.

---

68 Mestrado em Ciencias da Educação pela Universidad Gran Asunción; Licenciada em Ciências, Biologia, Matemática (FACLE) e Pedagogia (UNIUBE); Pós graduada em Ensino de Biologia (USP).

Como proposta, a mediação de resolução de conflitos pode colaborar no sentido de prevenção dos eventuais conflitos, contribuindo para um bom relacionamento entre todos da escola, no desenvolvimento do respeito, empatia, inter-relacionamento, responsabilidade e autodisciplina, como valores morais da sociedade; propiciando à aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

OS CONFLITOS NA ESCOLA

> Conflito é uma situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação que afecta mais do que um indivíduo. Quando pessoas têm um estatuto social semelhante e capacidade para se enfrentarem na dita situação, estão em condições de afrontar conflitos e de resolvê-los criativamente. (RUIZ, 2000, p. 46)

No espaço escolar, Calissi e Silveira (2013) apontam que os conflitos surgem entre as ações tradicionais e as ações inovadoras, com um caráter dinâmico e positivo, em um espaço de aprendizagem social, em que a relação estabelecida entre as diferenças se dá em um processo político crescente.

Assim, os conflitos escolares contemplam:

- Luta pelo poder pelo lugar que se ocupa, da maneira como se projeta e decide a direção da escola;
- Disputas pelo saber, de quem sabe mais ou menos conhecimento;
- Discórdia por razões de raça e etnia: envolvendo preconceitos, discriminações, ausência de tolerância com os diferentes, não constatação do outro como sujeito de direitos iguais, as lutas pelo exercício do poder, tendo como norte as deficiências e desigualdades;
- Rebeldia dos jovens em relação aos mais velhos ou de quem representa o poder, como forma de asserção ou conquista de espaços;
- Relações injustas, na presença de privilégios de uns em detrimento de outros;
- Dificuldade para gerenciar o espaço público democraticamente, acreditando ser seu de direito, ou seja, de modo privado;

- A ausência de diálogo estabelecida com a comunidade para quem trabalha.

(CALISSI E SILVEIRA, 2013, p. 168-169)

Na escola devemos gerenciar os conflitos, refletindo sobre a base em que foi fundada a nova sociedade, a família e a escola: privilegiando o diálogo, a responsabilidade coletiva, o respeito ao ser humano, a vontade de crescer, aprender e amadurecer como um ser social.

Para os teóricos da Psicologia da Atividade e do Desenvolvimento, o conflito exerce uma função importante no estímulo da atividade, gerando reações positivas e atitudes no sujeito, como também possibilitam a reflexão e a procura de atividades para resolverem o apuro e consequentemente os problemas. Desta forma, educar para a leitura e gestão de conflitos desenvolve a habilidade política de todos os participantes envolvidos.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

De acordo com as ideias de Sastre e Moreno, 2002, cuidar dos conflitos é extremamente importante no espaço escolar e esta proposta deve estar inserida no Projeto Político Pedagógico como forma de resolução de problemas, na busca de consensos, mediada com um clima de respeito, fazendo uso do diálogo nas situações de crises promovendo a mediação com as partes. Para isso, considera-se:

> três modalidades instituídas de resolução de conflitos: a negociação, a arbitragem e a mediação. Na negociação e na mediação, o mediador possibilita às partes autonomia para encontrarem uma saída pacífica para o problema, na arbitragem, uma terceira pessoa é quem dá a decisão do conflito. A mediação de conflitos interpessoais passou a ser usada de forma ampla em distintas áreas do relacionamento humano, incorporando diversas áreas de conhecimento. Seu uso pode ser útil para distintas situações como: evitar disputas; criar diálogo; iniciar uma negociação; resolver questões dependentes; promover reconciliações e o perdão entre desafetos. (CALISSI E SILVEIRA, 2013, p. 177).

Assim sendo, percebe-se a grandeza do diálogo para estabelecer o entendimento possibilitando uma cultura democrática para a convivência social, comunitária e institucional. Segundo Ortega e Del Rey (2003), podem ser indicadores da presença de clima gerador de conflitos na escola: dificuldades de diálogo; entorpecimento do desempenho acadêmico; falta de motivação para o estudo; desgaste psicológico; stress; problemas de convivência; falta de estima; dificuldades na comunicação; desinteresse com o outro; deterioração da confiança; dissimulação da ausência de conflitos; falta de uma cultura do diálogo; ausência de uma educação dos direitos e responsabilidades; e sentimento de pertencimento ausente.

O mediador deve apresentar perfil para tal, deve ser uma pessoa que tenha aceitação social, auto-estima, estudioso no assunto, confiável, compromissado com o diálogo, concordar com as normas do programa e priorizar o bem estar de todos. Para desempenhar a função da mediação, é necessário: a escuta reflexiva; não posicionar-se no lugar do outro; fazer com que as partes construam o acordo; motivação e conhecimento especializado; capacidade de escuta e tolerância; imparcialidade; estabilidade emocional; atitude de confiança; segurança e justiça.

METODOLOGIA

O método científico foi de observação com enfoque misto, tanto quantitativo como qualitativo, que consistiu em registro de conflitos no cotidiano do espaço escolar bem como também a utilização de oficinas de práticas restaurativas que subsidiaram a aplicação e respostas dos alunos através de questionário, no qual constituiu em técnicas de coleta de dados em que o resultado foi analisado e estratégias foram desenvolvidas para resolver os conflitos estabelecidos, no sentido de como a mediação de conflito contribuiu para a aprendizagem.

O tipo de investigação foi realizado através de uma pesquisa de caráter subjetivo, ou seja, qualitativo por meio de pesquisa e ação acerca dos conflitos apresentados pelos alunos, na busca de solucioná-los através da mediação, com o intuito de enriquecer e embasar esta pesquisa foram estudados concepções de autores que abordam essa temática com referência a mediação de conflitos como facilitador da aprendizagem, bem como também o desenvolvimento das hipóteses a partir das observações.

Assim, foi coletado dados dos vinte e cinco (25) alunos da 1ª série do ensino médio da referida escola como sujeitos. O questionário foi aplicado com doze (12) questões fechadas e duas (2) questões abertas sobre o assunto. A partir daí os resultados foram copilados e em seguida, mediante as análises das respostas dos alunos foram desenvolvidas estratégias na busca de soluções dos conflitos apresentados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado apontou que os 25 alunos, ou seja, 100%, que participaram da pesquisa, afirmaram que a mediação de conflitos contribuiu para a aprendizagem, subentendendo que em um ambiente onde existem relações de confiança amistosas e o diálogo se faz presente, em uma cultura de organização, de bem-estar e equilíbrio, que favorecem a administração dos conflitos com o poder de transformar, possibilitou que os mesmos sentiram-se motivados como sujeitos de sua própria aprendizagem.

Assim sendo, escolas seguras, em paz, são aquelas nas quais o equilíbrio predomina, embora seja instável. Esse equilíbrio traz um sentimento de segurança, essencial à aprendizagem, pois necessidades psicológicas básicas dos alunos e dos participantes da equipe escolar estão sendo possíveis de ser atendidas, tais como, relação de pertencimento, autonomia e autoconfiança, possibilitando a aprendizagem.

CONCLUSÕES

O presente trabalho apresentou a utilização da mediação de conflitos no sentido de resolução dos problemas apresentados pelos alunos, como forma de possibilitar a harmonia e o equilíbrio na sala de aula, portanto, desencadear interesse e motivação, com o intuito de contribuir para a aprendizagem de alunos do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual "Armelindo Ferrari", na cidade de Fernandópolis, Estado de São Paulo, Brasil.

A partir da análise de dados e de conteúdos da referida pesquisa, se faz validar as hipóteses e variáveis apresentadas pela autora, onde concluiu que o processo de ensino e aprendizagem associado ao processo de experimentação, organização, e construção, proporcionado pela mediação de

conflitos, tendo como base as oficinas de práticas restaurativas, permitiu que o ambiente de sala de aula e a relação entre os alunos possam ser melhorados e aperfeiçoados, de forma a possibilitar maior autonomia no movimento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALISSI Luciana e SILVEIRA , Godoy R. M. **O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

ORTEGA, Rosário; REY, Rosário Del (2003), **La violência escolar – estrategias de prevención,** Barcelona. Graó, 2003.

RUIZ, Rosário Ortega; MORA-MERCHÁN, Joaquín A. , **violência escolar – mito o realidad**, Sevilla, Mergablum RUQUOY, 2000.

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO SOBRE A EFICÁCIA DAS ESTRATÉGIAS DO RECREIO DIRIGIDO E O PROFESSOR MEDIADOR

Elen Cristiane Fioroto Zordão[69]

INTRODUÇÃO

É no espaço escolar que as crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo e a escola tem como função estimular o desenvolvimento das aptidões, do senso crítico, da aprendizagem e da formação de cidadãos que sejam capazes de conviver em sociedade, mas a rotina de agressões e violência no ambiente escolar tem se mostrado cada vez mais presente, e a escola tem se mostrado inapta a trabalhar com a afetividade dos educandos.

A escolha deste tema deu-se pelo fato do mesmo tratar de uma angústia de todo magistério, uma vez que é de conhecimento geral que a violência atrapalha no processo cognitivo e psicológico dos alunos. Aborda a atuação do professor mediador escolar e comunitario e a implantação de ações de prevenção da violência escolar por meio da estrategia do recreio dirigido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em seu "Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde", a Organização Mundial de Saúde (2002) define violência como

69 Mestre em Ciências da Educação pela universidad Gran Asunción - UNIGRAN

> uso intencional da força física ou o poder, real ou por ameaça, contra a pessoa mesma, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar em ou alta probabilidade de resultar em morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação. (OMS, 2002, p. 5).

As manifestações de violência que acontecem na escola são, por exemplo, as agressões e constrangimentos físicos, verbais, sociais e simbólicos. Porém, uns dos fenômenos mais preocupantes atualmente, é o denominado bullying, caracterizado como violência que traz consequências psicológicas, sociais profundas para a vítima e influencia consideravelmente no seu rendimento escolar.

Neste sentido não podemos deixar de estimular e manter o diálogo como uma forma de enfrentamento da violência na escola. Tanto a palavra e o diálogo como a reflexão e a conscientização, são habilidades ou capacidades a serem desenvolvidas e fomentadas, a fim de que possa haver mudanças em nossa cultura. Nas palavras de Freire (1987, p.87): "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

O currículo é o maior recurso para combater a violência. Nessa batalha, os gestores precisam estar atentos ao modo como o tema atravessa a sala de aula e leva-lo para dentro dela desde as séries iniciais, oportunizando momentos de reflexão que auxiliarão na transformação social.

Com o objetivo de colaborar com os educadores, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sancionou a Resolução SE 19, em 12 de fevereiro de 2010, criando o Sistema de Proteção Escolar, que contará com professores mediadores escolar e comunitário que atuarão na mediação entre atividades pedagógicas e as relações interpessoais de toda comunidade escolar. Essa Resolução regulamenta as ações que deverão ser colocadas em práticas nas escolas públicas do estado, onde o risco e a vulnerabilidade estejam expostos a todo tipo de violência no seu cotidiano.

É necessário a criação de vínculos, sentimento de pertencimento e de conexão entre toda comunidade escolar, no entanto a participação democrática nas decisões da escola, faz-se necessário o desenvolvimento de competências e habilidades para dialogar e administrar conflitos. Aprender a conviver é um dos pilares da Educação neste milênio, segundo a UNESCO.

Já sabemos que não basta a existência de um Regimento Interno e de regras escritas no Sistema Disciplinar da escola. É preciso um currículo relevante que traga oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidade cognitivas, mas também socioemocionais, garantidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em conformidade com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE).

Para dar início ao tema recreio é preciso entender o seu significado. Conceitualmente recreio tem uma característica de escolha, de recrear, porém, por ser um tempo escolar, logo pedagógico, deve ser mais bem observado dentro da realidade no seu dia a dia.

É claro que deve ser ocupado com atividades de brincar ou de correr, mas ao mesmo tempo ele precisa ser dirigido e controlado para que aconteça um avanço pedagógico entre os sujeitos ali presentes. As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, optamos em trabalhar com investigações sucessivas ao objeto de pesquisa, com a construção do problema, com seus objetivos, e seguir produzindo muitas indagações, questionamentos e dúvidas. Com o andamento do estudo, passamos a recolher muitas evidências e significados e a partir disso estabelecer um novo olhar para a realidade, de como ocorre o processo de combate à violência, em duas escolas, uma estadual e outra municipal, situadas na cidade de Araçatuba – SP, segundo perspectiva dos professores, gestores e alunos, por meio de um método de estudo que descreve a realidade geral sobre a situação em questão. Será adotada uma abordagem qualitativa e quantitativa, com base do processo de análise de um problema, propondo compreender os fatos e fenômenos da que ocorrem nessas escolas no que diz respeito ao processo de combate à violência nas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho partiu do papel da escola diante do grave problema social da violência, como reflexo de uma sociedade do ódio, que se insere cada

vez mais no âmbito escolar trazendo várias consequências e quais medidas são cabíveis para a escola adotar e prevenir e combater esse mal.

Por meio da pesquisa bibliográfica verificou-se que a violência escolar é presenciada cada vez mais no contexto escolar.

O trabalho partiu das seguintes hipóteses**:** "a violência escolar traz consequências tanto para quem sofre quanto para quem pratica e isso atrapalha o processo de ensino e aprendizagem"; "se a escola adotar medidas que visem prevenir atos violentos a tendência e que a prática dos mesmos diminua na escola"; "a atuação do professor mediador escolar e comunitária e a adoção da prática do recreio ou intervalo dirigido diminuem os atos de violência praticados dentro da escola".

A respeito da primeira hipótese, a pesquisa bibliográfica confirmou que as consequências de atos de violência para os alvos podem ser a depressão, angústia, baixo autoestima, estresse, evasão escolar, atitudes de autoflagelação e suicídio, enquanto os autores dessa prática podem adotar comportamentos de risco, atitudes delinquentes ou tornar-se violentos (Lopes Neto, 2005). Portanto sem dúvidas essas consequências atrapalham o processo de ensino e aprendizagem. Entres as violências praticadas nas escolas, a pesquisa bibliográfica aponta uma que vem ganhando destaque: o bullying.

Na pesquisa de campo verificou-se que as agressões verbais são as de maiores incidência nas duas escolas, porém a que mais preocupa é a violência física. Ainda de acordo com a pesquisa de campo, foi confirmado que no caso dos alunos de faixa etária maior, faixa etária de 11 a 17 anos, mitos dos casos de violência não são relatados por medo de sofrerem represálias dos agressores, sofrem calados. Já os alunos de faixa etária menor, 06 a 10 anos, sempre procuram ajuda dos adultos, seja eles os professores, diretor da escola ou a família. A maior procura fica no professor, pois a pesquisa de campo revelou também que nas duas escolas o local de maior incidência de violência é a sala de aula.

A respeito da segunda hipótese, "se a escola adotar medidas que visem prevenir atos violentos a tendência e que a prática dos mesmos diminua na escola", na pesquisa bibliográfica verificamos que no caso da escola estadual, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem um programa chamado de Sistema de Proteção Escolar com o Professor Mediador Escolar e Comunitário e que na escola municipal da cidade de

Araçatuba, a equipe gestora implantou na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental a prática do recreio dirigido.

CONCLUSÕES

Como conclusão desse trabalho podemos afirmar que a violência é um problema social crônico que traz várias consequências tanto na vida do agressor quanto na vida das pessoas que são vitimadas. Esse problema está cada vez mais inserido dentro das nossas escolas, pois a escola está sendo vitimada também pela sociedade do ódio e do desrespeito as diferenças. No entanto é necessário que a escola busque alternativas que possam combater e prevenir que a violência ocorra na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHRISPINO. A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo. SP: Biruta, 2002.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **O recreio na escola: um estudo sobre a apropriação das práticas lúdicas**. In: Coletânea VI Seminário "O lazer em debate". Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, UFMG – CELAR. Belo Horizonte, 2005, p.68-76.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania: Sistema de Proteção Escolar**, São Paulo, 2009.

A IMUNIDADE TRIBUTÁRIA RELATIVA A LIVROS E AFINS COMO GARANTIA DE DIREITO FUNDAMENTAL DO CIDADÃO

Débora Manke Vieira[70]
Fabrizio Bon Vecchio[71]

A Constituição Federal, em seu artigo 150, VI, "d" define a imunidade genérica e objetiva dos livros, jornais, periódicos e do papel destinado à sua impressão. Há viva divergência na doutrina e jurisprudência quanto a interpretação dessa norma imunizante, pelo fato de ter como pressuposto a busca efetiva dos direitos e garantias fundamentais à educação, cultura e informação; em contraponto a interpretação de forma restritiva que contrapõe-se ao princípio da universalidade da tributação.

Influenciado por anos de uma severa crise financeira, o Ministério da Economia apresentou o Projeto de Lei n. 3.887/2020 com a pretensão de instituir a Contribuição sobre Bens e Serviços (CBS) em substituição as contribuições PIS e Cofins. Com isso, o valor da receita bruta obtida com a comercialização de livros sofrerá com uma alíquota de 12% a título de CBS, em substituição a alíquota zero de PIS e Confins instituída pela Lei 10.865/2004 em seus artigos 8º, §12º, XII e artigo 28, VI.

---

70 Especialista em Direito Tributário pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

71 Mestrando em Direito da Empresa e dos Negócios pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

O Supremo Tribunal Federal já decidiu que não é possível retroceder na efetivação de um direito constitucional garantido, salvo com uma correspondente compensação. A força desse efeito *cliquet* torna apropriada a regra de que qualquer exclusão de normas desonerativas que ampliam a difusão da educação deve ser afastada pela proibição do retrocesso social, isso porque, temas de direito fundamental – tais como a educação – já conquistados não podem ser frustrados pelo Estado.

Reconhecemos que a garantia de determinados direitos implica custos quando o Estado abre mão de arrecadar recursos pela via tributária (VASCONCELOS, 2019, p. 118), mas essa não é a primeira vez que essa pressão vem à tona. Durante a tramitação da Proposta de Emenda à Constituição 287/2016, o relator da matéria na Câmara dos Deputados, deputado Arthur de Oliveira Maia da Silva, defendeu o fim da imunidade tributária das entidades filantrópicas como meio de alavancar o financiamento da previdência. Ainda, a PEC 6/2019, aprovada na Câmara dos Deputados, cogita o fim da imunidade tributária concedida às instituições de ensino.

Proporcionar cultura e informação é um dos pilares para que o funcionamento da economia não se esgueire apenas sob os pilares de arrecadação, mas de um modo de legítima tributação ao reconhecer que a "imunidade é antologicamente constitucional" (MARTINS, 2013, p. 307), em razão da norma que deixou, por uma especificidade material, fora do campo autorizativo da instituição do tributo.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica em obras pertinentes ao tema desenvolvido. Após escolhidas, reaçizou-se uma leitura analítica do texto face a interpretação da problemática do estudo elegendo o método dedutivo ao tornar possível uma breve conclusão.

Folheando uma obra sobre o papel da leitura nos dias atuais, nos deparamos com a seguinte passagem: "Mas não são apenas os governos totalitários que temem a leitura. Os leitores são maltratados em pátios de escolas e em vestiários tanto quanto nas repartições do governo e nas prisões. [...] os livros não estão no papel, mas na mente" (MANGUEL, 2010, p. 35 e 38). Isso porque, as imunidades não podem ser vistas como opções políticas adotadas pelo constituinte, mas vislumbrada como fundamento central do direito a liberdade de expressão do indivíduo enquanto a tributação poderia tornar-se um empecilho para a efetivação desse direito.

A imunidade tributária se apoia em exigências teleológicas baseadas em sua razão de ser no estímulo dos valores culturais e éticos, sendo de incompetência absoluta do Estado a decretação de impostos sobre bens indispensáveis à manifestação da liberdade ditada pelo pacto constitucional. Ademais a supressão desta imunidade, acima de tudo alem de afronta constitucional, e grave ataque aos Direitos Humanos e ao Direitos Fundamentais do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MARTINS, Ives Gandra da Silva. **Curso de Direito Tributário**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VASCONCELOS, Pedro. Imunidades em Tempos de Crise Fiscal. **Revista de Doutrina e Jurisprudência**, 55, Brasília, p. 115-128, jul – dez. 2019.

O DESAFIO DO PRIMEIRO EMPREGO: ASPECTOS RELACIONADOS À EXCLUSÃO DIGITAL

Reinaldo José Vidal de Lima[72]

INTRODUÇÃO

O projeto denominado "O desafio do primeiro emprego" foi uma ação extensionista da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Ananindeua, desenvolvido na cidade de Ananindeua-PA e teve como objetivo inicial orientar jovens entre 16 e 18 anos a elaborarem o próprio currículo e apresentar orientações de como se comportarem numa entrevista de emprego. O caminho percorrido para alcançar os primeiros resultados não foi tarefa fácil. Algumas situações planejadas tivemos que flexibilizar o percurso devido a variáveis que fugiram ao nosso controle. O local dos encontros para realização dos diálogos foi um desses obstáculos que enfrentamos. Inicialmente optamos em utilizar o espaço de uma Associação de Moradores no município de Ananindeua. A precariedade do espaço com a falta de cadeiras e a localização em lugar de risco de assaltos nos fez tomar a decisão de dialogar com grupos de alunos em locais próximas ao Campus Universitário num ambiente mais seguro. Para tanto, firmamos parceria com uma escola municipal próximo ao Campus de Ananindeua. A direção da escola nos concedeu a autorização de viabilizar os encontros em forma de palestras com alunos da Educação de Jovens e Adultos- EJA.

72 Mestre em Educação Ciências e Matemáticas e Bacharel em Administração de Empresas.

Esses encontros ocorreram no período noturno em dias agendados, conforme a disponibilidade dos alunos e direção da escola.

Na tentativa de orientá-los na elaboração de um currículo no computador, nos deparamos com outra realidade. Constatamos que há diferentes questões a serem enfrentados pelos jovens antes de irem em busca do primeiro emprego. A falta de competência técnica ao digitar um simples currículo no computador foi um problema marcante, inicialmente identificado. Nesta hora, nos perguntamos, se a falta de habilidades com o computador teria impacto na hora da obtenção do primeiro emprego. Assim, começaram a surgir perguntas relacionadas ao contexto escolar dos alunos e outros decorrente da vida familiar. Neste contexto, o objetivo deste estudo refere-se a identificar os fatores que impactam na vida desses estudantes ao procurarem o primeiro emprego. Quais seriam as variáveis mais significativas que no âmbito escolar e familiar?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A falta de emprego com a baixa qualificação de mão de obra é uma realidade que não se pode negar e nos omitir dessa realidade. É um cenário preocupante e desfavorável principalmente para os jovens entre 16 e 18 anos em busca de um espaço no mercado de trabalho considerando as exigências de experiência para obtenção do primeiro emprego. Então vem a dificuldade desses aspirantes ingressarem no mercado de trabalho. Além disso, a falta de preparação para o mercado de trabalho é um dos aspectos mais relevantes que afeta a juventude. Dificuldade essa que tem sido cada vez maior com o surgimento da pandemia covi-19 a partir de março de 2020.

Atrelado a isso, a falta de capacitação e qualificação acaba sendo uma enorme barreira para inserção no mercado de trabalho. Pompeu (2006), destaca que quando o jovem perde um emprego, fica mais fácil conseguir outro , pois já acumula experiência ao contrário do jovem que nunca trabalhou e busca inserção no mercado de trabalho. Cruz (2004) complementa ao dizer que inclusão digital não se resume em ter computadores. É necessário que haja capacitação das pessoas para o mundo do trabalho.

Dessa forma é fundamental assegurar o mínimo de capacitação para diminuir a desigualdade social num cenário em que muitos têm condições financeiras para arcarem com as despesas de um curso de

capacitação e outros ficam a margem dessa realidade. O grau de escolaridade tem sido exigido cada vez mais pelas empresas. Atrelado a isso, tem a necessidade de preparação desses jovens um mercado cada vez mais competitivo e desigual considerando as diferenças de quem dispõe de mais ou menos recursos.

Exclusão digital se constitui sobre diferentes aspectos ou em diferentes ambientes. No ambiente escolar isso também pode ser constatado. É um problema social que extrapola os muros da escola inserido numa grande teia de ralações chamadas globalização, tecnologia e suas relações em constante mutações, principalmente com pessoas de menor renda familiar. Para Proenza (2003) a renda per capta familiar é fator e limitante para proporcionar acesso à tecnologia. Isto se constata nos países pobres onde o percentual de inclusão digital é muito pequeno. Locais que não têm linha telefônica, computador e nem provedor fica difícil ter acesso a tecnologia. Quando a escola não oferece esses meios de acesso dificulta mais ainda e geram assimetrias difíceis de serem resolvidas em comparação aos jovens de maior poder aquisitivo e condições financeiras. Ao mesmo tempo que é um problema de cunho social trata-se também da exclusão dos jovens do mundo digital quando nos referimos aos domínios básicos de informática. Digitar num editor de texto é uma tarefa simples que os jovens têm que saber fazer, pois mais cedo ou mais tarde vão sentir essa necessidade de aprender. Soma-se a isso outras competências digitais que vão se ampliando conforme o jovem vai tendo contato com as diferentes tecnologias.

Neste sentido é importante que se tenhamos um olhar mais abrangente que envolve diferentes variáveis numa teia de relações que se interligam. Percebe-se a necessidade de um pensar complexo para compreender o problema por diferentes aspectos. A complexidade em múltiplos níveis e dimensões se faz necessário analisar as partes e o todo de um problema. Isto abrange aspectos antropológicos, sociológicos, político, histórico e a ética. São multiplicidades de fatores que envolve a exclusão digital. Daí a necessidade de olhar os fatos de uma maneira isolada e global. "O global é mais que o contexto, é o conjunto dessas partes isoladas, em sociedade é mais que um contexto: é o todo organizado de que fazem parte" (MORIN,2007, p.37). Isto nos remete a reflexão de que oferecer ambientes possíveis de gerar inclusão digital nem sempre funcionam. Há muitas

questões relacionadas a esses fatores no mundo cada vez mais globalizado e desigual com as especificidades de cada realidade.

METODOLOGIA

Utilizamos a pesquisa empírica, com a técnica da observação participante para obter dados mais concretos para identificar quais os fatores que poderiam estar atrelados a falta de domínio digital e seus impactos no futuro. Solicitamos aos alunos que preenchessem um questionário de perguntas e respostas. Os diálogos nos encontros também foram importantes como fonte de informação sobre a realidade dos alunos na escola a na família com uso de computador. Esses dados estão sob análise, e serão confrontados com autores que problematizam fatores sociais e tecnológicos que diretamente ou indiretamente estão relacionados com o processo de exclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados iniciais deste estudo apontam para conclusões preliminares de identificação dos fatores mais significativos que geram exclusão digital na vida dos alunos enquanto estudantes da EJA. A primeira refere-se a própria defasagem escolar, tendo em vista que a maioria dos empregos exigem no mínimo o ensino médio nos processos de seleção para obtenção de emprego ou estágio. Nos relatos, os alunos foram quase que unânimes em afirmarem este aspecto de qualificação atrelado a escolaridade em ter pelo menos o ensimo médio completo.

Os entraves mais relevantes encontrados nesta análise inicial estão relacionados a espectos estruturais pela falta de manutenção dos equipamentos e computadores sem acesso a internet ou obsoletos. A falta de professores especilizados com educação em informatica também foi apontado como problema para minimizar o impacto da exclusão digital.

As condições financeiras famiiar dos alunos também foram significativos quando perguntamos se havia disponibilidade de computadores ou acesso a internet. Ratifica-se as inoformações de autores aqui mencionados que relacionam essa dificuldade com as condiçoes financeiras dos alunos.

CONCLUSÕES

Os aspectos mencionados nos resutados iniciais desta pesquisa afetam direta ou indiretamente a inserção desses jovens na obtenção do primeiro emprego no mercado de trabalho. A falta de conhecimentos básicos de informática representa um aspecto relevante na hora que o aluno se propõe a participar de um processo seletivo para obtenção do primiero emprego. Há um processo de exclusão antes mesmo dos jovens participarem de processos seletivos, pois muitos nem comparecem nas entrevistas. A escola que poderia ser uma alternativa de acesso as tecnologias de informática, mas nem sempre cumpre o seu papel.

A inserção no mercado de trabalho desses jovens em defasagem escolar é um desafio permanente. Principalmente com jovens da EJA que já carregam problemas de ordem sociais por diferentes razões onde muitos tem que trabalhar durante o dia e estudar a noite.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUZ, R. **O que as empresas podem fazer pela inclusão digital**, São Paulo, Instituto Ethos, 2004 departamento intersindical de estatística e estudos socioeconômicos (Dieese)Disponível em https://www.ethos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/17.pdf: Acesso em: 07 de outubro de 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.118.

POMPEU, Renato **ministério da educação, cadernos de Eja,** disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/06_cd_al.pdf, acesso em: 01 de nov. de 2020.

PROENZA, F. e-Para Todos.IN: SILVEIRA, S e CASINO, J(Org.) **Software Livre e Educação Digital.** São Paulo: Conrad Editora do Brasil,2003.

EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE – VOL. 1

Luiz Antônio Reis Júnior,
Marcelo Pereira de Almeida, Marcelo Pinto Chaves,
Vanessa Velasco, Hernandes Reis Brito (orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m2
Impresso na gráfica Trio Studio
Janeiro de 2021