

(ORGANIZADORES)

ANA LÚCIA PEREIRA
ANTONIO CARLOS DE SOUZA
FÁBIO ANTONIO GABRIEL
FLÁVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ
HERBERT ALMEIDA
MÉRCIA MIRANDA VASCONCELLOS CUNHA

Ágora

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PESQUISAS AVANÇADAS
EM EDUCAÇÃO E EM DIREITOS HUMANOS

Vol. 5



ÁGORA:

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E
PESQUISAS AVANÇADAS
EM EDUCAÇÃO E EM DIREITOS HUMANOS

volume 5

Ana Lúcia Pereira
Antonio Carlos de Souza
Fábio Antonio Gabriel
Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez
Herbert Almeida
Mércia Miranda Vasconcellos Cunha
(Organizadores)

ÁGORA:

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E
PESQUISAS AVANÇADAS
EM EDUCAÇÃO E EM DIREITOS HUMANOS

volume 5


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

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

Ana Lúcia Pereira; Antonio Carlos de Souza; Fábio Antonio Gabriel; Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez; Herbert Almeida; Mércia Miranda Vasconcellos Cunha [Orgs.]

Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em Educação e em Direitos Humanos. Vol. 5. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 471p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-630-8 [Impresso]

978-65-5869-631-5 [Digital]

1. Fundamentos epistemológicos. 2. Pesquisas avançadas em Educação e Direitos Humanos. 3. Reflexões educacionais. 4. Práticas de pesquisa na educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin – Doutora em Educação e Egressa do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Dra. Eliane Rose Maio – Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Dr. Fernando de Brito Alves - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Prof. Dr. Francisco Javier Gárate Vergara- Centro de Investigación Iberoamericano en Educación. Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais. RedYala. Grupo es de Investigación y Difusión Educativa en Universidad y Escuela. Chile

Prof. Dr. Flávio Vilas-Bôas Trovão - Universidade Federal de Rondonópolis - UFR

Prof. Dr. João Carlos Pereira de Moraes - Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Prof. Dr. José Marra – Professor Auxiliar da Faculdade de Letras e Humanidades da Universidade Licungo – Moçambique

Prof. Dr. Mario Mejía Huamán, Docente Principal de la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.. Doctor en Educación por la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore, Universidade Licungo, Faculdade de Letras e Humanidades - Moçambique

COMISSÃO EDITORIAL DE PREPARAÇÃO DOS ORIGINAIS

Prof. Mestre Eduardo Gasperoni de Oliveira – coordenador
Professor e Coordenador de Trabalho de Conclusão de Curso do
Colegiado de Pedagogia das Faculdades Integradas de Itaguai –
FIT – e membro do GEPICEI/UENP-PR

Prof. Fábio Antonio Gabriel – auxiliar de edição
SEED-PR – Pós-doutorando em Educação pela Universidade
Estadual de Ponta Grossa

APRESENTAÇÃO

Um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós.

Franz Kafka

Ágora, palavra que deriva do verbo grego *agorien*, e que significa discutir, deliberar, debater. Do mundo da gramática ao mundo da práxis, *ágora* foi se tornando um lugar de encontro e reunião, uma verdadeira assembleia deliberativa. Era na *ágora* da Grécia Antiga, à sombra dos grandes filósofos, que os debates políticos mais importantes aconteciam. Era o espaço público por excelência, local onde todos os cidadãos poderiam utilizar a palavra para discutir seus problemas e decidir o futuro da cidade. *Ágora*, portanto, foi uma invenção grega sem precedentes, constituindo-se como o espaço dos iguais, do pleno exercício da cidadania e da democracia direta.

Desde o poeta Homero, passando por Hesíodo, Sócrates, Sófocles, Demóstenes, Péricles, Fídias, Epicuro, todos os grandes pensadores da antiguidade estiveram presentes na *ágora*. Poetas, políticos, filósofos e sacerdotes, a *ágora* foi o espaço de todos. Foi neste ambiente favorável que Atenas viu a cidadania florescer, e a filosofia, a política e a cultura encontraram bases sólidas para se desenvolver e dar forma ao modo de ser do Ocidente. *Ágora* é, ao mesmo tempo, o espaço do sagrado e do profano, onde deuses e humanos convivem lado a lado com suas virtudes e paixões, vícios, razão e emoção.

Foi na *ágora* de Atenas que o general Péricles proferiu seu famoso discurso em homenagem aos soldados mortos durante a guerra do Peloponeso. Também foi na *ágora*, diante de uma grande multidão, que Demóstenes, em 346-5 a.C., discursou sobre a paz, celebrando a Paz de Filócrates, resultante de um acordo diplomático entre Atenas e Felipe II, rei da Macedônia. O primeiro exaltou a coragem e o cumprimento do dever cívico por parte dos atenienses; o segundo laureou o êxito da democracia de seu tempo.

Da *ágora* dos gregos para a *Ágora* que está em suas mãos pouca coisa mudou. Esta coletânea desde muito tempo deseja ser um espaço plural e democrático, no qual todas e todos podem expressar suas opiniões, defender e fundamentar seus argumentos. *Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em Educação e Direitos Humanos*, não é só uma obra literária, mas um símbolo de luta e de esperança. Um manifesto de amor e de respeito pelo conhecimento e pela verdade. Foram esses sentimentos que uniram diferentes pesquisadores, todos comprometidos com a Educação e os Direitos Humanos. Não foi por motivo diferente que a coletânea já atingiu sua quinta edição, e parece que não vai parar por aí.

Ágora – a coletânea – é o espaço no qual a Educação e os Direitos Humanos se encontram e dialogam. A tônica deste diálogo pode ser encontrada nas palavras de Katarina Tomasevski (1953-2006), relatora especial das Nações Unidas para o direito à educação: “A educação é a chave para abrir outros direitos humanos.” Negar a educação é o mesmo que violar todos os demais direitos.

A educação e os direitos humanos dialogam em duas frentes que, ao fim, se complementam: Por um lado, a educação é essencial para a formação de uma cultura pautada pelo respeito à dignidade e à pluralidade humana, o que contribui na compreensão acerca do que é a dignidade humana; por outro, ela, a educação, é a condição fundamental para a promoção dos direitos humanos mais elementares, como a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a justiça e a paz.

Dermeval Saviani, professor paulista que desenvolveu a pedagogia histórico-crítica, ensina que o “estudo das raízes históricas do modelo de educação vigente em nossa sociedade nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade” (SAVIANI, 1995, p. 55). Tomar consciência de si e do meio, compreender que a realidade é constituída por relações, é o primeiro passo para promover

direitos humanos para todos. É por tal motivo que esta coletânea parte de três princípios fundamentais que se encontram, se completam e se fortalecem mutuamente:

Primeiro, promove um diálogo de natureza permanente – e insistente – entre a Educação e os Direitos Humanos, evidenciando a relação dialógica que deve permear o processo de formação integral do ser humano e a garantia de direitos humanos inalienáveis.

Segundo, desperta corações e mentes de homens e mulheres para a necessidade de cultivar novos valores e novas atitudes, não se restringindo a mera transmissão de conteúdos pedagógicos, filosóficos ou jurídicos do passado. Os desafios contemporâneos exigem respostas igualmente contemporâneas. O passado, portanto, é fonte de inspiração constante, mas não deve limitar a capacidade criativa.

Terceiro, entende que a educação é uma atividade política, e por isso deve ser necessariamente voltada para a mudança da realidade circundante, seja social ou existencial. Paulo Freire, sem qualquer dúvida, é um dos maiores expoentes desta perspectiva crítica e, ao mesmo tempo, criativa e transformadora. É preciso educar para a mudança; é preciso educar para a transformação.

O primeiro princípio coloca o ser humano como finalidade última de toda atividade literária e científica desenvolvida aqui; o segundo revela a dimensão criativa e transformadora da obra; o terceiro evidencia o compromisso social e político dos autores e organizadores deste volume. Cria-se, assim, condições para a instalação de uma *ágora* perfeita.

Fazendo coro às palavras de Capra:

O paradigma que está agora retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante os quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em várias ideias e valores entrenchados, entre os quais a visão de universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão de corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade

como uma luta competitiva pela existência, e a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido pelo intermédio do crescimento econômico e tecnológico (CAPRA, 1996, p. 25).

O que está em pauta é a passagem do *homo faber* para o *homo sapiens*. De um modelo de educação estruturado no *saber fazer* para um novo paradigma estruturado no *saber pensar*. Aliás, *pensar* deveria ser um direito humano primordial. *Ágora* é uma coletânea destinada para aquelas pessoas que querem pensar.

Em janeiro de 1904, Franz Kafka escreveu a Oskar Pollak, um velho amigo do tempo da escola:

Penso que devemos ler apenas os livros que nos ferem, que nos apunhalam. Se o livro não nos acorda com um golpe na cabeça, por que o estamos lendo, então? Porque isso nos deixa felizes, como você escreve? Meu Deus! Seríamos mais felizes se não tivéssemos livro nenhum. E o tipo de livro que nos deixa felizes é aquele que nós mesmos facilmente escreveríamos se precisássemos. Mas nós precisamos dos livros que nos afetam como um desastre, que nos tormenta profundamente, como a morte de alguém que amamos mais do que a nós mesmos, como ser jogado em uma floresta isolada de todos, como um suicídio. Um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós (p.2).

A última frase redigida pelo autor é um sinal de alerta que serve de advertência para o eventual leitor desta coletânea: “Um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós.” É este o objetivo da obra que você tem nas mãos. Boa leitura!

Edimar Brígido

Primavera de 2021

Doutor em Filosofia pela PUC PR
Professor da Faculdade Vicentina (FAVI);
Professor no Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA)

PREFÁCIO

Ao receber o convite para escrever o prefácio desta obra, sinto-me privilegiado com a honra de adquirir novos conhecimentos e vislumbrar novos horizontes por meio daquilo que estes ilustres autores têm a nos dizer sobre inquietações decorrentes de suas trajetórias acadêmicas e de vida, escritas de diferentes prismas. Em tempos obscuros, como o da distopia *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, nos resta “saborear” os livros, pois, como naquela sociedade, pessoas vivem em função das telas e a literatura segue ameaçada. Ler ainda é a mais poderosa arma que temos!

Na organização de uma obra, seus idealizadores têm um longo caminho, desde a escolha do título; o convite a pessoas-chaves; o processo de recebimento, leitura e correção dos artigos; organização dos capítulos e sessões; a publicação e a divulgação... Em todo esse movimento, relações vão sendo estreitadas, e o conhecimento, disseminado. Perceba que o caminho é longo, os resultados esperados podem não ser os desejados, mas o prazer de contribuir com a melhoria da educação e fortalecimentos dos Direitos Humanos é o oásis que encontramos em meio a esse trabalhoso processo, no caso deste livro.

Na obra: "ÁGORA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO E EM DIREITOS HUMANOS", organizada por Ana Lúcia Pereira, Antonio Carlos de Souza, Fábio Antonio Gabriel, Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez, Herbert Almeida e Mércia Miranda Vasconcellos Cunha, todo esse processo ocorreu de forma zelosa e ética; os/as autores/as nos apresentam múltiplas contribuições, selecionando artigos que se interconectam e deixam a leitura fluida, instigante e muito agradável.

Os/As autores/as nos presenteiam com a sistematização de pesquisas densas e rigorosas, e o leitor poderá “beber na fonte” de autores como Platão, Freire, Skinner, Bauman, Luckás, Bert

Herllinger entre outros, que ressignificam nossa práxis e nos dão base para (re)pensar a educação, os Direitos Humanos e a vida.

A obra está dividida em duas sessões: a) Pesquisas Avançadas em Educação e b) Pesquisas em Direitos Humanos. Na sessão a), temos um total de 12 capítulos e na b) 9 capítulos.

No capítulo sobre "**A vida líquida no contexto da modernidade líquida versus a transformação das pessoas em mercadoria**", os autores nos levam, de forma brilhante, a profundas reflexões sobre o mundo contemporâneo, a partir das lentes de Zygmunt Bauman, um dos maiores intelectuais do século XXI. Nos é apresentada uma sociedade (a qual compomos) cada vez menos sólida e pessoas cada vez mais transformadas em mercadorias, nada mais que um espelho daquilo que vivenciamos diariamente neste mundo de relações líquidas. Parafraseando Bob Marley, temos, cada vez mais, amado as coisas e usado as pessoas, ao invés de amar as pessoas e usar as coisas. Nas palavras dos autores, estamos vivendo um momento em que sociedade é regida pela máxima "consumo, logo existo"; em outras palavras, existimos para consumir e nos consumir.

No capítulo: "**Ser professor pensando na autonomia e identidade**", a autora nos brinda com sua vasta experiência na docência e nos convida a valiosas reflexões sobre o ser professor/a, trazendo questões muito atuais e pontuais sobre autonomia e identidade e a centralidade (a importância) que a linguagem tem em todo esse processo formativo. Afinal, quantos sentidos e negociações são realizados pela, com e na língua? A linguagem produz significados e, para além de uma forma de comunicação, é, e deve ser, um "objeto" de formação.

No capítulo "**Educação Ambiental: reflexões sobre uma prática no contexto escolar**", os autores apresentam questões importantes sobre Educação Ambiental e o desenvolvimento de projetos de extensão, no caso deste relato, do projeto "Escola Sustentável", que integra e agrega conhecimentos de forma aplicada à consciência ecológica na comunidade escolar e as preocupações futuras com o nosso Planeta, apresentando

reflexões sobre práticas responsáveis diante do meio ambiente, o que pode servir de inspiração para a sua reprodução nas escolas brasileiras. Aliás, ter educação ambiental é preocupar-se com o planeta em que queremos viver nos próximos anos.

No capítulo "**A formação discente na Universidade: da Bildung à experiência formativa de si**", os autores nos convidam a, juntos, pensarmos a formação discente em uma perspectiva mais ampla, autônoma, emancipatória, reflexiva e humana, que vai na contramão de uma formação mecanicista, mercadológica e neoliberal. A formação defendida é um *continuum*. Não é sobre ser formado, mas estar sempre (sempre) em formação, capacitando-se, e assim, atualizar-se constantemente.

No capítulo "**A Utopia como processo de formulação de projectos pedagógicos**", os autores buscam discutir o significado de pensar o futuro sob o ponto de vista educacional, fundamentados em Platão. São-nos apresentados diversos utopistas, a filosofia da educação e reflexões sobre utopia e a ética da responsabilidade, assim, somos convidados a pensar sobre o papel das utopias como elementos para nossa educação, levando em consideração que todo homem por natureza vive de expectativas/projetos.

No capítulo "**O interdiscurso como uma ferramenta didática: possibilidade de trabalho com leitura crítica a partir de charges**", o autor nos apresenta possibilidades no uso de charges como uma proposta a ser aplicada em situações de ensino e aprendizagem, amparados pelo interdiscurso. No caso do presente capítulo, foi abordada a temática "violência do Estado sobre inocentes", oferecendo-se uma ferramenta didática para trabalhar a leitura e a reflexão crítica, a partir do conhecimento prévio do leitor.

No capítulo "**O fenômeno da automutilação na Educação: análises epistemológicas dos resumos das dissertações e teses disponíveis na Capes**", os autores realizam uma busca rigorosa no banco de teses e dissertações e identificam 25 trabalhos que utilizam, em seus títulos, a palavra automutilação, autoflagelo e/ou similares. Descrevem então metodologias, hipóteses,

referenciais teóricos das teses defendidas e outros textos, apresentando de uma maneira bastante contundente o estado da arte das pesquisas relacionadas à temática. Identificou-se um avanço nos últimos anos nas pesquisas relacionadas à automutilação e autoflagelo.

No capítulo "**A Educação do campo no estado do Paraná: a invisibilidade das escolas rurais**", as autoras trazem para o debate as leis e políticas públicas que amparam (ou deveriam amparar) a Educação do campo, apresentando duas escolas de campo, uma ativa e outra que encerrou suas atividades no ano de 2000. Nesse contexto, o fechamento de escolas de campo é algo assustador, conforme apresentado no período de 1997 a 2018. Por meio de fotos e relatos pessoais sobre as duas escolas, observa-se o descaso, por parte do poder público, com tais instituições de ensino e a ausência de políticas públicas mais efetivas.

No capítulo "**Pesquisas em Educação científica: apresentação de estudos de diferentes linhas de pesquisa e conhecimento**", seus autores apresentam estudos, de diferentes linhas de pesquisa, realizados no curso de Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Por meio de referenciais teóricos e processos metodológicos diversos, explicitam a socialização do conhecimento científico em três áreas: Física, Ciências da Natureza e Matemática. Evidencia-se a importância da Educação científica na formação de professores. Em uma perspectiva muito atual e contextualizada, destaca-se a importância para a sociedade da produção e disseminação do conhecimento científico como forma de transformação.

No capítulo: "**A identidade de Fernando Pessoa(s) - Álvaro(s) de Campos sob a perspectiva de Metamorfose – possibilidades de contribuição à Educação**", os autores discutem a questão da identidade a partir das obras do poeta português e formas de abordagem delas na Educação. O uso da poesia para Fernando Pessoa, ou "Pessoas", foi uma transposição dos limites e possibilidades, expressando-se a partir de "outros" que também

eram ele (por meio de heterônimos), constituindo uma identidade metamórfica, com um legado pertinente à Educação.

No capítulo "**Inclusão escolar: barreiras e possibilidades para a garantia do direito de todos à Educação**", as autoras abordam o direito à educação voltado ao atendimento educacional especializado (AEE), buscando repensar a prática pedagógica para que esse atendimento rompa práticas segregadoras, excludentes e que ferem os direitos das pessoas público da inclusão escolar. Propõem que tais práticas não se tornem barreiras que impeçam a igualdade de oportunidades. Apresentam, ainda, um trabalho realizado na rede estadual de ensino do Paraná, denominado "Trilhas da Inclusão", que propõe adaptações curriculares. A óptica das autoras é pautada na educação inclusiva, como um direito humano inalienável.

No capítulo "**Relações entre pobreza, currículo e organização do trabalho pedagógico**", os autores buscaram compreender como o fenômeno da pobreza está inserido no contexto educacional e, por meio de entrevista com duas pedagogas, foi possível visualizar como é a abordagem do assunto em duas instituições do interior do Paraná. Como resultados, identificaram que as pedagogas conhecem as realidades vivenciadas pelos estudantes nos colégios em que atuam e que a temática é tratada de forma interdisciplinar e com distintas metodologias nas disciplinas lecionadas na grade curricular.

No capítulo "**Um olhar para a educação como direito humano a partir da totalidade lukcsiana**", o autor nos presenteia com importantes reflexões sobre a educação como um Direito Humano, à luz da categoria de totalidade Lukacsiana, e enfatiza a Educação como um direito inalienável de todas as pessoas, pois, nas palavras do autor, a Educação deve ser uma "ferramenta de formação humana, plena e emancipatória".

No capítulo "**A Educação e os Direitos Humanos: diálogos possíveis na contemporaneidade**", os autores, de uma forma bastante didática, nos apresentam dados de pesquisas no banco de teses e dissertações da Capes cuja temática tinha como enfoque os Direitos Humanos. Mostram um panorama bastante contundente

sobre a produção de conhecimento sobre tal temática no Brasil. Além disso, asseveram que a Educação é condição *sine qua non* para a transformação do mundo. Em suas palavras, “é meio essencial para a formação do cidadão como sujeito de direitos”.

No capítulo "**Por uma Educação não sexista: reflexões a partir dos Direitos Humanos**", os autores nos apresentam importantes apontamentos sobre a diversidade humana e o imperativo da inclusão e acolhimento das diferenças no contexto educacional. A discriminação baseada na diferença do sexo e a forma com que se cultua o "homem" como “centro do universo” revelam a importância de uma educação que zele pela diversidade e o respeito aos direitos dos sujeitos-humanos.

No capítulo "**Perspectiva sistêmica na Educação: postura integrativa e humana no processo de ensino-aprendizagem**", a autora, de uma forma bastante original, esclarece os princípios da Ordem do amor ou leis sistêmicas – o Pertencimento, a Hierarquia e o Equilíbrio – e as consequências quando algum deles é transgredido no sistema familiar, causando impactos diretos no ensino e na aprendizagem no contexto escolar. Nas palavras da autora, é preciso "trazer à luz determinadas vivências familiares e integrá-las de maneira que agreguem ao processo".

No capítulo "**Acesso pleno à justiça como Direito Humano fundamental: a importância dos juizados especiais e das formas extrajudiciais de resolução de conflitos**", os autores apresentam que o respeito ao direito a tal acesso implica na construção de uma sociedade mais justa e equânime. Dialoga-se sobre a necessidade de uma mudança cultural a respeito da resolução de conflitos, incluindo formas extrajudiciais e consensuais, alternativas à via da judicialização. Segundo os autores, todas as pessoas têm o direito de buscar a melhor forma de resolver suas controvérsias, e tanto o Poder Judiciário como outros ambientes extrajudiciais também podem (e devem) ser promotores do acesso pleno à justiça, reforçando a busca por esse direito fundamental, que, se alcançado, promoverá a concreta pacificação social.

No capítulo "**A "Comissão OAB vai à Escola" e sua importância da difusão dos Direitos Humanos no Brasil**", o autor apresenta um projeto que objetiva conscientizar estudantes de escolas públicas sobre a importância dos Direitos Humanos e da cidadania, através de palestras e debates realizados por advogados (ou outros profissionais e estagiários) voluntários nas salas de aula. Trata-se de um projeto realizado em diversos estados do país, pois, segundo o autor, crianças e adolescentes cientes do seu papel na sociedade – o que inclui seus direitos e deveres – são transformadores da sua própria história.

No capítulo "**Uma perspectiva analítico-comportamental sobre a eficácia dos Direitos Humanos**", a autora define o direito como ações esperadas e aquelas que são preteridas em nossa sociedade, apresentando a interface que possui com a psicologia, sobretudo com a Análise do Comportamento, que se interessa, entre outras coisas, pelo controle do comportamento. Juntos, direito e psicologia podem contribuir na busca pela garantia dos Direitos Humanos. Uma vez estabelecidas as garantias legais, é necessário que se arranjem as condições para que as pessoas se comportem em função da promoção dos Direitos Humanos.

No capítulo "**As mulheres e a maternidade em situação de prisão: uma análise à luz dos Direitos Humanos de acórdãos proferidos pelo Tribunal de Justiça do Paraná**", as autoras destacam que durante cinco anos, milhares de casos de violações de Direitos Humanos ocorreram nos sistemas de privação de liberdade no Brasil e foram submetidos à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH). Entre tais violações, está a falta de tratamento diferenciado em relação aos distintos grupos, como o caso das gestantes ou mulheres que são mães. Realizam, assim, uma análise dos acórdãos proferidos pelo Tribunal de Justiça do Estado do Paraná a respeito da concessão ou não do benefício da prisão domiciliar previsto no artigo 318-A do Código de Processo Penal e identificam que, por vezes, além de ferir o direito à maternidade da mulher encarcerada

preventivamente, o sistema criminal de justiça brasileiro perpetua violações de direitos fundamentais das presas.

No capítulo *“Chilling Effect”* e o crime de desacato à luz da convenção americana de direitos humanos, a autora se propôs a analisar a incompatibilidade da conduta do desacato no ordenamento jurídico brasileiro à luz da Convenção Americana de Direitos Humanos, salientando que a crítica se difere da ofensa, pois esta, realmente seria objeto do crime de desacato e que, segundo a aludida Comissão, o desacato deve ser excluído da legislação pátria, de forma a garantir a liberdade de expressão, sendo que a conduta que despreze a dignidade do funcionário público, deve obedecer critérios como o da proporcionalidade.

A obra reúne (in)formações que vão ao encontro dos anseios de educadores e cidadãos preocupados no respeito ao outro pelo mundo, e com uma visão holística, nos leva a reflexões e (re)planejamentos sobre a sociedade atual, intitulada por Byung-Chul Han, de sociedade do cansaço. Em vários de seus capítulos, a obra avança o plano mediado pelo discurso e aponta caminhos e práticas e assim, é possível vislumbrar um horizonte de instigantes possibilidades no contexto escolar e dos Direitos Humanos e suas aplicações, seja em uma sala de aula, seja nas atividades de vida diária.

Luiz Renato Martins da Rocha

Doutor em Educação Especial
Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa na
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio
Procópio.

SUMÁRIO

PARTE I

PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO

- 1 – A VIDA LÍQUIDA NO CONTEXTO DA MODERNIDADE LÍQUIDA *VERSUS* A TRANSFORMAÇÃO DAS PESSOAS EM MERCADORIA 27

Fábio Antonio Gabriel
Alfredo Moreira da Silva Junior

- 2 – SER PROFESSOR: PENSANDO NA AUTONOMIA E NA IDENTIDADE 47

Lucimar Araujo Braga

- 3 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR 65

Fábio Antonio Gabriel
Ana Lúcia Pereira
Thamiris Christine Mendes Berger
Juliani Cristina dos Santos

- 4 – FORMAÇÃO DISCENTE NA UNIVERSIDADE: DA *BILDUNG* À EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE SI 89

Rosane de Fátima Ferrari
Arnaldo Nogaro

5 – A UTOPIA COMO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE PROJECTOS PEDAGÓGICOS	109
Fernando José António António Xavier Tomo Wilson Alves de Paiva	
6 – O INTERDISCURSO COMO UMA FERRAMENTA DIDÁTICA: POSSIBILIDADE DE TRABALHO COM LEITURA CRÍTICA A PARTIR DE CHARGES	133
Luan Tarlau Balieiro	
7 – O FENÔMENO DA AUTOMUTILAÇÃO NA EDUCAÇÃO: ANÁLISES EPISTEMOLÓGICAS DOS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES DISPONÍVEIS NA CAPES	151
Rosangela Aparecida de Oliveira Gimenez	
8 – EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ A INVISIBILIDADE DAS ESCOLAS RURAIS	175
Ana Paula da Luz dos Santos Juliana Carolina de Andrade Krone Luciana Fernandes de Aquino	
9 – PESQUISAS EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: APRESENTAÇÃO DE ESTUDOS DE DIFERENTES LINHAS DE PESQUISA E CONHECIMENTO	195
Emerson Pires da Silva Rita de Cascia da Silva Trindade Santos Zenildo Santos	

10 – A IDENTIDADE DE FERNANDO PESSOA(S) - ÁLVARO(S) DE CAMPOS SOB A PERSPECTIVA DE METAMORFOSE – POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO 215

Fernando Jorge dos Santos Farias

Roseane Rabelo Souza Farias

11 – INCLUSÃO ESCOLAR: BARREIRAS E POSSIBILIDADES PARA A GARANTIA DO DIREITO DE TODOS À EDUCAÇÃO 235

Cristiane Pawlak Manrique

Fabiane Schwade Januário

Silvana de Fatima Travensoli do Carmo

12 – RELAÇÕES ENTRE POBREZA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 255

Paulo Roberto Braga Junior

Ana Maria de Araújo Martins

Rodrigo Tadeu Pereira da Costa

PARTE II
PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS

1 – UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO A PARTIR DA TOTALIDADE LUKACSIANA 277

Manoel Francisco do Amaral

2 – A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA CONTEMPORANEIDADE	303
Ana Cássia Gabriel Fábio Antonio Gabriel Ana Lúcia Pereira	
3 – POR UMA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA: REFLEXÕES A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS	321
Eduardo Gasperoni de Oliveira João Augusto Garcia Rosolen	
4 – PERSPECTIVA SISTÊMICA NA EDUCAÇÃO: POSTURA INTEGRATIVA E HUMANA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	343
Mércia Miranda Vasconcellos Cunha	
5 – ACESSO PLENO À JUSTIÇA COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DOS JUIZADOS ESPECIAIS E DAS FORMAS EXTRAJUDICIAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	363
Mateus Faeda Pellizzari Isabel Cristina Junqueira de Farias	
6 – A "COMISSÃO OAB VAI À ESCOLA" E SUA IMPORTÂNCIA DA DIFUSÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL	383
Herbert Almeida	

7 – UMA PERSPECTIVA ANALÍTICO- COMPORTAMENTAL SOBRE A EFICÁCIA DOS DIREITOS HUMANOS	403
Cassiana Sterza Versoza-Carvalho	
8 – AS MULHERES E A MATERNIDADE EM SITUAÇÃO DE PRISÃO: UMA ANÁLISE À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS DE ACÓRDÃOS PROFERIDOS PELO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARANÁ	421
Beatriz Molari	
Isabeau Lobo Muniz Santos Gomes	
9 – “CHILLING EFFECT” E O CRIME DE DESACATO À LUZ DA CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS	443
Franciani Aparecida de Lara	

PARTE I

**PESQUISAS AVANÇADAS EM
EDUCAÇÃO**

A VIDA LÍQUIDA NO CONTEXTO DA MODERNIDADE LÍQUIDA *VERSUS* A TRANSFORMAÇÃO DAS PESSOAS EM MERCADORIA

Fábio Antonio Gabriel
Alfredo Moreira da Silva Junior

Neste artigo, pretende-se realizar uma análise da vida líquida em que a modernidade mergulhou, segundo o pensamento do sociólogo Zygmunt Bauman, o qual procura desvelar as profundas transformações por que passa a sociedade e que leva o sociólogo a considerar que as pessoas também se transformaram e se comportam como se fossem mercadoria. No sistema neoliberal, todos e tudo se nivelam à mera mercadoria, precificadas em valor financeiro. A metodologia da pesquisa valeu-se da análise bibliográfica de obras de Bauman que tematizam a vida. Destaca-se a transitoriedade de tudo que é tratado na sociedade líquida. Os resultados apontam para uma sociedade em que reina a insegurança, sem solidez. Bauman não realiza uma profecia, mas, sim, um diagnóstico da sociedade em que se vive. Nesse sentido, suas análises contribuem para uma leitura da sociedade mundial contemporânea.

No ano de 2017, perdemos fisicamente a presença do sociólogo Zygmunt Bauman, mas seu pensamento preserva-se vivo na sociedade contemporânea. Bauman trabalhou questões diretamente relacionadas ao nosso cotidiano; assim sendo, neste artigo, traçamos um recorte das temáticas de investigação que o filósofo contemplou, focando a questão da vida líquida e a transformação de todos os entes da sociedade, que passam a ser tachados como mercadoria.

É comum ouvirmos pessoas muito bem-intencionadas dizerem que os alunos de determinada instituição escolar são clientes. O neoliberalismo impregnou a cultura contemporânea de tal forma que nem percebemos o quanto essa expressão remete ao fato de que vivemos em uma sociedade de consumo que transforma as pessoas em mercadoria.

O fenômeno das redes sociais ilustra bem como as pessoas desejam vender-se continuamente, exibindo uma boa imagem, por vezes construindo outras identidades no mundo virtual. Destacamos o fato de que as pessoas se orgulham de conquistar milhares de amigos no mundo virtual e interagem com esses seguidores, por vezes dedicando mais tempo para os amigos virtuais do que para os amigos do cotidiano. Nesse sentido, a pergunta que fica é a seguinte: Desses milhares de amigos virtuais, quantos efetivamente são amigos com os quais se pode contar no cotidiano? Nossa leitura de Bauman não tem como intenção desprestigiar as amizades virtuais, mas diagnosticar um novo cenário que se apresenta no contexto da vida líquida nas sociedades de consumo.

A passagem de uma modernidade sólida para uma modernidade líquida parece-nos de fundamental importância para uma adequada compreensão da sociedade à que estamos vinculados. O processo parece ser irreversível e encontramos-nos diante do desafio de termos dificuldades de construir um projeto de vida, porque tudo é passageiro e perde a validade, e o interesse desfaz-se diante do novo que o sucede com muita facilidade no contexto da modernidade líquida.

Assim sendo, a presente pesquisa é de natureza bibliográfica, por meio da qual nos propomos a analisar alguns temas centrais na sociologia de Bauman, focando-nos na vida líquida, em contexto da modernidade líquida e na transformação das pessoas em mercadoria. Dito isso, neste texto, discorreremos sobre a vida líquida e os seus desafios sociais emergentes; na sequência, tratamos da constituição da modernidade líquida e do capitalismo nestes tempos;

em seguida, antes de encerrarmos este artigo, fazemos algumas considerações sobre a pós-modernidade nesse contexto,

1. Vida líquida no pensamento de Bauman e os desafios sociais emergentes

Bauman (2007) aponta que vivemos em um cenário de incertezas na vida contemporânea, porque nos deparamos com mudanças cruciais na sociedade. Uma dessas variações consiste na efemeridade, na fluidez que se assenhoreia de tudo que existe nesses tempos de modernidade líquida. As modificações são tão constantes que não possibilitam sequer que as pessoas construam um projeto de vida. Nesse contexto, ocorre uma dificuldade de se traçarem metas em longo prazo, porque tudo é muito fluido e impermanente. Bauman (2007) não se apresenta como alguém que gostaria que tudo voltasse a se constituir como modernidade sólida, mas como um sociólogo que tece uma análise a partir das estruturas sociais que se instalam na realidade em contexto de liquidez da vida contemporânea.

Bauman (2007) concebe que, nas sociedades atuais, vivemos um clima de medo constante, porque tudo passa a ser instável. O nosso próprio emprego é instável. O progresso que em uma perspectiva otimista da sociedade poderia ser visto como o ápice da sociedade positivista de Auguste Comte acaba por levar-nos a questionar o quanto o irrefreável poder da tecnologia coloca-nos em uma situação ambivalente: de um lado, a melhoria no padrão de vida das pessoas; de outro, a técnica e a ausência de limites éticos que colocam em risco a perpetuação da vida humana no planeta.

Nesse contexto, diante da angústia mundial contra o terrorismo, surge uma expressão paradoxal denominada “guerra contra o terror”. Vejamos a análise de Bauman (2007):

Dada a natureza do terrorismo contemporâneo, a própria noção de “guerra contra o terror” é, dissonantemente, uma *contradictio in adjecto*. As armas modernas, concebidas e desenvolvidas numa era

de invasão e conquista territorial, são singularmente inadequadas para localizar, atacar e destruir alvo extraterritoriais, endemicamente evasivos e eminentemente móveis, pelotões minúsculos ou apenas pessoas sozinhas viajando com pouca bagagem, desaparecendo do lugar de ataque de modo tão rápido e discreto quanto chegaram, deixando para trás poucos rastros, se é que algum. (BAUMAN, 2007, p. 26).

Bauman (2007) pontua que uma resposta ao 11 de setembro de 2001, como foi dada aos Estados Unidos da América (EUA), contribuiu significativamente para demonstrar que o jogo dos terroristas é justamente o de multiplicar o quantitativo de mortes e, com isso, multiplicar o terror. Em perspectiva diversa, o individualismo é analisado por Bauman (2007) como outra faceta do descortinar da modernidade líquida, mediante o enfraquecimento das relações humanas em um planeta negativamente globalizado. Assim, “[...] o medo é reconhecidamente o mais sinistro dos demônios que se aninha nas sociedades” (BAUMAN, 2007, p. 32).

Além disso, produzimos lixo industrial em demasia e não sabemos até quando será possível preservar a vida humana no planeta, diante da degradação que tudo destrói (BAUMAN, 2007). Sentimo-nos inseguros diante de guerrilheiros espalhados pelo mundo, do constante aumento do crime organizado e do tráfico de drogas. Vivemos, assim, em um cenário internacional alarmante. Bauman (2007) comenta ainda sobre os refugiados que são considerados pelo sistema neoliberalista “[...] a própria encarnação do ‘lixo humano’, sem função útil a desempenhar na terra em que chegam...” (BAUMAN, 2007, p. 48). Percebemos, assim, a perspicácia de Bauman (2007) em considerar a ambivalência da vida humana no cenário mundial, em que, por um lado, temos a grande conquista do desenvolvimento tecnológico; e, por outro, o dilema dos grandes problemas sociais, como os refugiados e o sentimento de insegurança que a todos envolve.

Nascimento e Silva (2019) apresentam que, na interpretação de Bauman, diante da modernidade líquida, vivenciamos o cenário de uma sociedade que não tem mais referenciais axiológicos para determinar seus valores. Nesse contexto, o próprio conceito de felicidade sofre mutações consideráveis. Nos dizeres dos autores: “A felicidade, no consumo, pode ser adquirida em leves prestações ou à vista em qualquer supermercado ou shopping mais próximo” (NASCIMENTO; SILVA, 2019, p. 121). O conceito de felicidade é reduzido à esfera de consumir freneticamente. Criticamente somos convidados a pensar sobre o conceito de felicidade de modo mais amplo. O conceito de felicidade atrelado à ideia materialista de acúmulo de bens materiais é desmentido por Bauman na obra *A arte da vida*. Ressaltamos que a mesma sociedade ávida por consumir é também uma sociedade com grandes frustrações, justamente porque os valores financeiros e materiais não são capazes de saciar a busca de sentido para a vida.

Lima (2019) destaca as inferências do individualismo na sociedade líquida moderna. Vivemos em uma conjectura em que os relacionamentos possuem vínculos menos duradouros e a sociedade como um todo sofre com essa ausência. O hedonismo e o imediatismo são valorizados como referência da sociedade líquida. A juventude tem dificuldades para traçar para si um projeto de vida porque tudo flui muito rapidamente e tudo é efêmero e passageiro. Aumenta o número de jovens que nem estudam e nem trabalham, demonstrando um crescente número de jovens sem perspectivas de vida. No plano profissional, exige-se que as pessoas continuamente se aperfeiçoem desmitificando que a conclusão de um curso universitário habilitaria para exercer uma profissão de modo permanente.

2. Constituição da modernidade líquida

Bauman (2001) entende que o estado de solidez preserva a estrutura, enquanto o líquido se esvai. Bauman (2001), que já

utilizara a expressão pós-modernidade, preferiu, a partir de 2000, compreender a realidade social em que vivemos como uma modernidade líquida. O sociólogo entende que “[...] descrições de líquidos são fotos instantâneas que precisam ser datadas” (BAUMAN, 2001, p. 8). Essa passagem de sólido para o líquido envolve toda a sociedade, desde aspectos pessoais até a dimensão econômica, com a fluidez do neoliberalismo. Nos dizeres de Bauman (2001, p. 10): “O derretimento dos sólidos levou à progressiva libertação da economia de seus embaraços políticos, éticos e culturais”. Os grandes ideais do iluminismo de buscar um sistema de verdades prontas e universais acaba por derreter-se com o advento da modernidade líquida.

Há, na análise de Bauman (2001), o fim do panóptico, como situação em que as pessoas se sentiam constantemente vigiadas. Uma dissolução das técnicas de poder cede espaço para novas relações. No plano acadêmico, as pessoas são “vigiadas” por seu nível de produção intelectual. Se na era do panóptico tudo poderia ser vigiado de forma constante, com o advento da modernidade líquida, esse fenômeno não pode ser mais observável, mas formas de controle no mundo do efêmero exercem, com um poderio muito mais avançado, a vigilância que invade os mais profundos escaninhos da vida humana.

Bauman (2001) entende que a sociedade do século XXI não é menos moderna que a do século XX, mas ela se vale de outras perspectivas. Ser moderno, na modernidade líquida, consiste, a exemplo do filósofo Heráclito, em considerar tudo que existe em um constante vir a ser, em que os indivíduos não podem ficar parados. Se olharmos para o cenário científico, isso é exposto de forma exemplar, visto que é preciso atualizarmo-nos continuamente para não ficarmos encarcerados nas malhas do atraso científico.

Bauman (2001) busca compreender a formação da individualidade em uma sociedade líquida. O consumo parece ser o elo que dinamiza a relação entre identidades. Existe, para Bauman (2001), o capitalismo pesado e o capitalismo leve. O

primeiro refere-se ao durável, como a indústria pesada, o qual perdurou em um período em que havia um vínculo entre empregado e empregador. Com o advento do neoliberalismo, os laços humanos fragilizaram-se e estão mais facilmente propensos a serem dissolvidos. “O fordismo era a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase ‘pesada’, ‘volumosa’, ou ‘imóvel’ e ‘enraizada’, ‘sólida’” (BAUMAN, 2001, p. 69).

O neoliberalismo trouxe consigo, no universo econômico, a liquidez. O capitalismo leve concentra-se no capital especulativo que evidencia essa fluidez. Os bancos possuem uma centralidade importante nesse capitalismo leve. As flutuações do mercado financeiro impactam diretamente no dia a dia das pessoas. No capitalismo leve, os bancos e as grandes corporações de tecnologias destacam-se.

A modernidade líquida, no que tange aos aspectos econômicos, tem como centro aquelas corporações que podem incitar o consumo. Se o grande ideário do iluminismo consistia em emancipar as pessoas, superando toda e qualquer autoridade externa ao indivíduo, a modernidade não conseguiu extinguir a figura da autoridade e acabou por gerar novas autoridades. As grandes corporações capitalistas, principalmente do mercado financeiro apresentam-se não pela força, mas por seu *marketing*, que busca seduzir as pessoas para o neoliberalismo e para o consumismo. Bauman (2001) destaca que, no contexto da modernidade líquida, tudo acaba sendo visto como mercadoria, a ponto de todas as relações humanas serem consideradas mero produto. Nesse contexto, percebemos comumente empresários da área educacional apontarem para a educação como sendo uma mercadoria e, nesse meio, alunos se reduzem a clientes.

Vivemos, assim, em uma sociedade em que os indivíduos constituem sua identidade pelo consumo. O *marketing* pessoal passa a ser ponto central da mercantilização da existência. Bauman (2001) entende que a liberdade diz respeito ao paradoxo de ser dependente do consumo. Assim, estilos de vida confundem-se com hábitos de consumo. Do ponto de vista religioso, percebemos como

a própria religiosidade passa a ser operacionalizada por uma barganha financeira com o sagrado. Bauman (2001) contextualiza a venda de modelos de vida como parâmetro referencial para efetivar-se a vida líquida. A vida na modernidade líquida é, por natureza, extremamente instável, mas é necessário vender e comprar como forma de anestesiá-las as inseguranças.

O autor entende que o consumismo é um tipo de arranjo social, uma espécie de lógica que move a sociedade contemporânea. As relações das pessoas tornam-se mais líquidas na sociedade dos consumidores. Embora o consumo tenha sempre existido, na modernidade líquida, ele transforma o consumidor em mercadoria. Para Bauman (2001), há, assim, uma mercantilização das pessoas, e a grande vitrine são as redes sociais. A própria força de trabalho é vendida pelo salário, coisifica o ser, porque não é apenas uma venda do trabalho, mas das próprias pessoas, tornando-se também uma mercadoria. A publicidade ocupa lugar central no âmbito da modernidade líquida, não apenas uma venda de produtos, mas uma venda de estilos de vida. Para Bauman (2001):

A história do consumismo é a história da quebra e descarte de sucessivos obstáculos “sólidos” que limitam o vôo livre da fantasia. A “necessidade” considerada pelos economistas do século XIX como a própria epitome da “solidez” – inflexível, permanentemente circunscrita e finita – foi descartada e substituída durante algum tempo pelo desejo, que era mais “fluido” e expansível que a necessidade por causa de suas relações meio ilícitas com sonhos plásticos e volúveis sobre a autenticidade de um “eu íntimo” à espera de expressão (BAUMAN, 2001, p. 89).

O mundo do consumo não é imposto de maneira arbitrária, é resultado de longas e sucessivas séries de insistentes, atraentes mensagens para encantar as pessoas. Ninguém encosta um revólver no outro para obrigá-lo a consumir. Pelo contrário, as grandes corporações capitalistas investem brutalmente em *marketing* e publicidade para fazerem as pessoas se sentirem seduzidas pelo

consumo. Bauman (2001) afirma que “[...] há, em suma, razões mais que suficientes para ir às compras” (BAUMAN, 2001, p. 95). Há, segundo Bauman, uma conspiração comercial pelas compras que envolve o ser das pessoas. Parafraseando Descartes, poderíamos dizer, a partir de Bauman (2001): consumo, logo existo. Consumir produz, naquele que consome, paradoxalmente, uma identidade de consumidor. Nos dizeres de Bauman (2001, p. 98): “Numa sociedade de consumo, compartilhar a dependência de consumidor – a dependência universal das compras – é a condição *sine qua non* de toda *liberdade individual*; acima de tudo da liberdade de ser diferente, de ‘ter identidade’”.

Em cenário de consumismo, as pessoas que não consomem são tidas como invisíveis pelo sistema. Quanto mais escravas do consumo se tornam, mais se deixam dominar pela ilusão de que são livres porque consomem. Não basta uma ideia de liberdade, consumir roupas de marca demanda um poder que nutre o ego daqueles que não consomem apenas aquele produto, mas também a ilusão de ser importante por estar consumindo determinado produto que inspira um estilo diferente de vida naqueles que não podem consumir.

Nos grandes centros, ir aos espaços sagrados do consumo torna-se um ritual imprescindível na vida das pessoas. Assim, “[...] uma ida ao templo do consumo é uma questão inteiramente diferente” (BAUMAN, 2001, p. 115). O mundo do consumo constituiu-se como um espaço relevante para vivenciar-se quase que uma liturgia de ser transportado a um outro mundo com outros valores e reflexões. Nos dizeres de Bauman (2001, p. 116): “Dentro de seus templos, os compradores/consumidores podem encontrar [...] o que zelosamente e em vão procuram fora deles: o sentimento reconfortante de pertencer – a impressão de fazer parte de uma comunidade”.

No plano espiritual, a modernidade líquida configura-se com a “desvalorização da imortalidade” (BAUMAN, 2001, p. 146). Com a superação da modernidade sólida pela modernidade líquida, as relações temporais modificam-se e adquirem ares de

uma extemporaneidade. Bauman (2001, p. 149) afirma: “É difícil conceber uma cultura indiferente à eternidade e que evita a durabilidade”. Consumir cada vez mais passa, assim, a ser o imperativo da sociedade líquida e do consumo.

Bauman (2001, p. 191) afirma que “[...] a passagem do capitalismo pesado ao leve da modernidade sólida à fluida ou liquefeita é o quadro em que a história do movimento dos trabalhadores foi inscrita”. Poderíamos situar esse movimento líquido na história do Brasil quando analisamos a crescente pressão do “mercado” para a flexibilização das relações trabalhistas, a qual acabou culminando, no contexto brasileiro, com a aprovação da reforma trabalhista, que reduziu direitos utilizando como justificativa que seria para aumentar empregos.

Bauman (2008) apresenta-nos o dilema em que as pessoas se encontram, a da dualidade sujeito-objeto, que “[...] tende a ser incluída sob a dualidade consumidor-mercadoria” (BAUMAN, 2008, p. 30). O consumo em si não é algo negativo, faz parte da história da humanidade, mas o que enfrentamos nas atuais circunstâncias históricas é um consumo exagerado, frenético, que cada vez mais afeta as relações humanas, tendo em vista a hipótese, a partir do pensamento de Bauman (2008), de que em uma sociedade consumista as pessoas tendem a tornar-se uma mercadoria. Para o autor:

De maneira distinta do consumo, que é basicamente uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, o consumismo é um atributo da sociedade [...]. Tudo isso ainda diz pouco sobre o conteúdo da “revolução consumista”. A questão que exige uma investigação mais atenta diz respeito ao que “queremos”, “desejamos” e “almejamos”, e como as substâncias de nossas vontades, desejos e anseios estão mudando no curso e em consequência da passagem ao consumismo (BAUMAN, 2008, p. 41).

O consumismo é alimentado pela constante insaciabilidade das pessoas, pois os desejos também são líquidos e não são satisfeitos de forma simples. Assistimos, sobremaneira, no contexto

do materialismo, a uma valorização das questões materiais que saltam como valores centrais no mundo neoliberal, que defende a ideia de que o estado de bem-estar social é superado e que o Estado deve diminuir investimentos em áreas sociais. A rigor, o neoliberalismo defende que o Estado existe para garantir as liberdades individuais e parte do pressuposto de que todos teriam as mesmas condições de assumir posições na sociedade. É importante, aqui, a ressalva de Bauman (2008, p. 63): “A sociedade de consumo tem como base de suas alegações a promessa de satisfazer os desejos humanos em um grau que nenhuma sociedade do passado pôde alcançar, ou mesmo sonhar”.

Bauman (2008) apresenta-nos que, no processo de consumismo, há uma insistência não em argumentos racionais para se incentivar o consumo desenfreado, há uma insistência não em argumentos racionais para se consumir, mas, sim, em apelos irracionais. O “consumismo” aposta na “[...] irracionalidade dos consumidores e não em suas estimativas sóbrias e bem informadas” (BAUMAN, 2008, p. 65). O desejo faz parte dos grandes apelos que o mundo capitalista faz às pessoas. Se, até antes da Reforma Protestante, na Igreja Católica, ao menos no discurso, valorizava-se a pobreza, após Lutero e Calvino, o discurso religioso passou a valorizar a posse de bens materiais como sinal da bênção divina. O dízimo acabou assumindo, de certa maneira, quase que um investimento de significativa rentabilidade – fazemos uma doação do dízimo e Deus nos abençoa multiplicando nossos bens materiais. Não fazemos aqui uma crítica ao dízimo, mas ao modelo comercial que é desenvolvido a partir dessa perspectiva em considerar as situações como mercadoria e escravas da lógica do capital.

No sentido da mercantilização dos mais variados âmbitos da vida humana, temos a afirmação de Bauman (2008, p. 142):

Relembremos que os consumidores são levados pela necessidade de se “comodificarem” – de se transformarem em mercadorias atraentes – e pressionados a exhibir todos os estratagemas e

expedientes usuais da prática do marketing para esse propósito. Obrigados a encontrar um nicho de mercado para as coisas valiosas que possam vir a obter ou esperar desenvolver, devem observar com atenção as oscilações do que é demandado e do que é oferecido, e seguir as tendências do mercado: uma tarefa inviável, com frequência muito desgastante, dada a notória volatilidade dos mercados de consumo (BAUMAN, 2008, p. 142).

3. Capitalismo e modernidade líquida

Bauman (2010, p. 27) entende o capitalismo como “sistema parasitário”. O capitalismo atual vive da necessidade de não deixar as pessoas satisfeitas com aquilo que consomem. É preciso desejar sempre mais. Nos dizeres de Bauman (2010, p. 28), “[...] há uma filosofia de afirmar que a função da oferta é criar demanda”. Os cartões de crédito nascem sedutoramente com um *slogan* de que os sonhos de consumo das pessoas seriam realizados. Antes dos cartões de crédito, era necessário guardar dinheiro para, por meio da poupança, poder realizar sonhos. Era necessário privar-se de algo para, na sequência, poder usufruir das diversas comodidades que o sacrifício possibilitava. Nesse contexto, Bauman afirma (2010, p. 29): “Com um cartão de crédito é possível inverter a ordem dos fatores: desfrute agora e pague depois”.

Bauman (2010) pontua que não pensar no depois e assumir empréstimos acaba por ser fonte de grandes problemas. O mundo do crédito leva à ilusão, ao prazer de ter algo que não pode possuir. É uma ilusão porque em breve chegará a fatura do empréstimo. Bauman (2010), ironicamente, afirma que os bancos são generosos em ofertar mais créditos porque eles são sensíveis às necessidades de seus clientes e, nesse contexto, presenciamos um aumento da dívida. Bauman (2010) aponta que, se na modernidade sólida o desafio de torcer para quem emprestou um dinheiro seria de que essa pessoa pagasse em dia, paradoxalmente, na modernidade líquida, “[...] o cliente que paga

prontamente o dinheiro que pediu emprestado é o pesadelo dos credores” (BAUMAN, 2010, p. 30).

Nessa contextualização, o cenário internacional dos bancos festeja das mais diversas formas quando as pessoas não conseguem pagar seus empréstimos, pois estão a criar o grupo dos eternos devedores que nunca conseguirão pagar seus empréstimos e entram em sucessivos empréstimos. No próprio cenário internacional, grandes corporações capitalistas ofertam crédito a países que certamente terão dificuldades em honrar seus compromissos financeiros. Daí que o mundo todo passa a viver em função do crédito, e grande parte da produção mundial passa a ser empregada para pagar juros intermináveis.

Fontanelle (2017) entende que não há um consumismo espontâneo, mas, sim, programado pelo capitalismo. O capitalismo contemporâneo tem sua forma de expressão maximizada no processo de consumir de forma frenética. Fontanelle (2017, p. 16) entende a cultura do consumo da seguinte forma: “Como modo particular de vidas, a cultura contemporânea, que denomino cultura de consumo, tem raízes no final do século XIX, formatando-se ao longo do século XX, coincidentemente com o nascimento do marketing como disciplina acadêmica”. A autora acentua que a expansão do modo consumista de compreender a existência provém da própria expansão do “*American way of life*”. É o modo de consumir dessa grande potência capitalista que é expandido para todo mundo ocidental e acaba por gerar graves problemas sociais. Fontanelle (2017) situa as duas grandes revoluções, a industrial e a francesa, como dois expoentes no processo da formulação do indivíduo da Idade Moderna.

Na leitura realizada por Bauman (2010), encontramos a emergência na modernidade líquida do individualismo associada ao consumismo. Pensar na coletividade implica um processo estereotipado como coisa de comunista que deve ser combatido de toda forma. No universo da liquidez e das vidas a crédito, não há espaço para pensarmos no “nós”, mas, sim, limitarmo-nos aos nossos próprios interesses e posses. Assim, o consumismo que,

conforme já demonstramos, transforma pessoas em mercadorias, acaba por impactar também no próprio processo de formação de identidade das pessoas. Quem não consome está banido da própria identidade no sistema neoliberal que defende a ideologia da meritocracia. Aquelas pessoas que não conseguem ter sucesso na vida é porque não se esforçam, uma vez que todos têm oportunidades de desenvolver-se.

Amorim *et al.* (2018) entendem que Bauman enumera cinco características do mundo globalizado, a saber: individualidade, tempo e espaço, trabalho e comunidade. Todos esses elementos são permeados por uma constante instabilidade de desejos. Amorim *et al.* (2018, p. 75) afirmam: “Consumir novos produtos aumenta a sede de apresentar-se como detentor do poder, daí a publicidade mover-se na sedução, na conquista de novos consumidores”.

O consumo exagerado acaba por culminar em um processo de individualismo. Este se manifesta também no fenômeno em que as pessoas constantemente são motivadas a viverem mais o virtual do que o real. As pessoas criam milhares de amigos no *Facebook* e exibem constantemente suas conquistas, mas são incapazes de nutrir amizades reais – eis o paradoxo.

Oliveira (2016, p. 153), quando interpreta a análise de Bauman sobre a vida a crédito, apresenta uma compreensão de que o surgimento dos mecanismos de crédito como os cartões de crédito levam ao “[...] encorajamento ao gasto, ao aproveitamento da vida e a vasão dos impulsos e desejos, enfim, o financiamento do consumo”. Nesse contexto, a palavra “crédito” substitui o termo “dívida”, que seria mais oportuno de ser utilizado. Assim, comprar a crédito e viver devendo passa ser o novo normal nessa sociedade. Ao contrário do ascetismo e do sacrifício pessoal de poupar para poder adquirir um produto, temos um novo cenário em que aparente e ilusoriamente o mundo dos sonhos se constitui como realidade. Contudo, de fato, as grandes instituições acabam levando as pessoas a se endividarem e se constituírem como devedores constantes.

4. A pós-modernidade como modernidade líquida em Bauman , algumas considerações

Na análise sobre o capitalismo atual realizada por Bauman (2007), o individualismo é uma mazela do sistema capitalista e do liberalismo econômico. Entretanto, na etapa atual desse sistema, intitulado “neoliberalismo”, temos uma substituição cada vez mais evidente das necessidades pelo desejo e pelo fetiche de possuir determinada marca de produto, coisas na maior parte das vezes fúteis, mas que fazem o ser humano se submeter a um processo de coisificação cada vez maior, em que o “ser” dá lugar ao “ter”, e o prazer tido como verdadeiro é apenas aquele imediato e ligado ao consumo.

Bauman (2001) retoma e amplia percepções acertadas de grandes teóricos do século XX que foram verdadeiros “profetas” dos “novos tempos”, dentre eles, podemos citar François Lyotard (2000), em *A condição Pós-moderna*, cuja primeira edição foi publicada em 1979. O autor já previa uma espécie de decadência das metanarrativas, das grandes “verdades históricas” que seriam postas em xeque a partir de inúmeros fatores, tais quais os avanços na tecnologia e na comunicação (LYOTARD, 2000). Bauman (2007) avança nessa análise do pós-moderno a partir de uma crítica ao sistema capitalista que, segundo ele, vive uma crise constante evidenciada pela queda das bolsas, em 2008, e pelos movimentos populares e contestatórios, de 2012. Esses episódios foram causados, de acordo com o autor, sobretudo pelo consumo desenfreado e pelo excesso de crédito que levou milhões de pessoas ao endividamento, situação agravada pela descrença na possibilidade de melhoria de vida a partir da educação, algo que, em sua perspectiva, seria cada vez mais distante, principalmente em países desenvolvidos com tendência a sofrer cada vez mais com uma regressão demográfica e um endividamento crescente de indivíduos e do próprio Estado, o que inevitavelmente traria episódios periódicos de crise no capitalismo mundial.

Além das questões econômicas, a modernidade líquida também sofre as consequências da revolução tecnológica, mormente no campo das comunicações, com a popularização do acesso à internet e às redes sociais e do antigo monopólio que as mídias tradicionais possuíam em termos de informação e de visibilidade. Atualmente, qualquer pessoa pode expor-se para o mundo todo por meio das redes sociais; assim, dependendo daquilo que está “mostrando”, conseguir milhões de acessos ou até mesmo tornar-se popular nas redes e conseguir prolongar seu momento de fama. Os efeitos da tecnologia na sociedade já se mostraram com maior intensidade com a consolidação da modernidade na chamada Revolução Industrial, o uso da mão de obra artesanal pelo maquinário, a utilização maciça de linhas de produção, em que o ser humano passou a ser apenas mais uma “engrenagem” para mover o sistema produtivo. No limiar do século XX, temos o uso maciço do rádio para divertir, informar e manipular as massas, um fenômeno muito utilizado pelos regimes totalitários da década de 1920 e 1930.

Heidegger (2008) já via com preocupação os avanços da tecnologia. Ele não se mostrava contrário ao progresso, porém o via com desconfiança. Seu pessimismo em relação à tecnologia talvez fosse sua experiência pessoal, uma vez que era de origem interiorana e não conseguiu abrir mão de uma vida simples no campo. Durante toda a sua vida, ele manteve uma casa de campo como “refúgio” da agitação dos grandes centros nos arredores da Floresta Negra. A vida comunitária, o contato entre seres humanos que compartilham de ideias semelhantes e interesses comuns é própria das sociedades rurais, que acabam sendo dissolvidas pelo avanço das relações capitalistas no campo e pela adoção de tecnologia avançada na produção agropecuária. Entretanto, Heidegger (2008) vai além dos efeitos do uso da tecnologia na perspectiva meramente econômica. Ele aponta o risco da desumanização ou do risco da existência da própria humanidade, se não tivermos a capacidade de questionar o porquê do uso da técnica.

Outro conceito importante de Heidegger (2005), presente em *Ser e tempo*, é o “falatório” ou a mera repetição de ideias sem a preocupação com a análise ou a crítica. Cada vez mais as pessoas são bombardeadas com informações, porém a maioria é incapaz de exercer um senso crítico; pelo contrário, ajudam a disseminar informações distorcidas ou até mesmo falsas.

A partir da perspectiva Heideggeriana e do olhar de Bauman sobre o binômio capitalismo/tecnologia, temos uma perspectiva pouco animadora no limiar do século XXI, em que seres humanos são reduzidos a autômatos, meros executores ou, pior, pessoas que se sentem “incluídas” no mundo digital mas que, na verdade, tornam-se fantoches dos algoritmos de programadores, os quais os vigiam 24 horas por dia, registram seus hábitos culturais e de consumo e os bombardeiam diariamente com informações comerciais ou com outros fins, até mesmo ilegais, como ficou comprovado sobre o uso das redes sociais na disseminação de *fake news* nas eleições americanas que levaram à vitória de Donald Trump.

Para Bauman (2007), a perspectiva de que atualmente tudo é líquido, no sentido de que é efêmero e passageiro, se aplica também aos relacionamentos interpessoais e ao amor, ao corpo, à expectativa sobre o outro, aos relacionamentos. Tudo gira em torno da óptica de consumo imediato e de busca “pelo novo”.

Considerações finais

A partir da análise bibliográfica de Bauman (2001, 2007, 2008, 2010), percebemos o processo de mercantilização da vida decorrente da modernidade líquida. Interessante notarmos que, em sua trajetória, Bauman (2001) concebe, inicialmente, a existência da pós-modernidade, mas, em obras posteriores, ele compreende que estamos mais exatamente em uma modernidade líquida. A liquidez é característica da existência no tempo em que vivemos. Tudo é muito fluido e esvai-se muito rapidamente. As redes sociais são exemplo disso e manifestam a superficialidade

das relações humanas na sociedade. As pessoas, em um dia, tornam-se amigas de centenas, apenas conectando-se a elas e, quando desejam, com um simples desconectar, deixam de ser amigas. Nesse contexto, vemos a superficialidade das relações humanas no universo da modernidade líquida.

No entanto, o ponto central que gostaríamos de destacar é que o neoliberalismo é a face econômica da modernidade líquida. O seu ápice é a transformação das pessoas em mercadorias, que se expõem nas redes sociais vendendo uma imagem de felicidade e de realizações. No ponto de vista social, vemos o surgir do crédito, que cria a ilusão de que as pessoas podem comprar a prazo no cartão de crédito e assim realizar todos os seus sonhos. Contudo, no momento de pagar, essas pessoas percebem o quão amargo foi sua opção e quão ilusória foi essa realidade.

Bauman (2008) nos apresenta que os indivíduos, neste mundo líquido, só tem valor como consumidores, pois consumir é o imperativo! Poderíamos dizer, como já o fizemos neste texto, parafraseando Descartes, “consumo, logo existo”. Nesse processo, tudo é reduzido à mercadoria. No próprio âmbito da educação, percebemos que muitos tratam os alunos como clientes em uma perspectiva mercadológica de que tudo é mercadoria. Bauman (2010) não quer exortar moralmente a humanidade, mas, como sociólogo, ele faz uma análise e um diagnóstico dos tempos em que vivemos. Esperamos, em futuras pesquisas, aprofundarmos nos estudos de Bauman (2001), no sentido de investigarmos o quanto a modernidade líquida impacta na vida das pessoas, principalmente na vida afetiva.

Referências

AMORIM, Elia Siméia Martins dos Santos *et al.* O princípio do prazer: o hiperconsumo como escape em tempos de modernidade líquida. **Signos do Consumo**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 70-79, jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-5057.v10i2p70-78>

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

_____. **Vida a crédito**: conversas com Atali Rovirosa-Madrado. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FONTANELLE, Isleide Arruda. **Cultura do consumo**: fundamentos e formas contemporâneas. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 15. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005. v. 1.

_____. **Ensaios e conferências**. 5. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

LIMA, José Rosamilton de. O indivíduo na sociedade líquido-moderna e a identidade nacional. **Cadernos Zygmunt Bauman**, São Luís, v. 9, n. 18, p. 43-57, 2019.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

NASCIMENTO, Kelvis Leandro do; SILVA, Allyson Darlan Moreira da. A sociedade líquida e o conceito de felicidade em “A arte da vida” de Zygmunt Bauman. **Cadernos Zygmunt Bauman**, São Luís, v. 9, n. 18, p. 115-138, 2019.

OLIVEIRA, Cícero Josinaldo da Silva. Vida a crédito e consumismo: a procrastinação de cabeça para baixo: Array. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 13, n. 1, p. 145-163, 2016. DOI: <https://doi.org/10.31977/grirfi.v13i1.692>

OLIVEIRA, Larissa Pascutti de. Zygmunt Bauman: a sociedade contemporânea e a sociologia na modernidade líquida. **Sem Aspas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-36, 2012. DOI: <https://doi.org/10.29373/sas.v1i1.6970>

SER PROFESSOR: PENSANDO NA AUTONOMIA E NA IDENTIDADE

Lucimar Araujo Braga

Introdução

A profissão do professor, assim como as demais práticas profissionais está atrelada a práticas sociais, as mais diversas e adversas possíveis, que nem sempre favorecem a promoção e o comprometimento do professor para com sua profissão.

Por diversas e complexas razões, a formação ética profissional não tem tido o devido tratamento e isso afeta o comprometimento profissional individual e coletivo, fator que tem contribuído para o desestímulo de as pessoas se candidatarem às muitas vagas para ser professor (NÓVOA, 1992).

Pensando como professora com mais de 20 anos de atuação com o ensino, a pesquisa e a extensão, pode-se dizer que ser professora demanda tempo, dedicação para a assimilação de entendimentos diversos e para com “a tarefa” (BAUMAN, 2002) de se pensar as práticas identitárias do professor.

Considerando conforme Miccole (2010, p. 33), que “os professores passam anos preparando crianças e jovens para fazerem parte da vida em sociedade” e analisando que a sociedade exige conhecimento formal, conseguido na escola para incluir os indivíduos em seus meios sociais, percebemos que, nem sempre nós, professores, estamos preparados para desafios tão grandes como o de trabalhar com o desenvolvimento educacional formal para além da sala de aula. Pois, uma formação ampla deveria proporcionar conhecimentos suficientes para os alunos lidarem com as mais

diferentes relações do ser humano a ponto de auxiliá-lo a afeiçoar-se e tornar-se um cidadão agente e transformador. Nesse sentido, Miccole (2010), mais uma vez, esclarece:

[...] poucos professores se veem como condutores do processo de evolução da humanidade, como profissionais que devem ter uma visão da sociedade que querem vivenciar para poder conduzir estudantes a se verem como aqueles constituintes, condutores e construtores da sociedade no futuro. (MICCOLE, 2010, p. 33).

Para a autora, a escola é lugar profícuo para alunos e professores construírem juntos novos sentidos, proporem novas interpretações, ou seja, tomarem, expandirem e reconstruírem o conhecimento de como a linguagem é capaz de atribuir significados diversos para os eventos múltiplos na vida dessas pessoas.

Por isso, o objetivo deste artigo é trazer para o debate algumas questões sobre a autonomia e a identidade de professores. Neste caso, professores que utilizam a linguagem não somente como forma de comunicação, mas também como objeto de formação para a atuação na sala de aula.

Assim, consideramos que a sala de aula é local saudável e extremamente favorável para desvelar os sentidos atribuídos à linguagem e ao processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que professores, em consonância com os aprendizes, se esmeram para dar conta das competências e habilidades a eles designadas implicitamente, pelos programas das escolas e pelos documentos oficiais da área da educação. Entretanto, esse esforço pode se expandir se estes se percebessem capazes de colaborar com o processo educacional de forma mais aberta e comprometida.

Dessa forma, compreendemos que os professores são os responsáveis por planejar, organizar e trabalhar com as atividades didático-pedagógicas que podem vir a proporcionar ou não, reflexões com os alunos, sobre o desenvolvimento de habilidades e

competências sociais, históricas e científicas, para o desenvolvimento individual, social, histórico, econômico e político.

Entendemos que o ensino e a aprendizagem sistematizados pelo currículo possibilitam uma visão cultural, muitas vezes, restrita à interpretação de determinada ideologia cultural e ensinam o que melhor representa os interesses de uma classe dominante, impondo aculturação para atender aos interesses dos detentores do poder.

Nesse sentido, faz-se sempre aconselhável questionarmos nossos alunos sobre como tratamos as questões do conhecimento na sociedade, ou seja, como conseguimos (ou não) aplicá-los e agenciá-los de modo que os interesses individuais e coletivos fiquem mais equilibrados e garantam ou promovam a emancipação dos cidadãos. “A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica continua obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não-emancipação” (ADORNO, 1995, p. 43).

Para Hall (1997), através das culturas nacionais, se produzem sentidos mais amplos sobre nação, estes sentidos são aqueles pelos quais podemos nos identificar e construir identidades. A aculturação disfarçada pelo processo global é quase inevitável, e isso se reflete nos materiais de apoio didático pedagógico, como o livro didático, por exemplo.

Não se pode negar que conhecer e dominar outras línguas, outras culturas e outros povos são hoje questões de sobrevivência. Entretanto, isso não significa submeter-se à cultura do outro, mas conquistar e compartilhar mais conhecimentos históricos, econômicos, sociais e culturais com outros povos. Compreender melhor os outros nos remete à possibilidade de fazer desse conhecimento um mecanismo para nossa integração ao mundo globalizado.

Nesse sentido, destacamos que as formações docentes nos cursos de licenciaturas carregam consigo a responsabilidade de formar professores cidadãos sociais e históricos capazes de assumir uma postura que possibilitem atuar tanto como agentes

quanto como objetos de sua prática, sem esquecer que o eu, não existe sem o outro. Sobre isso Freire (2000) nos elucida,

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2000, p. 46-47).

Assim, o desenvolvimento de projetos de valorização de culturas múltiplas se dá como integração de fontes de conceitos diversos que contribuem com o enriquecimento de conteúdos dirigidos ao ensino-aprendizagem utilizados por uma linguagem democrática e emancipadora.

Identidade e autonomia de professores

As atividades desenvolvidas por professores formados e em formação inicial estão relacionadas, entre tantas questões, às práticas culturais e sociopolíticas. Assim, os materiais de apoio, juntamente com a competência profissional individual, são recursos aproveitados pelos profissionais como ferramentas de auxílio no ensino e na aprendizagem, para proporcionar, entre professores formados e em formação inicial, reflexões para as diferentes abordagens na aquisição das habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento individual e coletivo, dos seres humanos. E para a formação crítica de um professor de línguas o trabalho diversificado com textos e discursos (PESSOA, 2011) talvez possa servir de meios para os fins como a autonomia e a emancipação.

Assim, acreditamos que um professor de línguas, assim como os professores de outras áreas do conhecimento, é responsável por intermediar e fazer funcionar os meios para que o aluno alcance

êxito no desempenho escolar, auxiliando o aprendiz na busca pelos objetivos da aprendizagem que estes precisam adquirir.

No entanto, é interessante acrescentar que a intermediação deste profissional já formado ou ainda em formação, não acontece de forma neutra, pois cada indivíduo é alimentado por convicções e, por isso mesmo, o professor pode incentivar os seus alunos a trazerem para as salas de aulas suas experiências. Para Celani (2009, p. 31), “a interação proposta [...] pressupõe o diálogo, o autoquestionamento, a organização em redes de comunicação e, frequentemente, o conflito aberto”.

Por isso mesmo, é preciso que professores formados e em formação inicial compreendam as propostas epistemológicas como processos interativos em que o conhecimento de uma língua seja compreendido desde seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos até a prática em si em que o aprendiz fará uso deste aprendizado para se comunicar didático-pedagogicamente em sua vida profissional e privada. Além disso, reiteramos que conhecer o funcionamento da linguagem pode desvelar maior abrangência sobre o conhecimento sistematizado como, por exemplo, maior compreensão do conceito de cidadania, de autonomia, emancipação e de que esses conhecimentos sobre as línguas, juntamente com as demais disciplinas, devem promover para o aluno.

Desta maneira, consideramos que a questão da identidade e da autonomia está relacionada às desconstruções ideológicas diárias das identidades assumidas pelo indivíduo, por questões de adaptações e de sobrevivência. Em contrapartida, existem pessoas que passam uma falsa ideia de plena coerência e unidade em sua vida representativa em sociedade, como se esses indivíduos conseguissem ter a identidade única e verdadeira.

É preciso compreender que as identidades são reconstruídas, pois, cada ser é único e traz consigo uma vida repleta de mistérios e por mais que sejamos todos seres humanos, temos identidades fisiológicas e traços comuns, mas, na parte individual, ideológica, emocional e subjetiva, cada ser é único. Assim, ainda sendo únicos podemos nos desconstruir e nos refazer diuturnamente.

O processo de ensinar e aprender pode seguir a mesma proposta, por assim dizer. São atividades que podem ser transformadas em hábito para o aluno e para o professor se ambos se percebam como seus próprios incentivadores. Para isso, é relevante que professores formados e em formação inicial entendam, insistimos que sua identidade é moldada a cada nova experiência (BAUMAN, 2005).

Além disso, para uma maior compreensão sobre as ações autônomas que podem ser desenvolvidas na sala de aula, é imprescindível que professores e alunos assumam que somente pelo autoconhecimento é que a ação diária pode ser transformada em rotina. Ainda é importante compreender que para a autonomia ser elevada a hábito necessita de autoavaliação constantemente, para que não se cristalice e transforme em convicção.

Além dessas ponderações, parece-nos necessário entender outras questões relacionadas à autonomia. De acordo com Rouanet (1993), a questão da autonomia está relacionada ao projeto civilizatório da modernidade, que além da autonomia, está alicerçado entre os conceitos de individualidade e universalidade. Grosso modo, nesse sistema a autonomia seria almejada pelo viés da individualidade em que os cidadãos buscariam seus espaços sem a guarida da religião ou da ideologia. Ou seja, os seres humanos autônomos estariam aptos a pensarem por si próprios e a atuarem nos espaços públicos de tal forma que por seus esforços pudessem garantir sua sobrevivência material.

Por outro lado, Bauman (2000) comenta que, às vezes, consideramos as instituições (os espaços públicos) como criação dos espíritos e não nossa. Se insistirmos em seguir e servi-las cegamente, dificilmente teremos seres realmente autônomos, tomando atitudes *per si*. “A gente não se comporta de uma forma habitual *por acreditar* que fazê-lo é bom e não fazê-lo é mau. Aliás, só nos comportamos de maneira habitual se não consideramos e sequer imaginamos comportamentos alternativos (BAUMAN, 2000, p. 136)”.

As atitudes individuais ou coletivas resultam de vivermos em uma sociedade em que temos que fazer nossas escolhas a arcarmos

com as consequências destas. Além disso, constantemente temos que nos justificar entre nossos pares por nossas escolhas, pois, precisamos escolher entre as muitas possibilidades sobre o que podemos ou não efetivamente concretizar em nossas ações. Como diz Bauman (2000, p. p. 141): "Não há autonomia social se não há autonomia dos indivíduos que a compõem."

Para Bauman (2000), a autonomia só é constituída se o indivíduo a constrói sob os efeitos de assunção de responsabilidades, de forma que a sua identidade vai sendo constantemente renovada. Para o autor, isso acontece porque identidade e autonomia são parceiras, ou seja,

Toda opção é feita a partir do que nos é oferecido [...]. Identidade é o que se reconhece socialmente como identidade: está fadada a continuar uma ficção da imaginação individual a não ser que se comunique a outros em termos socialmente legíveis, expressa símbolos socialmente compreensíveis (BAUMAN, 2000, p. 142).

Nesse sentido, tanto a identidade quanto a autonomia não podem ser consideradas estagnadas. Para Bauman (2000), não só a identidade é dinâmica como também a autonomia. As nossas opções estão relacionadas ao que está acontecendo em determinado tempo histórico, social, econômico e histórico. Além do que, essa identidade e essa autonomia necessitam desses componentes todos para serem relevantes ou compreendidas.

Ainda no que tange à autonomia, Rouanet (1993) colabora com a explanação apontando que, no processo civilizatório, a autonomia se apresenta em formatos que representamos por: a) autonomia cultural; b) autonomia intelectual; c) autonomia política e d) autonomia econômica. Nessas perspectivas, o autor comenta que da passagem do teocentrismo para a razão homocêntrica em que a ciência encontrou espaço para se utilizar do seu domínio técnico sobre a natureza, talvez não tenha sobrado espaço para um avanço na autonomia intelectual, visto que esta seguia sujeita à ideologia.

E neste contexto, a autonomia cultural na forma de ciência adere aos modelos de domínios de projetos autônomos em que a ética é substituída pela "[...] guerra e a destruição da natureza." (ROUANET, 1993, p. 24). Assim, a ilusão de autonomia nesses moldes é descartada porque a ciência deixa de ser autônoma e é chamada pelo autor de 'logocracia despótica'. O que parecia servir de pressuposto para o atingimento da soberania da autonomia cultural é agora subordinada aos modelos de ciência como representação do poderio industrial e militar.

No que concerne à autonomia intelectual, para Rouanet (1993, p. 22), "A razão humana não estava mais sujeita à mentira consciente, mas continuava sujeita à ideologia." O autor argumenta que há mudança na esfera de imposição das ações. Assim, a autonomia intelectual outrora inserida nos ideais da família, escola e igreja, agora é creditada à eficiência mistificada da realidade de consumo.

Quanto à autonomia política,

A autonomia política revelou-se insuficiente para uma verdadeira alteração do *status quo* [...] Sem dúvida, uma liberdade truncada é melhor que nenhuma, mas é preciso reconhecer que uma autonomia política limitada à liberdade de votar está muito distante do desejável (ROUANET 1993, p. 25).

Por fim, sobre a autonomia econômica, o autor registra que é evidente que o capitalismo nos proporcionou um salto quanto à riqueza material suplantada e sonhada por todos. Entretanto, as restrições advindas desse modelo econômico à manutenção e agravamento das classes pobres é realidade no mundo. Nesse sentido, ressalta Rouanet (1993, p. 27), "Os contrastes de renda e de bem-estar aumentam não somente entre os países ricos e pobres, como dentro dos próprios países subdesenvolvidos".

Neste mesmo segmento, Bauman (2000) ratifica essa realidade referida à autonomia. Para o autor as opções que fazemos na sociedade de modo geral, são escolhas limitadas porque temos que

eleger “o que e como” a partir que nos é ofertado pelas instituições, historicamente formadas e ratificadas por nós mesmos. A nossa autonomia está limitada ao que nos é concedido, afinal como lembra Rouanet (1993) é uma liberdade meio truncada.

Podemos assim dizer que a autonomia e a identidade não estão dissociadas da sociedade e do seu desenvolvimento. Retomando Bauman (2000), é preciso haver reciprocidade entre os participantes da sociedade para haver entendimentos mais amplos sobre a assunção de papéis por estes serem fictícios.

Por este raciocínio, nossa argumentação sobre as questões de identidade e autonomia nos encaminha para reflexões sobre a importância de abordar tais temas de maneira que os professores formados e em formação possam compreendê-los, discuti-los, adotá-los, disseminá-los, cada vez mais, entre seus pares de modo que seja constante a busca pelo entendimento de tais questões. É preciso primeiramente que cada um consiga se perceber em meio a essas amarras da sociedade, para depois propor discussões com seus pares. Professor com professor e professor com seus alunos também, em todos os níveis de formação, mas notadamente, no acadêmico.

Compreendemos que tanto os professores formados, em formação inicial como também os alunos da educação formal em geral, bem como toda a comunidade que forma a escola precisam ter o direito de entender o processo de constituição das identidades e o agenciamento da autonomia. Seja no âmbito educacional como na sociedade, nós professores, somos chamados a atuar como professores pesquisadores para promover discussões sobre a autonomia e a identidade.

Linguagem e pragmática

Para além de considerar a linguagem como um instrumento para representar o pensamento, nomeação de objetos ou designação de algo da realidade; os atos de fala (Austin, 1962) dão instruções ao pensamento, sua significação não decorre de uma suposta relação direta com a coisa nomeada. A linguagem como representação das

estruturas, regras de formação e uso nos atos de fala não pode ser reduzida a uma prática científica. É o que Mey (1985) propõe como sugestão de maior compreensão sobre o que vem a ser o entendimento de usar a pragmática na cotidianidade.

Nessa perspectiva, percebemos que tais considerações caracterizam a entrada da pragmática amparada pelo entendimento de que os usuários da linguagem não precisam apenas compreender o significado de sentenças por eles empregadas, mas precisam igualmente justificar suas crenças, acertar entre si pontos de vista, e, para tal, uma teoria fundamentada em questões cartesianas de verdades absolutas não consegue analisar e nem sustentar os processos interacionais vivenciados em situações normais de uso da linguagem. De acordo com Rajagopalan (2003), cada vez mais os teóricos estão atentos para o fato de os estudos com a linguagem não conseguirem levar os entendimentos rumo a verdades absolutas.

A crescente percepção por parte de uma parcela da significativa de pesquisadores de que chegou a hora de repensar os fundamentos é curiosa, pois até bem pouco tempo, os teóricos raramente se mostravam constrangidos com o fato de a linguística ter deixado de lado a própria tarefa de explicar o fenômeno da linguagem (por mais estranho que isso pareça!) (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

Assim, os atos de fala podem ser classificados como o uso de diversos e variados jogos de linguagem cujas regras não se limitam ao conteúdo proposicional, já que em uma conversação, por exemplo, entram fatores e situações que nem sempre têm a ver com as condições de verdade.

A unidade, no nível pragmático, não é a sentença, nem sua enunciação por um falante, nem a interpretação de uma sentença sob uma teoria. A unidade de significado vai além do ato de fala, e aí entram os jogos de linguagem e os variados modos de usá-los. Alguns deles têm conteúdo proposicional, mas estes não limitam o significado e a interpretação de uma sentença (AUSTIN, 1962).

Assim, a condição de verdade para uma sentença usada para fazer uma asserção, ou seja, ser feliz ou infeliz pode depender crucialmente de informações acerca da situação. Por exemplo, propor questionamentos sobre as convicções cristalizadas entre professores formados e em formação precisa ser uma proposta que se disponha a discutir eticamente as condições de que cada indivíduo dispõe, para rever suas “verdades”. É preciso estar aberto para questionamentos e estar disposto a repensar a *práxis*.

Somos unânimes em levantar a bandeira da liberdade de expressão nessas ocasiões e em pleitear o direito democrático de interpretar quaisquer textos e trazê-los à nossa realidade atual. Mas raramente paramos para pensar que, enquanto professores aficionados por determinadas teorias e determinados autores, fazemos exatamente o que criticamos nos outros, ao desconsiderar nossos alunos a ler os textos *sagrados* de nossa bibliografia com novos olhares (RAGAGOPALAN, 2010, p. 16).

O processo de ensinar e aprender são atividades que podem ser transformadas em processo, para isso professores formados e em formação precisam se perceber como seres únicos, dependentes uns dos outros que necessitam acreditar na capacidade de criação e encorajamento. Para ambos, o entendimento sobre identidade e autonomia pode desvelar questões que envolvem autoconhecimento e que proporcionarão a compreensão de que a ação deriva do processo ao qual nos envolvemos. Para que isso ocorra, Andiön (2013) diz que o diálogo é o melhor caminho para o crescimento pessoal. Somente pelo diálogo sincero entre professores formados e em formação é possível obter maior confiança entre ambos.

O professor e pesquisador Rajagopalan (2010) nos diz que a sacralização das verdades existentes pode ser revista. Assim, rever algumas convicções cristalizadas pela linguagem nos auxilia a seguirmos questionando essas verdades absolutas. Para isso, é preciso estar aberto e disposto a rever os velhos paradigmas, discutindo e substituindo crenças e atitudes por outras

subjetividades, já que cada ser é único e idiossincrático, mas necessita do outro para se perceber autônomo em sua individualidade identitária de professor de línguas ou qualquer outra área. Não se é um professor formado ou em formação, sozinho.

Poder discutir a sacralização das verdades absolutizadas, presentes principalmente sob a forma de senso comum, não é uma incumbência fácil, mas é uma possibilidade de propormos debater diuturnamente as verdades, desde as mais simplistas até as mais complexas, é uma forma de exercitar nossos conhecimentos de maneira que nos leve a desconfiar até mesmo do que falamos e dos pontos de vista que defendemos.

Consideramos relevante discutir pragmática, pois, não é possível pensar na linguagem de forma compartimentada, institucionalizada, de maneira que a visão performativa legada por Austin (1980) não desvincula o sujeito de seu objeto de fala. Consequentemente, de acordo com o autor, conforme já dito neste texto, não é possível analisar o objeto separado do sujeito.

Para corroborar essa visão, Verschueren (1999, p. 871), ao referir-se a Jacob Mey (1985), chama a atenção para a necessidade de assumir uma postura crítica diante do uso que se faz da própria linguagem, ou seja, o potencial crítico da Pragmática, lembrando que “o uso da linguagem” a que alude Mey (1993) inclui não só o seu uso nas situações do dia a dia, mas também – e por que não? – seu uso no discurso científico, nas ciências humanas e sociais, inclusive a própria Pragmática. Nas palavras de Mey:

O interesse crescente na pragmática como uma ciência da linguagem orientada para o usuário naturalmente nos leva à pergunta: Em que sentido a pragmática seria útil para os usuários? Mais especificamente, posto que uma parcela significativa dos usuários de qualquer língua está em situação desigual em relação à sua língua, e num nível mais profundo, por causa da posição de desigualdade na sociedade, parece razoável supor que um entendimento das causas da desigualdade social pode despertar uma maior compreensão do papel da linguagem nos processos sociais e, inversamente, uma consciência renovada da linguagem

como expressão da desigualdade social pode nos conduzir em direção àquilo que é com frequência chamado de uso “emancipatório” da linguagem (MEY, 1993, p. 304).

A linguagem dissimula uma profunda e tensa disputa na tentativa de responder, em nosso caso, ou de controlar e manipular, em outros casos, às perguntas sobre por que e como formar o professor que atuará na educação básica que possa expressar divergências e/ou convergências em termos políticos, epistemológicos e práticos, disputando e imprimindo sentidos mais amplos à questão da formação de professores. Ou ainda, possamos compreender que do uso emancipatório da linguagem, nos cursos de licenciaturas, por exemplo, faça uma tentativa de despertar nos atores envolvidos no processo de ensinar e aprender entendimentos outros, que levem ao melhor o funcionamento das instituições de ensino formais.

Mantendo o enfoque nos estudos sobre língua(gem), Pinto (2012, 2014) enfatiza as estreitas relações e “as contradições entre discursos hegemônicos sobre língua [...] e práticas identitárias contemporâneas”

De uma maneira geral, os discursos hegemônicos são dinâmicos e relacionais, dependentes de uma conjunção de vetores de força que disputam os sentidos da vida comum na construção performativa de consensos e coerções. [...] Não é diferente para o caso dos discursos sobre língua no Brasil: estes também estão sujeitos a vetores de força diversos (PINTO, 2014, p. 60).

Assim, a língua(gem) é vista como “uma atividade construída pelos interlocutores, ou seja, é impossível discutir linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando em si – a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação”. (PINTO, 2006, p. 56).

Ainda de acordo com Pinto (2014), os discursos hegemônicos “não são estáticos e nem soberanos sobre seus efeitos. Eles circulam em

contradição uns com os outros, e experimentam tanto cumplicidade quanto resistência na sua atualidade local (PINTO, 2014, p. 62)''.

Considerações finais

A linguagem se caracteriza pelas funções de significar (ou não) algo para alguém e o ambiente escolar e acadêmico são lugares profícuos para alunos e professores construírem juntos novos sentidos, proporem novas interpretações, ou seja, tomarem, expandirem e reconstruírem o conhecimento de como a linguagem é capaz de atribuir significados diversos para os eventos diversos na vida dessas pessoas.

Assim, conforme vimos, o desenvolvimento de projetos de valorização de culturas múltiplas se dá como integração de fontes de conceitos diversos que contribuem com o enriquecimento de conteúdos dirigidos ao ensino-aprendizagem utilizados por uma linguagem democrática e emancipadora.

Desta maneira, consideramos que discutir e compreender questões de identidade e de autonomia é fundamental pois leva a uma compreensão mais ampla sobre linguagem, considerando os consensos e as contradições que advêm de vetores de forças conforme Pinto (2012, 2014) ou ideologias em sentido mais amplo. Em contrapartida, existem pessoas que passam uma falsa ideia de plena coerência e unidade em sua vida representativa em sociedade, como se esses indivíduos conseguissem ter a identidade única e verdadeira.

O entendimento sobre ser professor de línguas prescinde do entendimento mútuo sobre a ação que se realiza por meio da língua (gem), de modo que não se pode apenas querer impor um ponto de vista individual sem aceitar, ou pelo menos ouvir o que o outro tem a dizer.

Nas palavras de Adorno (1995), as regras do jogo para a educação são regulamentadas e impostas por uma minoria que prega que a educação seja democrática. Mas, professores e comunidade escolar em geral precisam ser participantes do

processo como um todo. Assim, para Adorno (1995) o movimento educacional precisa ser de reciprocidade. Para o autor, a emancipação pode acontecer se na educação acontecer à significação tanto para quem ensina como para quem aprende.

Referências

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

ANDIÓN, María Antonieta. **Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes**. España, 2013.

AUSTIN, John L. *How to do Things with words*. New York: Oxford University Press, 1962.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada Vol. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. 2ª. Edição. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 29-42.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. *In*: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada Vol. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 87-104.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MICCOLE, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. *In*: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Vol. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 27-42.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. *In* A formação e professores de línguas: novos olhares – volume I. Kleber Aparecido da Silva *et all* (Org.). Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 31-47

PINTO, J P. A Pragmática. *In*: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5 ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2006. p. 47-68.

PINTO, J P. Hegemonias, contradições em discursos sobre língua no Brasil. *In*.: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Editora Pontes, 2014. p. 61-74.

PINTO, J P. Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 171-180, 2012.

PICARD, G. **Todo mundo devia escrever**: a escrita como disciplina de pensamento. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Nova Pragmática**: fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, K. A. da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ROUANET, S. P. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VERSCHUEREN, J. **Understanding Pragmatics**. London: Arnold, 1999.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA NO
CONTEXTO ESCOLAR¹**

Fábio Antonio Gabriel

Ana Lúcia Pereira

Thamiris Christine Mendes Berger

Juliani Cristina dos Santos

O presente artigo relata uma experiência de prática de educação ambiental realizada em uma escola estadual do município de Santo Antônio da Platina – Paraná. Investiga-se, neste texto, sobre a temática educação ambiental denominada como “Escola Sustentável”. De abordagem qualitativa, esta pesquisa tem como referência principal a ética da responsabilidade do filósofo alemão Hans Jonas. Os dados da presente pesquisa foram coletados por meio de um questionário aplicado aos 22 professores participantes do projeto. Os principais achados que surgiram a partir das unidades de análise identificadas nas respostas dos professores sobre a educação ambiental e as práticas sustentáveis permitiram evidenciar três categorias: I - Importância da educação ambiental no ambiente escolar; II - Responsabilidade pessoal com relação ao futuro do Planeta; e III - Atitudes práticas em relação à educação ambiental. Os resultados da investigação apontam, ainda, para a necessidade de uma nova ética para sociedade tecnológica e, de fundamental importância, a educação ambiental no âmbito escolar para despertar, nas futuras gerações, um interesse em refletir sobre o destino da própria vida humana no Planeta. O pensamento de Jonas (2006) é

¹ FAG agradece a bolsa de doutorado da CAPES/Fundação Araucária, ALP agradece pela bolsa produtividade da Fundação Araucária.

pertinente para pensar-se uma sociedade tecnológica em que se promova o desenvolvimento, mas de forma a respeitar as condições de perpetuação da vida humana no planeta.

A vida humana na Terra tem sido marcada por grandes descobertas e contribuições que, na maioria das vezes, vem ao encontro de facilitar e organizar o seu cotidiano. No entanto, na mesma proporção em que essas descobertas e contribuições acontecem, elas acabam afetando gradativamente a vida na Terra. Dentre elas, estão as mudanças que ocorrem no meio ambiente, por conta de o homem não estar preparado para elas, ou não possuir uma formação voltada à educação ambiental.

A educação ambiental abrange uma série de medidas que norteiam para a construção “[...] de um novo palco da vida como forma de sensibilização, expressão e mobilização que leva criticamente à descoberta de novos valores e atitudes” (LUIZ, 2009, p. 33). Desde 1960, já se ouvia falar em educação ambiental, e, paulatinamente, o conceito foi se delineando.

Na Conferência de Estocolmo de 1972, embora não se abordasse diretamente o termo educação ambiental, o princípio nº 19 destacava que eram indispensáveis as contribuições da educação para questões ambientais, considerando-se que, apenas mediante informação, se conseguiria formar a opinião das pessoas no intuito de modificar comportamentos (LUIZ, 2009).

Já na Conferência Intergovernamental sobre educação ambiental, conhecida como Conferência de Tbilisi, houve, segundo Luiz (2009), ampliação do conceito de meio ambiente, que, até então, era restrito ao âmbito da ecologia, e, também, se consolidou o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Essa Conferência descreve 41 recomendações, constituindo um grande plano de ação para se implantar a educação ambiental, com o objetivo de possibilitar uma nova maneira de se entender a relação com o meio ambiente.

Arelado a esse tema proposto pela Conferência de Tbilisi, este artigo surgiu em razão das discussões suscitadas com a realização de um projeto interdisciplinar em uma instituição

educacional, de responsabilidade socioambiental, denominado “Projeto Escola Sustentável”. O Projeto teve como objetivo promover o trabalho conjunto entre os docentes, no sentido de mobilizá-los para o desenvolvimento de atividades sustentáveis em suas práticas pedagógicas, com o intuito de promover a criação de uma consciência ecológica entre estudantes, funcionários e comunidade escolar, valendo-se de ações que promovessem a sustentabilidade.

Tal projeto foi efetivado no ano de 2014 e centrou sua preocupação principalmente no desenvolvimento de atividades sobre sustentabilidade, como, por exemplo: palestras sobre meio ambiente; elaboração de uma “carta magna” com orientações para a manutenção da sustentabilidade no colégio; construção de uma “carta para o futuro”, em que cada turma participante elencou ações a serem realizadas nos próximos cinco anos, como um resumo de metas a atingir, para obter melhores resultados. Desse modo, o objetivo deste texto consiste em apresentar algumas reflexões proporcionadas pelo desenvolvimento do Projeto mencionado, além de evidenciar as concepções dos professores a respeito da educação ambiental. Atualmente em 2021 realizando um balanço das atividades realizadas percebe-se que houve um amadurecimento do corpo docente e discente com relação as questões ambientais. Os professores têm realizados atividades diversas procurando provocar uma reflexão mais aprofundada sobre as questões ambientais. Na disciplina filosofia principalmente no conteúdo estruturante ética o professor de filosofia tem trabalhado as contribuições do pensamento de Hans Jonas para se pensar as questões éticas na contemporaneidade.

Com base nessa breve explanação, apresentaremos, a seguir, reflexões sobre educação ambiental, e, posteriormente, discutiremos o conceito de responsabilidade socioambiental, norteados pelo pensamento que a filosofia de Hans Jonas oferece. Em seguida, descreveremos a metodologia da pesquisa e os resultados obtidos a partir dos dados coletados.

Considerações sobre Educação Ambiental

Dias (1994) entende que a educação ambiental, por ser interdisciplinar e por adotar uma visão holística de todos os fenômenos que prejudicam o meio ambiente, “[...] pode e deve ser o agente otimizador de novos processos educativos que conduzam as pessoas por caminhos onde se vislumbre a possibilidade de mudança e melhoria do seu ambiente total” (DIAS, 1994, p. 166). O referido autor destaca as diversas contribuições da Conferência de Tbilisi (1977) sobre os princípios fundamentais da educação ambiental.

Com a Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, ousou-se um grande passo, ao tratar da educação ambiental e instalar a Política Nacional de Educação Ambiental. Segundo essa lei, a educação ambiental deve ser promovida nos mais diversos níveis e modalidades da educação (BRASIL, 1999).

Para Toaldo e Meyne (2013), a educação ambiental possui sentido estratégico na transição para uma sociedade sustentável. Com o objetivo de construir-se uma sociedade com valores focados na sustentabilidade, impõe-se a elaboração de projetos nacionais, regionais e locais que contemplem uma educação para a sustentabilidade. A educação ambiental é apresentada como uma propedêutica a preparar os envolvidos para a utilização racional dos recursos naturais para que a exploração econômica do meio ambiente se processe de forma sustentável e harmoniosa com a preservação ambiental. A sustentabilidade consiste num conjunto de ações que possibilitem a exploração do meio ambiente sem degradá-lo.

A educação ambiental é concebida como um dos maiores desafios encontrados pelos professores de qualquer nível de escolarização, ressaltam Pelegrini e Vlach (2011, p. 188), pois não se trata apenas de um desafio educacional, uma vez que abrange as mais diversas instâncias. Destacam, ainda, que é necessário questionar a ideologia produtivista instalada no Ocidente desde o século XIX, cujo enfoque é o aumento da produção e do consumo.

Assim, para que a educação ambiental promova resultados, é necessário inicialmente questionar o consumismo exacerbado. Surge, dessa maneira, a conceituação do crescimento ou desenvolvimento sustentável, que constitui uma tentativa de harmonização do crescimento comercial com a preservação do meio ambiente.

Luiz (2009, p. 105) apresenta o âmbito transdisciplinar da educação ambiental, segundo o qual está, ao mesmo tempo, “[...] entre as disciplinas, através de diferentes disciplinas e além de toda disciplina”. A autora destaca que pensar as ações isoladas de cada disciplina não é o suficiente para se atingir os objetivos almejados pela educação ambiental. É necessário que se entenda cada instituição escolar de modo sistêmico, em um projeto transdisciplinar que pense a ecologia e as relações ambientais como exercício da cidadania. Nas palavras da autora:

Educação ambiental não é uma área de conhecimento e atuação isolada. Ao contrário, o contexto em que surgiu deixa claro seu propósito de formar agentes capazes de compreender a interdependência dos vários elementos que compõem a cadeia de sustentação da vida, as relações de causa e efeito da intervenção humana nessa cadeia, de engajar-se na prevenção e solução de problemas socioambientais e de criar formas de existência mais justas e sintomatizadas com o equilíbrio do planeta (LUIZ, 2009, p. 108).

Pelegrini e Vlach (2011) afirmam que existem fatores da política internacional que permeiam as questões de educação ambiental. Segundo os autores, embora sejam os países menos industrializados também os responsáveis pelos impactos ao meio ambiente, são os países mais industrializados os grandes responsáveis pelos problemas ambientais globais mais graves, como ocorre com a acumulação de lixo tóxico.

Caso pensemos na questão da mecanização industrial, podemos questionar, inclusive, os próprios ideais de progresso. Se a mecanização e a automatização são símbolos do progresso, podemos nos questionar se isso não seria também sinônimo de desemprego. No fundo, muito daquilo que é entendido como

progresso, apenas beneficia as grandes corporações capitalistas multinacionais, que não medem esforços para maximizar seus lucros, na maioria das vezes sem nenhuma preocupação ambiental.

A educação ambiental e o princípio da *responsabilidade* por Hans Jonas

Jonas (2006) rompeu paradigmas ao apresentar a figura de Prometeu como definitivamente desacorrentado, simbolizando a força das técnicas modernas que se imbuem da capacidade de transformar a natureza de forma jamais vista. O autor afirma que “[...] a promessa da tecnologia moderna se converteu em ameaça” (JONAS, 2006, p. 21), e, diante dessa ameaça, surge a necessidade de uma nova ética que dê conta de pensar nas questões ambientais.

Jonas (2006), ao considerar o risco do desaparecimento das condições futuras de perpetuação da vida humana no Planeta, analisa a necessidade de uma “heurística do medo”. Nas suas palavras:

[...] a crítica vulnerabilidade da natureza provocada pela intervenção técnica do homem – uma vulnerabilidade que jamais fora pressentida antes que ela já desse a conhecer pelos danos já produzidos. Essa descoberta, cujo choque levou ao conceito e ao surgimento da ciência do meio ambiente (ecologia), modifica inteiramente a representação que temos de nós mesmos como fator causal no complexo sistema das coisas (JONAS, 2006, p. 39).

Conforme o autor em referência, é a própria perpetuação da espécie humana no Planeta que se encontra ameaçada. Ele cita o imperativo categórico de Kant: “Age de tal maneira que a máxima de sua ação se torne uma máxima universal” (JONAS, 2006, p. 42), que representa a ética tradicional, própria de um período em que os recursos da técnica eram limitados e as consequências das modificações ambientais, previsíveis.

O filósofo em questão explica três aspectos que influenciam a relação do homem com o mundo da técnica: o prolongamento da

vida, o controle do comportamento mediante determinados medicamentos e as possibilidades de manipulação genética. Diante desse novo cenário, urge a necessidade “de uma nova ética”, uma ética da responsabilidade e a necessidade de inculcar o medo das consequências das situações que podem provocar o aniquilamento da espécie humana no Planeta. Estamos “[...] diante de ameaças iminentes, cujos efeitos ainda podem nos atingir, frequentemente o medo constitui o melhor substituto para a verdadeira virtude e a sabedoria” (JONAS, 2006, p. 65). Prevalece o entendimento de que o futuro da humanidade é “[...] o primeiro dever do comportamento na idade da civilização técnica” (JONAS, 2006, p. 209).

Jonas (2006) ainda entende que considerar o ser humano como o único ser importante do meio ambiente significa incorrer em um “reducionismo antropocêntrico” e que “[...] o exercício do poder humano em relação ao mundo vivo restante é um direito natural, fundado em nosso maior poder”. Todavia, esse poder sobre o restante da biosfera deve ser exercido de forma responsável (JONAS, 2006, p. 230). E por todos nós, seres da natureza, pertencermos ao cosmo, existe uma invisível ligação que se pode denominar solidariedade a ligar os destinos do homem com os destinos da natureza. “[...] a simples autopreservação de cada Ser, como impõe a natureza, representa uma intervenção constante no equilíbrio restante da vida” (JONAS, 2006, p. 230).

Heck (2010) compreende que a herança intelectual do filósofo Hans Jonas pode ser entendida de acordo com três critérios: o amparo da história, a herança cristã e as ferramentas metafísicas. No aspecto da abordagem histórica, constata-se o conflito teórico existente entre Jonas e dois importantes filósofos da Filosofia moderna: René Descartes e Francis Bacon. Ambos os filósofos, embora de correntes opostas, comungam evidências de se constituírem pilares para a compreensão científica da modernidade. Descartes, por introduzir a dúvida metódica e acreditar ter encontrado um método seguro para atingir o verdadeiro conhecimento. Bacon, com sua máxima “conhecer é

poder”, influenciou o modo de compreensão entre o homem e a natureza, uma relação de domínio (HECK, 2010, p. 18).

No aspecto da herança cristã, segundo Heck (2010, p.18), Jonas reage à “[...] ausência do sentimento de responsabilidade na ética categórica de tradição kantiana”. Já no aspecto que trata do caráter metafísico da responsabilidade, tendo em vista que a responsabilidade não se circunscreve a um estreito âmbito individual, mas se amplia para uma dimensão metafísica, seria de se pensar em uma ação responsável não apenas de maneira imediata, mas que abarcasse o futuro da humanidade.

Zancanaro (2010, p. 119) destaca a importância do pensamento de Hans Jonas em cenário filosófico contemporâneo, em razão de sua investigação sobre a filosofia da tecnologia: “A teoria da responsabilidade surge num ambiente de crise da ética diante das novas tecnologias do agir provocadas pela tecnologia”. E prossegue explicitando que se deve compreender a teoria da responsabilidade de Jonas como um instrumento para chamar a atenção sobre o niilismo moderno, ou seja, chamar a atenção para a ausência de valores que se constata na sociedade contemporânea.

Para Jonas, diante do mundo tecnológico, é necessário pensar uma nova ética. Oliveira (2014) ainda comenta a necessidade de uma nova ética que dê conta das novas exigências dos tempos de descobertas tecnológicas:

Ao confrontar as éticas tradicionais com as urgências dos tempos tecnológicos, Jonas elenca cinco aspectos que evidenciam a necessidade de uma nova ética: [1] a ética estava reduzida ao âmbito intra-humano, de forma que todo reino extra-humano permanecia, do ponto de vista da *techne*, como eticamente neutro, ou seja, a ética estava reduzida ao âmbito da *cidade*, que é o artefato criado pelo homem; [2] que toda ética até agora pensava a relação do ser humano com outro ser humano, ou seja, era antropocêntrica; [3] que nesse modelo ético o ser humano era sempre tido como constante em sua essência e incapaz de ser reconfigurado; [4] o alcance da ação era reduzido do ponto de vista temporal, com um controle limitado sobre as circunstâncias que, nas palavras de

Jonas, fizeram com que ‘a ética tivesse a ver com o aqui e o agora’; todos os mandamentos e máximas das éticas tradicionais, conseqüentemente, estavam confinados ao ‘círculo imediato da ação’ (OLIVEIRA, 2014, p. 126).

Jonas (2006) entende que devemos ser responsáveis por aqueles que ainda não nasceram na medida em que estes têm o direito prévio de virem a nascer. “O braço longo do poder humano representado pela dinâmica da técnica exige um braço comprido de saber na forma de predição, e de responsabilidade, na forma de dever” (JONAS, 2006, p. 147). Assim, é necessário sermos responsáveis a ponto de garantir a possibilidade de vida no futuro.

O Estudo

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e os participantes compõem uma amostra de 22 professores diretamente envolvidos no desenvolvimento e na realização do projeto “Escola Sustentável” em uma escola estadual do município de Santo Antônio da Platina – Paraná. Os dados foram coletados por meio de questionário composto por questões abertas e fechadas, as quais abrangiam a temática da educação ambiental no que tange a algumas práticas sustentáveis. Além disso, o instrumento também buscou investigar o interesse e a relevância do projeto experimentado na escola em questão.

A Tabela 1 expressa o perfil dos docentes pesquisados. Para preservar a identidade dos professores, eles estão representados pela letra P seguida por um número; assim, P1 representa o professor 1, P2 o professor 2, e assim sucessivamente.

Tabela 1. Perfil dos professores participantes da pesquisa

Professor	Sexo	Idade	Área de formação	Disciplina que leciona	Tempo de magistério
P1	F	25	Filosofia	Filosofia	2 anos
P2	F	25	Química	Química	1 ano
P3	F	29	-	Sociologia e História	7 anos
P4	F	30	Ciências Biológicas	Biologia	2 anos
P5	F	30	Administração e Matemática	-	4 anos
P6	F	32	Ciências Biológicas	Biologia	8 anos
P7	F	33	Ciências e Matemática	Ciências e Biologia	7 anos
P8	F	34	Pedagogia e Processamento de Dados	Informática	10 anos
P9	M	35	História e Ciências Econômicas	História, Sociologia, Ensino religioso e outras	8 anos
P10	F	36	Processamento de dados e Letras (Inglês)	Informática e Inglês	11 anos
P11	F	36	Ciências Biológicas e Educação Especial	Biologia e Educação Especial	18 anos
P12	F	36	Letras (Português/Inglês)	Inglês	10 anos
P13	F	40	Pedagogia e Educação Especial	Pedagogia	17 anos
P14	F	40	-	Matemática e Física	16 anos
P15	F	45	Letras (Português/Inglês)	Inglês	26 anos
P16	M	48	Matemática	Matemática	21 anos
P17	F	49	Educação Física	Educação Física	23 anos
P18	F	52	Pedagogia	-	-

P19	F	53	Arte	-	25 anos
P20	F	62	Português	Português e Literatura	28 anos
P21	F	67	-	-	43 anos
P22	F	-	Pedagogia	Filosofia e Psicologia da Educação	22 anos

Fonte: Os autores.

Em suma, a maioria dos sujeitos é constituída de mulheres (20). Todos trabalham em escola estadual e com idade variante entre 25 e 47 anos. A experiência no Magistério que possuem oscila entre 1 e 43 anos. Assim, verificamos que constitui um grupo bastante heterogêneo de docentes no que se refere à área de atuação e ao tempo de magistério, conferindo ao projeto caráter interdisciplinar.

O projeto foi coordenado por uma professora da disciplina de Geografia e tinha como objetivo mobilizar o professorado para o desenvolvimento de atividades sustentáveis na instituição, a fim de promover a criação de uma consciência ecológica nos estudantes e na comunidade escolar.

No decorrer da realização do projeto várias atividades foram desenvolvidas, dentre elas, destacamos quatro etapas:

I - Carta Magna Ecológica: foram elaborados os Princípios da Escola Sustentável, fio condutor a orientar os passos dos alunos, em atitude de respeito no trato dos diversos lugares que ele utiliza, dentro e fora da escola, como salas de aula, banheiros, corredores, pátio, praças, parques, entre outros.

II - Carta para o Futuro: escrita pelos alunos de cada turma, expondo a visão atual deles e como eles pretendem que a escola e a comunidade estejam nos próximos cinco anos. As cartas foram “enterradas” nas dependências do colégio e serão abertas posteriormente, após decorrido esse tempo.

III - Plantio de mudas de árvores na frente do Colégio: alunos e professores plantaram mudas de árvores em frente à escola como incentivo ao plantio e à preservação de áreas verdes.

IV - Ciclo de palestras: foram realizadas palestras sobre conscientização e preservação do meio ambiente, bem como sobre a responsabilidade em relação à utilização de recursos do meio ambiente.

O objetivo das atividades desenvolvidas no projeto era despertar, em toda a comunidade, a consciência e a responsabilidade das ações de todos para com o meio ambiente, como uma forma de sensibilização. Além disso, colocar como prioridade a questão da preservação ambiental, não somente dentro do colégio, mas estendendo como uma ação no dia a dia, respeitando o meio ambiente, na busca de um ambiente mais sustentável e melhor para se viver, não esquecendo as gerações futuras, conforme defendido por Jonas (2006).

Os dados coletados foram organizados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), compreendido como método que possibilita a interpretação do conteúdo de um texto, por meio da categorização das informações, encontrando significantes comuns. Esse método define-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se vale de procedimentos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011).

Com base na realização de todo esse processo de leitura e releitura do material analisado, chegamos a alguns resultados que serão apresentados no tópico a seguir.

Resultados

Os principais achados que surgiram a partir das unidades de análise identificadas nas respostas dos professores sobre a educação ambiental e práticas sustentáveis nos permitiram evidenciar três categorias: I - Importância da educação ambiental no ambiente escolar; II - A responsabilidade pessoal com relação ao futuro do Planeta; e III - Atitudes práticas em relação à educação ambiental.

Os aspectos pertinentes a essas três categorias são descritos a seguir por meio de uma análise dos resultados e das discussões

relacionadas. Vale ressaltar que extraímos os trechos discursivos das respostas dos professores como evidência de resultados da pesquisa.

• Categoria I – Importância da educação ambiental no ambiente escolar

Os significantes que deram origem à essa categoria envolvem respostas que demonstram que os sujeitos pesquisados compreendem, de modo predominante, a questão da educação ambiental como um elemento de relevância no ambiente escolar e avaliam de modo positivo os resultados atingidos pelo projeto “Escola Sustentável”. Ao serem questionados se acreditam na educação ambiental, todos os professores optaram pela alternativa que dizia: “uma temática muito importante porque por meio dela podemos conscientizar as pessoas sobre o futuro do Planeta e da vida humana no Planeta”.

A alternativa apontada pelos professores reforça a ideia de Jonas (2006) de que devemos ser responsáveis por aqueles que ainda não nasceram, e, por isso, deve prevalecer o direito prévio de nascer. Da mesma forma que o autor destaca a necessidade de sermos responsáveis, para que a possibilidade de vida no futuro seja garantida. Nesse sentido, Jonas (2006) apresenta a vulnerabilidade da natureza provocada pela intervenção da técnica do homem, “[...] uma vulnerabilidade que jamais fora pressentida antes de que ela se desse a conhecer pelos danos já produzidos” (JONAS, 2006, p. 39). Por isso, a educação ambiental apresenta-se como sendo algo extremamente importante na sociedade tecnológica que vivemos.

Entre aqueles que responderam ao questionário, cinco professores fizeram uma ressalva de que há uma questão histórica nessa questão e que a escola, sem a contribuição da família, não consegue atingir o objetivo de uma formação para a sensibilização ecológica. Corroboram a ideia Oliveira, Moretto e Sganzerla (2015), ao destacarem que a filosofia de Hans Jonas acena para questões históricas e existenciais que são cruciais para a vida

humana, assim como para a possibilidade do fim da condição da vida humana no Planeta. Jonas, na visão desses autores, destaca a importância de uma filosofia que pense nos paradigmas éticos frente ao avanço do desenvolvimento tecnológico. Por intermédio da técnica, a humanidade encontra-se em um processo irreversível de transformação que exige uma nova ética.

Nesse sentido, destacamos as falas de P19 e P22 como representativas dessa categoria:

P19 - É no ambiente escolar que se consegue levar aos alunos não só informações, mas também discussões sobre assuntos desafiadores. Essa relação homem-natureza-universo é referência, cujo enfoque está nos recursos naturais se esgotarem e que o homem é o principal responsável.

P22 - O papel da escola é subsidiar o conhecimento para que realmente aconteça a sustentabilidade e a consciência ambiental, tanto na formação como sujeitos de ação, isto é, cidadãos conscientes de suas atitudes, conservação do mundo para as futuras gerações.

Jonas (2006) apresenta a necessidade de se pensar no âmbito escolar um novo imperativo ético que esteja relacionado aos desafios da sociedade tecnológica. Nas palavras do autor: “O sacrifício do futuro em prol do presente não é logicamente mais refutável do que o sacrifício do presente em favor do futuro” (JONAS, 2006, p. 48).

Identificamos também na fala do professor P10 um aspecto relevante que não foi enfatizado pelos demais entrevistados, que é a importância da participação do poder político para formalizar políticas públicas que viabilizem a conservação do meio ambiente:

P10 - Nós professores podemos fazer a nossa parte enquanto educadores, mas é de fundamental importância que existam políticas públicas que incentivem a educação ambiental. Existem já diversos acordos internacionais sobre a preservação do meio ambiente, porém é necessário que todos os países respeitem aquilo

que foi acordado e que a nível estadual e municipal existam mobilizações para sensibilização ecológica das pessoas.

Assim, nessa categoria, podemos inferir que os professores participantes do projeto consideram de fundamental importância a conscientização ambiental no âmbito escolar. Eles enfatizaram, ainda, a contribuição do Projeto “Escola Sustentável” em atividades sensibilizadoras dos estudantes para com o meio ambiente.

• **Categoria II – A responsabilidade pessoal com relação ao futuro do Planeta**

Essa categoria reúne os significantes que apontam que os sujeitos de pesquisa compreendem a importância de se pensar na necessidade de uma ética no âmbito da civilização tecnológica. Trata-se do perigo de destruímos o meio ambiente no sentido de não mais possibilitarmos a perpetuação da vida humana no Planeta devido à ausência de condições ambientais mínimas.

Assim, percebemos que a temática responsabilidade emerge como categoria essencial na ética de Jonas na medida em que é necessário comprometer-se responsabilmente com as mudanças que são realizadas no âmbito da técnica, cujas consequências não podem ser mais mensuradas.

Na questão sobre a responsabilidade de cada pessoa diante do futuro do Planeta, as respostas, de forma unânime, evidenciaram: “acredito que as atitudes humanas podem comprometer a existência de condições favoráveis à perpetuação de seres humanos no Planeta”. Essas respostas vão ao encontro dos estudos de Luiz (2009) sobre as alarmantes situações climáticas do Planeta Terra e que colocam em relevância a situação de emergência de se pensar nas questões ambientais. A autora aponta a educação ambiental como relevante, no sentido de se possibilitar estudos a respeito das condições ambientais.

Na pergunta aberta sobre nossa responsabilidade diante do futuro do meio ambiente e das condições de vida humana no Planeta, as respostas foram convergentes no sentido de que é

necessária, inicialmente, uma conscientização da população para que se tenha uma sensibilização ambiental e, em segundo momento, é necessário pensar em atitudes práticas que viabilizem a preservação ambiental. Essa questão pode ser evidenciada na fala do professor P1 como representativa de um grande número de respostas obtidas com os outros professores:

P1 - Precisamos nos conscientizar da nossa responsabilidade sobre o meio ambiente, pois precisamos cuidar dele para termos um futuro melhor, sem racionamento de água e outros fatores que são prejudicados com a nossa responsabilidade.

O professor P13 também destaca questões importantes sobre o fato de sermos responsáveis diante do futuro do meio ambiente e das condições para a vida humana no Planeta:

P13 - A responsabilidade diante do futuro do meio ambiente e das condições de vida no Planeta estão vinculados à maneira de pensar e de agir, necessitando assim de intervenções pautadas na ciência e na reflexão com o objetivo de nortear os resultados futuros.

Madeira, Madeira e Madeira (2013, p. 678) indicam a relevância de elaborarem-se estratégias de aplicação da Legislação Nº 9.795/99 objetivando consolidar a educação ambiental como uma atividade para pensar uma metodologia científica de exploração do meio ambiente que seja sustentável.

Nessa categoria, podemos inferir que há dificuldades na conscientização ambiental, tendo em vista que vivemos em uma cultura individualista. Desse modo, muitas pessoas pensam apenas egocentricamente e pouco se importam com o meio ambiente. Outrossim, entre os professores pesquisados, percebemos uma consciência sobre o perigo apontado por Hans Jonas de, em um futuro muito próximo, não termos condições de sobrevivência humana no Planeta Terra. Nesse sentido, entra o papel da escola em propiciar uma formação ambiental adequada,

conforme é proposto pela legislação vigente de levar os estudantes a perceberem esse perigo eminente que nos ronda.

• **Categoria III – Atitudes práticas em relação à educação ambiental**

Nessa categoria, reunimos os significantes que apontam que há uma consciência sobre a importância da necessidade de que se desenvolva e exista uma educação ambiental no âmbito escolar. Pelas respostas englobadas dessa categoria, percebemos que os sujeitos da pesquisa compreendem como relevante o projeto “Escola Sustentável”.

Os professores do projeto foram questionados sobre a responsabilidade dos educadores para com as questões ambientais. Isso pode ser evidenciado na fala do professor P21 apresentada a seguir. O professor destaca que é necessário, antes de qualquer atitude, criar-se uma consciência ambiental e, por meio dela, tornar possíveis atitudes positivas nesse sentido.

P21 - Primeiramente há de se criar consciência social para transformar o comportamento dos cidadãos em relação ao meio ambiente e, então, evitar as catástrofes ambientais. Só assim poderemos viver bem em nosso planeta.

Nesse sentido, Oliveira (2014) apresenta o pensamento de Hans Jonas na modalidade de uma heurística do medo, como uma forma de temer as consequências catastróficas de uma exploração do meio ambiente de modo irresponsável.

Na questão que indagava sobre o Projeto “Escola Sustentável”, 12 professores responderam apenas a alternativa que dizia: “deveria ter continuidade nos próximos anos para ir-se trabalhando o tema da sustentabilidade e da consciência ambiental”; três apontaram que é “relevante e espera que se produzam frutos na consciência dos alunos sobre o futuro do Planeta”. Os outros professores marcaram, além das

anteriormente descritas, mais uma alternativa: “importante porque possibilita pensar em uma escola que produza menos lixo”. Essa ideia vai ao encontro do que Pelegrini e Vlach (2011) apresentam entre as múltiplas dimensões da educação ambiental, como uma delas o âmbito escolar. Desse modo, podemos entender que isso é de grande relevância na medida em que forma as futuras gerações com uma nova mentalidade, aquela que pensa em uma nova relação entre o ser humano e o tratamento adequado do lixo e sua diminuição.

O professor P17, na primeira questão aberta, que perguntava sobre a relação entre ambiente escolar e educação ambiental, enfatizou a importância de atitudes concretas em relação à educação ambiental e à coleta seletiva de lixo da seguinte forma:

P17 - Acredito que a educação ambiental e coleta seletiva de lixo devem ser preocupações de toda a sociedade e um compromisso da escola, pois delas depende também o futuro do Planeta.

O professor P10 afirma ainda que:

P10 - Todos somos responsáveis com o meio ambiente como, por exemplo, separar nosso lixo e procurar meios de reduzi-lo. Também temos o dever de conscientizar as pessoas que não têm essa consciência ambiental.

Nesse mesmo sentido, o professor P5, na segunda resposta aberta, que perguntava sobre a nossa responsabilidade com relação ao futuro do planeta, enfatizou, como atitude primeira, a necessidade da conscientização, sendo a escola o ambiente propício para isso. Posteriormente, é necessário partir para ações concretas de preservação do meio ambiente. Nas palavras de P5:

P5 - Penso que nós, como educadores e disseminadores do conhecimento, devemos sempre trazer para as aulas questões ambientais. Nós, professores, temos a responsabilidade de desenvolver

a consciência crítica de nossos alunos, para modificar o presente e prevenir para que, no futuro, nosso Planeta não se torne inabitável.

Pelas falas que deram origem a essa categoria aqui descrita, é possível inferir que ainda há muito a se fazer como atividades práticas para a promoção da educação ambiental. Dias (1994, p. 166) apresenta diversas possibilidades de atividades práticas em relação à educação ambiental urbana, sendo algo de uma dimensão ampla. O autor destaca que se deve considerar na educação ambiental urbana elementos como a flora urbana, a fauna urbana, a frota de veículos e os resíduos advindos dela, o consumo de energia elétrica

A responsabilidade de desenvolver a consciência crítica nos alunos, apresentada pelo professor P5 anteriormente, também vai ao encontro da responsabilidade de todos os cidadãos diante do eminente perigo e das condições de existência no Planeta Terra, como apontado por Jonas (2006).

Análises

De modo geral, podemos destacar que os sujeitos participantes da pesquisa apresentaram como satisfatórias as atividades desenvolvidas pelo projeto “Escola Sustentável”. A organização dos dados permitiu-nos identificar três categorias sobre a educação ambiental e as práticas sustentáveis dos professores que desenvolveram o projeto na escola: a importância da educação ambiental no ambiente escolar; a responsabilidade pessoal com relação ao futuro do Planeta; e as atitudes práticas em relação à educação ambiental.

As categorias aqui identificadas evidenciam que se torna importante ressaltar a necessidade de pensarmos cada vez mais em atitudes práticas para a preservação do meio ambiente no contexto educacional, bem como a responsabilidade pessoal que cada um deve ter em relação ao futuro do Planeta. Assim sendo, além da conscientização individual e coletiva, vale ressaltar, como foi

apresentado pelos professores pesquisados, que, além das práticas desenvolvidas no contexto educacional, também precisamos exigir das nossas governantes políticas públicas que venham ao encontro da preservação do meio ambiente. Realizadas tais considerações, os resultados desta pesquisa enfatizam a importância da contribuição de Hans Jonas para a educação ambiental, tendo em vista que esse filósofo propõe que se reflita sobre a responsabilidade de todas as pessoas diante do eminente perigo de a humanidade não ter mais condições de existência no Planeta Terra. Desse modo, Jonas, com base em sua heurística do medo, incita que pensemos nas consequências dos nossos atos em relação ao meio ambiente.

A heurística do medo, apresentada pelo filósofo em questão, busca não só incutir o medo das consequências das situações que podem provocar o aniquilamento da espécie humana no Planeta, mas também despertar no aluno uma nova ética”, uma ética da responsabilidade. Esse aspecto pode ser evidenciado nas três categorias aqui identificadas, na medida em que os professores buscaram trabalhar a importância da educação ambiental na escola; a responsabilidade pessoal de cada aluno em relação ao futuro do planeta; e as atitudes práticas que foram desenvolvidas e despertadas em relação à educação ambiental.

Apesar de a educação ambiental ainda ser concebida como um dos maiores desafios encontrados pelos professores de qualquer nível de escolarização, conforme destacado por Pelegrini e Vlach (2011), as atividades desenvolvidas no presente projeto reforçam a ideia defendida por Jonas, na medida em que “[...] buscar fazer com que os alunos reflitam sobre a necessidade de zelar pelo futuro é ser responsável pelo presente e por sua permanente possibilidade de vir a ser. Cuidar do presente significa zelar pelo futuro, não só da vida humana como também da natureza” (ZANCANARO, 2010, p. 129).

O aspecto da interdisciplinaridade vivenciado no projeto revela um aspecto interessante como uma meta alcançada, pois, conforme aponta Luiz (2009), é preciso pensar nas ações isoladas de cada disciplina, visto que estas não são suficientes para se

atingir os objetivos almejados pela educação ambiental. A autora destaca ainda que em um projeto transdisciplinar é necessário que se entenda cada instituição escolar de modo sistêmico, que pense a ecologia e as relações ambientais como uma área de conhecimento como exercício da cidadania.

O aspecto interdisciplinar trabalhado no projeto também vai ao encontro do que Dias (1994) entende para a educação ambiental, por adotar uma visão holística de todos os fenômenos que prejudicam o meio ambiente, e por ser “[...] o agente otimizador de novos processos educativos que conduzam as pessoas por caminhos onde se vislumbre a possibilidade de mudança e melhoria do seu ambiente total” (DIAS, 1994, p. 166).

Acreditamos que as atividades desenvolvidas no presente projeto, além de promoverem reflexões sobre a responsabilidade como fundamento de uma ética do futuro, conforme defendida como Jonas (2006), também contribuem para a construção “[...] de um novo palco da vida como forma de sensibilização, expressão e mobilização que leva criticamente à descoberta de novos valores e atitudes” (LUIZ, 2009, p. 33).

Os resultados aqui apresentados permitem-nos refletir sobre a importância da existência de projetos que contemplem a educação ambiental no âmbito escolar e com a preocupação com a sustentabilidade ambiental. Essa preocupação evidencia a necessidade da nova ética para sociedade tecnológica conforme apontado por Jonas (2006). Portanto, é de fundamental importância que o tema educação ambiental seja fortemente trabalhado no âmbito escolar para incutir, nas futuras gerações, uma conscientização sobre o destino da própria vida humana no Planeta.

Considerações finais

A gênese deste artigo ancorou-se em reflexões emanadas da realização de um projeto interdisciplinar denominado “Escola Sustentável”, realizado em uma escola estadual do município de Santo Antônio da Platina - PR. Com base nessas reflexões,

podemos apontar que a realização de tal projeto, em vez de propiciar respostas prontas sobre educação ambiental, acabou por suscitar novas indagações e questionamentos de como se efetivar a educação ambiental na escola.

Perpassamos por autores como Dias (1994) e Toaldo e Meyne (2013), os quais entendem que a educação ambiental deve ser interdisciplinar e, muito mais do que conteúdos, deve ser uma reflexão sobre práticas responsáveis diante do meio ambiente. Discutimos, também, o pensamento de Jonas (2006), que apresenta o fato de vivenciarmos a necessidade de uma ética e considerar a responsabilidade como princípio, diante da possibilidade de que podemos estar nos equivocando quando realizamos ações que impossibilitam a perpetuação da vida humana no Planeta Terra. O referido autor alerta, ainda, que ocorre um reducionismo antropocêntrico quando consideramos o ser humano como único ser importante do meio ambiente. É justamente esse ser humano que tem em mãos o poder de causar um desequilíbrio permanente nos ecossistemas.

Com esta pesquisa, encontramos três categorias sobre as concepções dos professores que desenvolveram o projeto na escola: 1 - A importância da educação ambiental no ambiente escolar; 2 - A responsabilidade pessoal com relação ao futuro do Planeta; 3 - Atitudes práticas em relação à educação ambiental. A análise dos resultados a partir dessas categorias permite inferir que os sujeitos pesquisados consideraram relevantes as ações, como as desenvolvidas por meio do projeto “Escola Sustentável”, e consideraram a instituição escolar como responsável pela formação de cidadãos que respeitem o meio ambiente. Os dados apontam no sentido de uma dificuldade de se apresentarem atitudes práticas de preservação do meio ambiente que vão além, por exemplo, da reciclagem do lixo. Outrossim, foi apontada pelos professores pesquisados a importância de se exigir dos governantes a efetivação de políticas públicas que se pautem pela preservação ambiental.

As reflexões aqui apresentadas reforçam as ideias de Jonas (2006), diante da preocupação das mudanças provocadas pelo

mundo tecnológico, para que estas não se convertam em ameaça para o meio ambiente. É necessário, portanto, pensarmos e desenvolver uma nova ética, conforme destaca Oliveira (2014), para que a educação dê conta das novas exigências dos tempos de descobertas tecnológicas. Essa nova ética exigida para a nova sociedade tecnológica é de fundamental importância para que o tema educação ambiental faça parte do contexto escolar, para incutir nas futuras gerações uma ética da responsabilidade, conforme defendido pelo filósofo alemão Hans Jonas, para que, junto a ela, surja um interesse em refletir sobre o destino da própria vida humana no Planeta.

Podemos destacar que a educação e os educadores têm um grande papel nessa caminhada para que uma educação ambiental se efetive de fato, não somente nas práticas desenvolvidas no contexto escolar, mas que esta ecoe por toda a sociedade.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, n. 79, p. 1-3.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1994.

HECK, J. N. O princípio responsabilidade de Hans Jonas e a teleologia objetiva dos valores. *Dissertatio*, Pelotas, v. 32, p. 17-35, 2010.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LUIZ, L. A. C. **Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável**: gestão ambiental. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MADEIRA, L. E.; MADEIRA, J. C.; MADEIRA, C. G. Desafios à educação ambiental: algumas considerações sobre a efetividade da Lei 9795/99. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v.13, p. 674-683, 2013.

OLIVEIRA, J. **Compreender Hans Jonas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____.; MORETTO, G.; SGANZERLA, A. **Vida, técnica e responsabilidade**: três ensaios sobre a filosofia de Hans Jonas. São Paulo: Paulus, 2015.

PELEGRINI, D. F.; VLACH, V. R. F. As múltiplas dimensões da educação ambiental: por uma ampliação da abordagem. **Revista Sociedade e Natureza**, Uberlândia, ano 23, n. 2, p. 187-196, maio/ago. 2011.

PEREIRA, L. T. M.; LIMA, F. R.; CASAGRANDE, A. Educação Ambiental: a consolidação de um conceito advindo de uma realidade contemporânea. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v.13, p. 603-612, 2013.

TOALDO, A. M.; MEYNE, L. S. A educação ambiental como instrumento para a concretização do desenvolvimento sustentável. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v.13, p.661-673, 2013.

ZANCANARO, L. Singularidades e dificuldades do pensamento de Hans Jonas. **Dissertatio**, Pelotas, v. 32, p. 119-137, 2010.

FORMAÇÃO DISCENTE NA UNIVERSIDADE: DA *BILDUNG* À EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE SI

Rosane de Fátima Ferrari
Arnaldo Nogaro

Introdução

A formação discente na universidade é uma discussão desafiadora, levando em conta o percurso formativo que o estudante precisa seguir em busca de sua constituição como humano e de uma profissionalização. Desafio este que move esta produção escrita em torno de uma reflexão que promova maior proximidade entre o espaço e tempo universitários, envoltos por uma atenção e compreensão para o ser e estar dos discentes na universidade. Permeia este escrito, também, a relevância de apontar que o viver um processo de formação, de experiências, de conhecimentos produzem sentido e significado para suas vidas pessoais e profissionais.

Buscando essa compreensão, envolvemos o conceito de formação humana (*bildung*) que tem sido tratado ultimamente por autores como Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019), Geogen (2019), Flickinger (2010), Zuben (2020), e Severino (2006) dentre outros. No dizer de Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019), *bildung* se relaciona ao desenvolvimento humano ampliado de modo que englobe a formação para autonomia e emancipação do sujeito, cultivo de valores e conhecimentos necessários à vida em sociedade.

A *bildung* se faz presente a partir do desenvolvimento das capacidades humanas, em todas as direções e contextos e não somente no questionamento de determinadas competências e

habilidades, voltadas a aprendizagens mecanicistas que se mostram cada vez mais presentes no discurso mercadológico atual e das políticas públicas nacionais e mundiais direcionadas à educação.

Referindo-se à formação do homem na sua integralidade Georgen (2019), trata da *bildung* como teoria da formação, revelando os fundamentos de uma ciência, cujo objetivo seria expressar o ser, o vir a ser e as determinações do ser humano, uma expressão de racionalidade como elemento distintivo do ser humano, em busca da emancipação. Revela ainda a necessidade natural que o ser humano possui de conduzir e ser conduzido por processos educativos.

No panorama do cenário presente, diante de um ritmo acelerado de transformações e incertezas por que passa a humanidade, Zuben (2020) indaga: como é possível desenvolver um projeto de formação de autoconstrução? Para tanto, propõe a articulação dialética entre os fatores internos que envolvem direção, significação e finalidade; com as dimensões cognitivas de compreensão e pensamento e as dimensões comportamentais, que abarcam atitudes e ações conscientes e voluntárias de caráter ético; circunstâncias crisogênicas de incerteza, complexidade e desordem que influenciam nos projetos de formação humana.

Para tratar dos desafios educacionais contemporâneos, Dewey apresenta-se como “[...] o herdeiro direto da *bildung* humanista [...] compreendendo a educação como preparação para a vida em sentido amplo e não exclusivamente para um ofício especializado” (DALBOSCO, 2019, p. 55). Procurando contribuir com uma teoria da formação a partir do sujeito aprendente, Josso (2004) destaca a necessidade de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam. Desta perspectiva partimos para refletir a respeito da formação com base no conceito de *bildung*.

***Bildung*: formação humana integral**

Na perspectiva do desenvolvimento de uma concepção ampliada do termo formação é que se inicia esse percurso teórico, tratando, primeiramente, desse tema na perspectiva da *bildung* que tem sido reconhecida, a partir da modernidade, como um importante referencial analítico em relação às visões limitadoras da educação, por “[...] sua relevância e, ao mesmo tempo, a riqueza e a ambiguidade que o conceito apresenta, tornando-o precisamente crítico e produtivo” (DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER, 2019, p. 7).

O termo/conceito *bildung* aqui estudado teria surgido na Alemanha e possui relação com o grande movimento intelectual iniciado no século VIII, romantismo, e sugere ser a atualização e refinamento do antigo conceito de formação grega, entendida como *Paidéia*, marcado pelo ideário da ascensão, elevação da humanidade, por um pensamento de matriz fortemente racional. Conceito este traduzido como formação, cultura, que se desenvolve no contexto do pensamento humanista.

O valor da *bildung*, formação está em elevar o aspecto intelectual pela razão, condição acima de qualquer outra forma de desenvolvimento (autodeterminação), preponderância da razão sobre as emoções, afetos, conhecimentos religiosos. Nesse contexto, as críticas ao iluminismo por uma racionalidade exacerbada faz surgir outros dois movimentos muito importantes: o romantismo, em que a escola de pensamento tem um grande apelo cultural, artístico e filosófico, desenvolvendo conceitos que orientam sua crítica a exacerbação da razão, deixando em segundo plano, a sensibilidade humana. E o idealismo, movimento que transita entre o iluminismo e o romantismo, mas que tem uma característica muito própria, por ser uma filosofia sistemática, um conjunto articulado de explicações que se voltam a todas as questões da humanidade.

O idealismo nasceu originalmente na Universidade de Jena e depois vai se desenvolver fortemente na Universidade Berlim, criada e

liderada por Humboldt, líder de um movimento Educacional, que implica uma reforma Universitária, um novo modelo de universidade, por envolver o tripé do ensino, pesquisa e extensão. Constituído-se em um espaço de desenvolvimento de novos conhecimentos e a ampliação da concepção de educação e de formação (*bildung*), referindo-se a algo mais elevado e mais íntimo, ou seja, o modo de perceber, que vem do conhecimento e do sentimento, que se expande harmoniosamente na sensibilidade e no caráter.

A *bildung* (ou formação) guarda um ideal que orienta os esforços para então alcançá-los na sua plenitude. Ideal este que continua sendo pertinente para pensar a formação humana, diante de um cenário de competitividade global, onde as pessoas recebem formação para cumprirem uma demanda esperada pelo mercado de trabalho e respondem cada vez mais aos desafios, especializações e exigências técnicas.

Para Dalbosco (2010, p. 111), “[...] a sociedade contemporânea se vê assolada por um conjunto de fenômenos que assinalam a passagem do mundo do trabalho ao mundo do conhecimento.” Isso significa dizer que o trabalho humano e as relações mercantis que o caracterizam assumem as novas feições no mundo contemporâneo, logo exigindo uma nova perspectiva de instituições e formação, inclusive incentivando aquilo que se chama de formação enxuta, curto prazo e que, diga-se de passagem, torna-se ainda mais superficial a formação prestada e exercida.

O conceito de formação hoje não coloca o ser humano no centro das preocupações, diz Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019, p. 178), tendo sido afetado e transformado pelo cenário socioeconômico, que não consegue “[...] extinguir a consciência da relevância dos aspectos éticos-sociais e biográfico-construtivos na formação dos indivíduos. Porque eles sobrevivem ao buscar lugares específicos de sua possível efetuação; a saber, lugares fora das instituições tradicionais de educação.”

Dessa forma, a sociedade se tornou e continua muito complexa e com o gigantesco desenvolvimento técnico e científico e o crescente aumento nas pesquisas, na esfera produtiva cultural,

isso redefine o quadro das profissões cada vez mais crescente. Ao mesmo tempo, permanecem no espaço em que atuam sem significativas trocas de conhecimentos com seus pares ou profissionais de outras áreas, demandando abertura e predisposição ao aprendizado contínuo. Para Flickinger (2010, p. 181), no lugar de conhecimentos objetivos e habilidades instrumentais, exige-se uma competência reflexiva, ou seja, a disposição e capacidade de questionar as certezas antes construídas, e de “[...] redefinir, sempre de novo, o próprio papel supostamente estável dentro da organização do processo de trabalho. A isso vincula a disposição da pessoa de continuar aprendendo e adquirindo conhecimentos novos.”

Na visão de Masschelein e Simons (2021, p. 47-48), a formação é o coração da escola. Ela tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e “[...] essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo.” Neste momento se mostra pertinente pensar os pressupostos indicados pela *bildung*, contemplando uma formação ampliada, inclusive com as contribuições das humanidades, haja vista que os acadêmicos acabam sendo formados tecnicamente e lhes carecem aspectos humanistas que os direcionaram a essa amplitude da formação, possibilitando inclusive relacionar as próprias experiências formativas à sua profissionalização.

No universo formativo que encontramos atualmente, há algumas incoerências diante do conceito de formação, por exemplo, quando se diz que ao concluir um curso superior a pessoa está formada, preparada para exercer sua profissão – isso é um grande equívoco; outra incoerência que se vê é o professor no ambiente escolar ou universitário, como sendo aquele que ensina e o aluno aquele que aprende, como se tivesse chegado até ali como uma “folha em branco”, sem conhecimento, cultura, história, sem formação alguma.

Diante deste cenário, cada vez mais percebemos que as novas gerações se mostram despreparadas para a construção de referenciais crítico-interpretativos sólidos e consistentes. (DALBOSCO, 2010). Duarte Júnior (2010, p. 26) alerta que esse descuido também acontece com perda da sensibilidade das novas gerações, fazendo com que haja uma crise de conhecimento, “[...] uma crise na qual o intelecto avantajado enfarta o coração apequenado.” Em outras palavras, as condições de vida das novas gerações contribuem para uma deseducação dos sentidos, para a perda de nossas características mais peculiares como espécie que são nossos sentidos, para o “[...] empobrecimento da capacidade de aprender sensivelmente a realidade ao redor.” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 26). A superficialização já se inicia nas escolas quando os professores não contemplam o todo, estudam e ensinam aquilo que é específico de sua disciplina, não valorizando, as diferentes linguagens nos primeiros anos da escolaridade e posteriormente, por exemplo, deixando de lado a interdisciplinaridade. Sendo que o educador necessitaria ter um espírito aberto, uma formação ampla, para compreender o todo do processo pedagógico e as capacidades de reflexão que surgem daí como resolução de muitos problemas na área da educação. Essa formação que ocorre prioriza uma formação excessivamente profissionalizante, desconectada de uma formação integral.

Uma perspectiva atual de formação

Formar para que profissão e a partir de que ideia de formação? Indaga Dalbosco (2010), registrando sua percepção de um aumento nas produções de conhecimento atualmente, ao mesmo tempo uma especialização, uma superficialização do todo. Nessa mesma perspectiva de fragmentação é que Gallo (2012) nos lembra que os meios de comunicação em massa e o aumento desordenado do uso da internet está tornando nossa sociedade um império da opinião, pois ela é muito mais acessível, não exige esforço tal como um pensamento ordenado, crítico, criativo e construtivo.

Ora, o que precisaríamos para contrapor tal cenário? Certamente de uma formação integral mais ampla e humanista, da qual nossa sociedade carece. Isso nos remete à necessidade de formação permanente e, associada a ela, a ideia de que todos precisam estar capacitados a atualizar-se constantemente. Cenci (2008) entende por formação, algo processual, que envolve o conjunto das possibilidades de desenvolvimento do ser humano como tal e que possui uma forte conotação pedagógica.

É fundamental pensar em uma formação humanista que permitiria entender/compreender as transformações que os contextos sociais, políticos, culturais, econômicos e educacionais apresentam, mas o que implicaria esta formação?

[...] uma formação humanística necessitaria estar efetivamente comprometida com a preparação para a vida em sociedade, perseguindo certas dimensões fundamentais desta, tais como a dignidade pessoal, o reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros, o desenvolvimento da autonomia pessoal e um projeto de vida coerente e exitoso para si, o respeito aos semelhantes e ao meio ambiente, a construção de uma visão de mundo coerente e crítica, a capacidade de estabelecer vínculos sociais e atribuir significado às ações e às coisas, uma compreensão temporalmente situada de si e da sociedade em que vive, a orientação mediante valores universais, etc. (CENCI, 2008, p. 1).

Para Georgen (2016), o fio condutor desse processo é a busca de uma nova coerência identitária do ser humano para fazer frente à fragmentação e extrema valorização do lado racional e técnico do ser humano. Este possui um grande desafio na atualidade que é perceber-se humanamente ligado ao outro, isso porque - erroneamente - as relações humanas parecem cada vez mais estarem ligadas por interesses, pela instrumentalização, tanto do saber, quanto do trabalho. E, ainda, parece que a perda do Eu e da subjetividade é marcante nesta sociedade. Sem essa subjetividade se aceita mais facilmente aquilo que a sociedade impõe como regra ou

padrão a ser cumprido, não permitindo a autonomia, a autoconstrução e, conseqüentemente, a emancipação humana.

No entender de Flickinger (2010), isto demanda um processo de formação que clama um projeto centrado no ser humano e não em solicitações a ele alheias. Requer então confrontar o desinteresse acentuado por uma formação aprofundada, autônoma e crítica que supere a fragmentação dos saberes e as conseqüências que traz para a sociedade, que levam os indivíduos a somente centrar seus esforços em se adaptar à realidade em que vivem, em vez de transformá-la através do conhecimento.

Flickinger (2010, p. 179) relata que as experiências que vivemos nas últimas décadas, nos mais diversos âmbitos da vida, seja privado ou social, “[...] não deixam dúvidas de que as transformações aí vividas tenham servido, antes de mais nada, para aperfeiçoar e sofisticar o domínio da lógica econômica sobre o ser humano.” Isto requer uma formação capaz de contribuir não somente com a transformação de cada um, no que concerne às possibilidades de autoformação e autoconhecimento para um melhor aproveitamento daquilo que nossa época pode oferecer, mas também, capaz de contribuir com o resgate e o cultivo da natureza de cada indivíduo, levando-nos a rever os rumos para os quais estamos encaminhando nosso planeta.

A escola como experimento formativo, como modo de vida, depende da dimensão ativa e livre da capacidade humana “[...] alicerçada no tempo livre, cujo sentido consiste em assegurar ao ser humano a possibilidade de se experimentar formativamente em meio ao grande mundo que habita e do qual faz sua morada” (DALBOSCO, 2020, p. 20). Sob uma perspectiva crítica da *bildung*, a educação não se limita ao “[...] desenvolvimento de habilidades e competências”, mas em uma “[...] concepção ampliada de formação como reflexão, autoconhecimento, autodesenvolvimento, autodeterminação, felicidade, justiça e moralidade”. (DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER, 2019, p. 8). Neste horizonte é que Morin e Díaz (2016, p. 85) situam a dupla missão da universidade: “[...] a formação das pessoas para a vida, o que significa replanejamento

político de si mesma para abrir-se a uma nova compreensão sobre a cidadania, democracia e política;” e que dentro de seu trabalho cabe criar e transformar há de “[...] abrir-se ao Sul e ao que esta noção ambígua e inquietante traz consigo para inovar e tornar possível uma mudança cultural planetária.”

Nesse percurso, a *bildung*, a partir dos seus referenciais, possibilita a ampliação de reflexões sobre os limites e as potencialidades de transformação da educação, destacando que “[...] sem a compreensão da tradição pedagógica e, em particular, da *bildung* moderna é impossível compreendermos quem efetivamente somos e a educação que temos ou estamos deixando de desenvolver.” (DALBOSCO; MÜHL; FLICKINGER, 2019, p. 9).

Em termos pedagógicos a *bildung* “[...] significa, agora, a formação do homem virtuoso mediante influência externa à luz do conceito de cultura e civilização, atinentes ao progresso do mundo” (GOERGEN, 2019, p. 19). Não perdendo de vista “[...] que o objetivo de transformação social pela formação do indivíduo deve partir das condições concretas do seu tempo, sem contudo condicionar-se a elas”. (GOERGEN, 2019, p. 20).

O sentido ético da condição humana é o que assegura, segundo Dalbosco (2019, p. 52), a passagem da formação para a autoformação, considerando “[...] a capacidade do ser humano de pensar por si mesmo, tomando consciência, em seu processo de estranhamento, sobre o fato de que sua biografia individual é formada por uma trajetória jamais retilínea.” Masschelein e Simons (2021) reforçam que a formação envolve sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo, ir além do próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo. Esta complexidade e totalidade figuradas no ser humano exigem uma formação que considere sua íntegra condição e não o veja somente “[...] como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido” (FLICKINGER, 2010, p. 193).

A teoria da formação relativa à vida humana e às relações sociais é desenvolvida por Humboldt (1977 *apud* GOERGEN, 2019, p. 23) e inclui:

a) a ciência dos princípios, explicitando tanto a possibilidade quanto a validade dos fundamentos da formação; b) as teorias sobre as principais dimensões do humano, com vistas ao significado do tornar-se ser humano; c) uma abrangente investigação empírica que, com a ajuda de métodos empírico-científicos, revelasse os dados e fatos indispensáveis para o início da transformação de cada indivíduo.

A escola como experimento formativo, como modo de vida, como tempo livre de ócio estudioso, depende da dimensão ativa e livre da capacidade humana “[...] cujo sentido consiste em assegurar ao ser humano a possibilidade de se experimentar formativamente em meio ao grande mundo que habita e do qual faz sua morada”. (DALBOSCO, 2020, p. 20).

Severino (2006, p. 621), reforça este posicionamento ao inferir que a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, “[...] mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva.”

O conceito de formação junto à Universidade, considerando a *bildung*, refere-se “[...] às ideias de conhecimento, autonomia, liberdade, progresso e cooperação” (GEORGEN, 2019, p. 24). Colocando-se contrária a uma “[...] educação seletiva, instrumentalizadora, destinada exclusivamente a preparar a ‘massa trabalhadora’ para as atividades práticas, mercadológicas” (MÜHL; MARANGON, 2109, p. 70), desconsiderando desenvolvimento integral do sujeito. Na visão de Carlino (2017, p. 13), aprender na universidade não é um ganho garantido. “Depende da interação entre alunos, docentes e instituições. Depende do que faça o aprendiz, mas também depende das condições oferecidas pelos docentes (e as que nos fornecem as instituições) para que o primeiro coloque em marcha sua atividade cognitiva.”

Na nova ordem mundial chamada neoliberalismo, a partir da governança empresarial, a escola e os seres humanos são

pensados por critérios da competição, da eficiência da rentabilidade econômica.

O **neoliberalismo** transformou o sujeito contemporâneo em um empreendedor de si mesmo, que se orienta através dos dispositivos da competição, eficiência e lucratividade, em uma forma de gestão das mentes humanas, que transformam o sujeito contemporâneo em um empreendedor individualista. (DALBOSCO, 2020, p. 27-28, *grifo do autor*).

As mudanças que a nova governança empresarial provoca na instituição escolar reduz a escola ao modelo de gerenciamento empresarial, introduzindo nela o espírito da concorrência, instrumentalizando os sujeitos para alcançarem seus fins particulares. A escola deixa de ser uma comunidade humana, orientada pelo tempo livre, organizada pela busca do saber incansável, ancorada na perspectiva da formação humana, passando a ser vista como fonte de negócio lucrativo, sendo avaliada pela sua rentabilidade econômica e regida pelo dispositivo da eficiência (DALBOSCO, 2020).

O ideal de formação na contemporaneidade está condicionado à integração sistêmica, relacionada a uma educação instrumental, tornando claro segundo Georgen (2019, p. 30) “[...] que para recuperar a esperança perdida, não basta seguir a mesma trilha autorreferenciada da razão instrumental que levou à dissolução da consciência, da subjetividade e da substância ética.” Severino (2006, p. 621) alerta que essa situação degradada do momento histórico-social que atravessamos só faz aguçar o desafio da formação humana, necessária pelas carências ônticas e pela contingência ontológica dos homens, mas possível pela educabilidade humana. “Quando se fala, pois, em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma *paidéia*, formação de uma personalidade integral.”

No entendimento de Goergen (2019, p. 30), talvez “[...] a formação deva ser pensada não como liberdade, nem como submissão em relação à realidade, mas como relação dialética de encorajamento e superação.” Hoje, segue o autor, “[...] vivemos a imanência e esquecemos a transcendência”, conflito inerente à história: “[...] conflito entre a positividade e a possibilidade, entre o tópico e o utópico, entre o lugar e o não lugar” (GOERGEN, 2019, p. 31).

É nessa “[...] relação dialética entre a imanência e a transcendência, conduzida pela consciência humana, que se constitui o processo formativo do sujeito histórico,” de acordo com Georgen (2019, p. 32), que segue afirmando que “Formação significa, nesse sentido, a arte de o sujeito se constituir historicamente na consciente articulação entre a positividade do presente, as carências do passado e as possibilidades do futuro” (GOERGEN, 2019, p. 32).

Nesse percurso Zuben (2020, p. 53) indaga: de onde provém o que me torno, ao me tornar outro pelo saber? Propondo refletir sobre as incertezas e transformações provocadas pelo ritmo acelerado das inovações técnicas e científicas que movimentam as civilizações na atualidade. “Novas matrizes e formas de cognição e de inteligibilidade estão surgindo, outras lógicas, em suma, uma racionalidade mais alargada” (ZUBEN, 2020, p. 54), alterada pela concepção da temporalidade e na dificuldade de adaptação aos ditames do sistema tecnocientífico que dita modos de vida e de consumo, banalizando o excepcional e exaltando o banal, reorganizando o imaginário social, no que diz respeito à democracia, condições de vida e de conhecimento.

Carlino (2017, p. 184) pondera a respeito da função do professor, do conhecimento e do que se aprende na universidade. Para ela, aprender determinado conhecimento tem sentido porque

[...] habilita a pensar o mundo a partir de novos enfoques, porque permite entender o que antes era incompreensível, porque capacita para resolver problemas práticos, porque nos torna menos escravos do senso comum e do “óbvio”, porque oportuniza multiplicar respostas e

perguntas ampliando nossas fronteiras materiais e mentais, porque oferece ferramentas para iluminar o que para outros são penumbras, porque abre as portas para certas comunidades profissionais, porque estende nossas competências pessoais.

Pensar a universidade como experimento formativo torna-se tarefa ética, indispensável, para enfrentar a soberba humana, inflamada pela vida neoliberal e seus assujeitamentos.

Da formação acadêmica às experiências formativas de si

Han (2017), falando da vida presente, diz que nos transformamos em zumbis saudáveis e fitness, zumbis de desempenho e do botox. Assim hoje, estamos por demais mortos para viver e por demais vivos para morrer. No entender do autor, a experiência cotidiana absolutiza o sadio e destrói precisamente o belo. Como falar em experiência de formação neste contexto? Se a experiência, segundo Bondía (2002) é o “que nos passa”, “o que nos acontece”, “aquilo que nos acontece”, torna-se dramático tratar de nossas experiências de formação dentro dos antagonismos que nos encontramos, da ambiguidade de nossa existência.

A ambiguidade da formação humana em Dewey é marcada pela tensão entre o indivíduo e a sociedade “[...] como resultado do processo de socialização no qual o ser humano desenvolve a ampla capacidade de se deixar formar, de formar-se a si mesmo e de formar os outros” (DALBOSCO, 2019, p. 56). E a autoformação implica o processo criativo do ponto de vista pedagógico, “[...] a capacidade humana de desenvolver múltiplas capacidades, nas mais variadas direções” (DALBOSCO, 2019, p. 56).

Dalbosco (2019) discorre sobre a formação como acontecimento ambíguo, rompendo com a teleologia fixa, fechada e autoritária, destacando a plasticidade e o dinamismo na condição humana, considerando que o espaço formativo humano se encontra no espaço social conflitivo, abertos e plurais, rumo a formas democráticas de vida e de justiça social.

A teoria da instrução desenvolvida por Dewey envolve a teoria da ação e da sociedade, abordando a noção de plasticidade do ser humano como “[...] flexível e maleável, que sofre infinitas metamorfoses ao longo de sua vida, ele se deixa formar ao mesmo tempo em que forma e se autoforma”. Abordando “[...] a plasticidade como condição de sua noção de educação como crescimento” (DALBOSCO, 2019, p. 53).

Severino (2006, p. 621) vê na educação o recurso para que essa formação possa ser oportunizada, uma vez que essa formação significa a própria humanização do homem, “[...] que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano”.

Para tanto, a educação terá que ser pensada, teleológica, representada pela dinâmica do verbo “educar”. “Se a educação não vive sem objetivos, estes precisam ser traçados de maneira aberta para que possam ser permanentemente refeitos” (DALBOSCO, 2019, p. 62).

Neste entendimento, Severino (2006, p. 621) apresenta os diferentes sentidos que o verbo “formar” tenta expressar, tais como: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. “É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito.” O cultivo de si é condição não só da libertação de cada um, como ser próprio e único, mas a fonte da real liberdade de toda a humanidade. Este cultivo de si envolve a abertura e predisposição à experiência formadora como atitude, como momento que renunciamos ao ativismo e decidimos acatar o apelo para ver, sentir e escutar o que nos acontece.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar

para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BOMDÍA, 2002, p. 24).

Pelo autocultivo, cada indivíduo participa da realização do humano como valor universal (MÜHL; MARANGON, 2019). O modelo de formação constitui-se num conceito pedagógico vinculado à prática autobiográfica, pelo exercício do autocultivo, que “[...] envolve a capacidade de desenvolvimento de diferentes disposições, como a lucidez, a perspicácia, a serenidade, o cuidado, a atenção às emoções pessoais, o exame do coração” (MÜHL; MARANGON, 2019, p. 77).

Sobre a concepção espaço-temporal do processo de formação, Hoyer (2019) registra que formação é uma figura temporal e que um não existe sem o outro, podendo ser objetivo, compreendendo as estruturas externas, ou subjetivo, envolvendo as sensações temporais. Tempos de formação tocam sensações temporais e podem variar de ser humano para ser humano. Os espaços formativos possuem orientações sociais, lugares ou instituições que se diferenciam de outros, pois “[...] o importante é que a formação ocorre de tal modo que o momento da autonomia, do formar-se a si mesmo, está sempre presente como pano de fundo.” (HOYER, 2019, p. 149), de tal sorte que o ambiente também passa a ser formativo, constituir-se como componente instituidor e condição do percurso formativo.

De acordo com Dewey (1979), a educação nessa perspectiva é uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e a habilitar as novas gerações a responder aos desafios da sociedade. E isto envolve o pensar criativo, reflexivo, problematizador e inquieto diante da realidade.

Robinson e Aronica (2019, p. 124) lembram que o “[...] pensamento crítico envolve mais do que a lógica formal. Ele envolve interpretar o que se pretende, entender o contexto, revelar valores e sentimentos escondidos, discernir motivos, detectar desvios e apresentar conclusões concisas das maneiras mais adequadas.” Educar, portanto, é mais do que reproduzir conhecimentos. É incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar pessoas para transformar algo. Para Dewey (1979, p. 17) “[...] o princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social”.

Os ensinamentos de Dewey dão ênfase à experiência, experimentação, aprendizagem motivada, liberdade e a outros conhecidos conceitos de educação progressiva que influencia o século passado e este, especialmente, por compreender que a verdadeira experiência educativa envolve, acima de tudo, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. Mas essa experiência somente será educativa na medida em que se apoia sobre a continuidade do conhecimento relevante e na medida em que tal conhecimento modifica a perspectiva, a atitude e a habilitação do aprendiz ou aluno.

[...] toda a experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes (DEWEY, 1979, p. 17).

Objetivando refletir sobre a formação e o lugar que ela ocupa nas experiências que formam e transformam a identidade e a subjetividade do sujeito aprendente, Josso (2004, p. 14) compreende que “Formar é sempre formar-se. Todo conhecimento é autoconhecimento. Toda a formação é autoformação.” Discorre sobre a autoformação como “[...] um

empenho pessoal, afetivo, com uma ligação entre os saberes e a vida” (JOSSO, 2004, p. 8).

Os acadêmicos possuem várias experiências, que vão ajudá-los a dar sentido (ou não) aos conteúdos disciplinares, mas é preciso que tenham consciência disso, para mudarem sua concepção de aprendizagem. Perceber e valorizar o “[...] caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.” (JOSSO, 2004, p. 9).

Conclusão

A formação discente na universidade, no que tange o desenvolvimento de si pelo conhecimento e pela experiência, implica no reconhecimento da necessidade de problematizar o espaço-tempo universitário, repensando o aprimoramento acadêmico contemporâneo, a partir da ideia de formação humana. Neste percurso a *bildung* oferece uma série de elementos para se repensar o processo formativo de construção e autoconstrução dos seres humanos. Estando imbricada com a experiência enquanto manifestação *sui generis* de cada pessoa que a vive, não como dar “forma”, “moldar”, mas como oportunidade para que o indivíduo guie sua existência diante dos determinantes históricos, por isso envolve elementos éticos e políticos. É um exercício de autonomia, de um juízo existencial crítico e reflexivo, de caráter emancipatório. A educação encontra seu sentido pleno quando caminha para a libertação, quando torna possível a reificação do homem diante da desumanização.

As formas de se ensinar e de se aprender legitimadas pelas instituições de ensino superior precisam ser repensadas dentro do contexto de experiência educacional formativa, comprometida com a preparação para a vida em sentido amplo, através de um processo ativo, de protagonismo e de socialização do sujeito aprendente, objetivando uma formação integral, que envolva o desenvolvimento e o reconhecimento do valor da pessoa humana, do respeito à vida

em sociedade. A experiência formadora, conforme Josso (2004, p. 27) abarca “um projeto de conhecimento, refletido na capacidade do discente viver como sujeito de sua formação, tomando consciência de si e de seu meio, para a sua realização, bem como para a qualidade de sua presença para o mundo”.

A propositiva de reflexão deste escrito ancorou-se no questionamento sobre a formação universitária, compreendendo-a para além de uma qualificação técnica-profissional, que deve avançar para uma formação de uma personalidade integral, para uma concepção de ser humano, de valores, de sociedade, de conhecimento, de cultura, que auxilie o discente no desenvolvimento de sua autonomia pessoal e intelectual; fazendo-o compreender e aprofundar o seu compromisso com a própria formação e com a futura profissão; respeitando a dignidade pessoal, o reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros, a partir de uma visão de mundo crítica e coerente da sociedade e dos valores universais.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Abr. 2002.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

CENCI, Ângelo Vitório. FÁVERO, Altair Alberto. (Org.). **Notas sobre o papel da formação humanística na universidade**. Revista Pragmateia Filosófica, ano 2, nº 1, out. 2008.

DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Elson Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação Humana** (Bildung). São Paulo: Cortez, 2019.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 – (Coleção educação contemporânea).

_____. A filosofia, a escola e o experimento formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (Org.) **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 19 - 38.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame**: escritos sobre educação. São Paulo: Papyrus, 2010.

FLIKINGER, H. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GEORGEN, Pedro. Formação Humana hoje: história e atualidade. *In*: RAJOBAC, Raimundo. BOMBASSARO, Luiz Carlos. GEORGEN, Pedro. (Organizadores) **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul, RS, Educs, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

HOYER, Timo. Formação como cidadania ou para que formação? *In*: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Elson Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação Humana (Bildung)**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 143-158.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Julio Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LAGO, Clenio. **Experiência estética e formação**: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos J. D. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Escolas criativas**: a revolução que está transformando a educação. Porto Alegre: Artmed, 2019.

SEVERINO, A, Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Sobre formação: da certeza à compreensão. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio (Org.) **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 51 - 76.

A UTOPIA COMO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DE PROJECTOS PEDAGÓGICOS

Fernando José António
António Xavier Tomo
Wilson Alves de Paiva

Introdução

O presente artigo tem o título “A Utopia como processo de formulação de projectos Pedagógicos”. Enquadra-se na temática de “Epistemologia de Educação” e busca discutir o significado de pensar o futuro sob o ponto de vista educacional. E entre os diversos utopistas que podem auxiliar nesse processo de refletir sobre o futuro, o texto se fundamenta em Platão, como um pensador que, mesmo dedicado aos diversos caracteres de género literário, foi um dos primeiros a falar de uma utopia, no caso *A República*. A partir daí, o texto procura discutir as problemáticas educacionais, e ou educativas, nomeadamente: a questão do conhecimento, os aspectos ético-antropológicos e a questão do diálogo entre a pedagogia e a reflexão filosófica. Por fim, através da ética da responsabilidade, o artigo intenta refletir sobre a problemática axiológica educacional, onde se questiona até que ponto se pode afirmar que é indiscutível a presença dos discursos e das práticas pedagógicas.

A elaboração do título deste artigo, “A Utopia como processo de formulação de projectos Pedagógicos”, deve-se ao facto de termos constatado que nos processos pedagógicos actuais nos parece haver uma certa subjectividade em termos da concepção dos valores, como a vida, a liberdade, o conhecimento, entre

outros. Entretanto, parece-nos que essa subjetividade esteja imbuída de uma razão instrumental, submetida à lógica da economia de mercado, a título de exemplo, em Moçambique, a conclusão dos níveis como, a sétima, décima, e décimas segundas classes, além de ser um requisito para o ingresso ao ensino superior, constitui o “passaporte” para o mercado de emprego. Ou seja, enquanto grande parte dos capitalistas concebem tudo sob um ponto utilitarista, em alguns países não capitalistas como é o caso de Angola, Malawi, e Moçambique à luz da ética global, tem-se pautado a ideia de acomodar os valores adveniente da educação global, sobretudo, valores como a liberdade, a solidariedade, a paz, entre outros. No fundo trata-se de exercício de equacionar o global e o particular dando neste sentido maior relevância a componente multicultural onde o reconhecimento recíproco entre as culturas constitui o centro de maior atenção.

O foco da transmissão de cultura é o que tem baseado o processo educacional ao longo dos milênios, em todas as civilizações. Actualmente, nos países capitalistas, como França, Alemanha; os países nórdicos; o Japão, a Coreia do sul, além dos países ditos emergentes, os objetivos variam conforme as metas traçadas por seus governos, mas, no geral, dão ainda como prioridade pedagógica a transmissão da cultura, dos hábitos tradicionais e dos costumes moralmente aceitos nas sociedades em que se encontram inseridos. Isso também acontece nos países não-capitalistas, pois cada regime busca, via educação, a consolidação de seus ideais, isto é a veiculação de sua ideologia. Diante dessa realidade, resta-nos interrogar, como educadores, a que ideologia servimos? quais os propósitos de nossa ação pedagógica? Ao sermos agentes transmissores de cultura, que tipo de cultura estamos transmitindo? Para o caso de Moçambique, à luz do pensamento de Castiano (2005: 79) trata-se de nos questionarmos sobre o seguinte: o que substitui hoje o projecto da

formação do *Homem Novo*² e os paradigmas que apareceram nos projetos socialistas, como os delineados por Krupskaya,³ como seu projecto social? Será O *Homo economicus* a substituir o ser omnilateral, pensado por Marx? Será a sociedade liberal, a única resposta para a perspectiva da formação humana?

O que nos parece é que, diante do colapso do projecto socialista e das mazelas que a barbárie operou no século XX, como bem discute Adorno, no fundo trata-se de refletirmos sobre a possibilidade de que Auschwitz não se repita. Como diz o autor: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (2012, p. 119). Ou seja, uma educação cujas políticas devam ser decididas tendo em vista a formação do homem íntegro, um homem consciente das suas acções e das suas responsabilidades perante uma sociedade de paz, de respeito e convivência. Isto é, uma educação que se responsabilize por uma formação ética, mais humana e mais sensível; e não uma educação cujos currículos sejam desenhados apenas por critérios técnicos e de pura transmissão dos conteúdos curriculares, seguindo a influência externa de agências, como a UNESCO, a UNICEF e o Banco Mundial com seus parâmetros geralmente elaborados por critérios puramente econômicos. Não que a contribuição dessas agências devam ser rejeitadas, pois é imprescindível nos dias actuais uma educação que se abra à dimensão global, fundamentada no reconhecimento do outro, na reciprocidade, no auto-respeito e, sobretudo, na alteridade. Como diz Ulrich Beck (1997) uma ética global que equacione a relação entre o global e o particular. Mas, mais do que isso, é preciso pautá-la com o que o

² De acordo com Castiano (2005, p.80) trata-se de um tipo de homem que se caracteriza por descrever o conjunto de contra-valores que não queria desenvolver que eram considerados «sequelas de colonialismo» (exploração do homem pelo homem, discriminação racial, etc) e a negação de valores que eram «sequelas da sociedade tradicional» (tribalismo, etnocentrismo, obscurantismo, discriminação da mulher, etc).

³ Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939). Revolucionária e pedagoga russa, esposa de Lênin, autora do livro *A construção da pedagogia socialista*.

filósofo espanhol Fernando Savater chama de “leite da ternura humana” (2005). Sem isto, não tem como se pensar o futuro.

Quanto à estrutura, o presente artigo está organizado de seguinte forma: No primeiro ponto, abordamos sobre *Uma retrospectiva histórica da Utopia*, onde analisamos as diferentes concepções de pensar o futuro. Entre os diversos utopistas, consideramos como pensador central para a reflexão, Platão, visto que é com ele que a utopia grega chega a elaborar muitos dos caracteres típicos de uma paideia. E complementamos com o pensamento de Jean-Jacques Rousseau, filósofo genebrino do século XVIII, cuja filosofia foge um pouco dos utopistas clássicos, como Platão e Thomas Morus, mas que projecta a formação humana dentro da perspectiva do homem moderno, porém com o “leite” da sensibilidade e da ternura humana, presente em sua obra pedagógica *Emílio ou da educação*.

Num segundo momento, tratamos sobre a filosofia da educação enquanto questionamento da concepção de natureza e de técnica, onde procuramos analisar as problemáticas educacionais, destacando como exemplo: a questão do conhecimento, os aspectos ético-antropológicos, entre outros. E não só, no mesmo ponto analisamos a questão do diálogo entre a pedagogia e a reflexão filosófica. No terceiro e último ponto, fazemos a questão de reflectir sobre a utopia e sobre a ética da responsabilidade, tendo como o enfoque a problemática axiológica educacional, onde tentamos perceber até que ponto se pode afirmar que é indiscutível a presença dos discursos e das práticas pedagógicas. Por fim, segue a conclusão e a referência bibliográfica.

Uma retrospectiva histórica do termo Utopia

De acordo com os primeiros utopistas (Falea de Calcedónia, Aristófanes, Teopompo de Chio e Platão), o termo utopia é tido como um dos géneros literários mais antigos e responde às duas tendências profundas, radicadas do espírito humano, isto é, “a curiosidade do futuro e a pertinência de esperar” (TEXEIRA, 1999, p. 11). Pelo facto de

não ser o passado, nem o presente, o futuro nos coloca em expectativa, muitas vezes, angustiante, pois não se sabe ao certo o que se deve esperar. Contudo, temos de esperar, independentemente do resultado ou da realidade. Essa forma de ser no mundo caracteriza o espírito humano e dá ao homem a vontade de viver.

Nesse aspecto, Platão pode ser um dos melhores exemplos para compreendermos a utopia. Por exemplo, partindo do ambiente sócio-histórico em que viveu, isto é, a Grécia Antiga, a Guerra de Peloponeso e a desastrosa guerra que Atenas defrontou contra Esparta, o filósofo escreveu sua projecção utópica, isto é, *A República*, na qual refletia sobre uma sociedade perfeita. Além disso, Platão analisa a política grega, a ética, o funcionamento das cidades, a cidadania e questões sobre a imortalidade da alma. Nessa obra, distingue-se três classes de pessoas: a classe dos filósofos, que dirige o Estado, a dos guerreiros que o defende, e a dos camponeses que se dedica à sustentação da comunidade. Para ele, deve-se dar atenção especial à formação dos “guardiães”, responsáveis pela defesa da cidade.

Segundo Platão, o estado ideal em termos territoriais, não deveria ser excessivamente extenso e muito menos populoso, portanto, tudo tinha em vista a sua melhor governabilidade. Como pode-se constatar, o problema central, isto é, a questão do bom ordenamento do Estado, está ligada à boa e eficaz educação. Por isso, Platão preocupa-se com a formação profissional daqueles que devem administrar a polis. O que significa que para garantir a escolha e a formação adequada dos governantes, ele propunha que se ensinasse a música, a dança, a matemática e a filosofia, mas não a poesia mimética. Ele suspeitava que os poetas, os dramaturgos e os pintores seriam banidos e não só, as suas obras seriam censuradas porque:

Posso dizer o seguinte sobre todos aqueles que escrevem o que escreveram ou que escreverão: todos os que afirmam saber as coisas sobre as quais medito, seja por tê-las ouvido de mim, seja por tê-las ouvido de outros, seja por tê-las descoberto sozinhos, não é

possível, segundo meu parecer, que tenham entendido algo desse objecto. Sobre estas coisas não existe um texto escrito meu nem existirá jamais (Cf. Platão...Carta VII, p. 341b).

Entretanto, encontramos em Platão um carácter didáctico-ético-pedagógico, pois de acordo com o teor da sua pedagogia, as coisas devem ser escritas da melhor forma possível, e o contrário disso, é agir à margem das regras da melhor pedagogia, segundo a qual a boa compreensão é condicionada pela boa expressividade do que se pretende transmitir ou fazer chegar aos respectivos remetentes. E esse tipo de conhecimento só pode ser possível através da promoção de um debate recíproco em estreita concordância entre quem ensina e quem é ensinado.

Além disso, Platão acreditava que todas as coisas criadas e regeneradas eram destinadas à decadência, e que toda a mudança social leva à degeneração. Daí que ele prefere se ocupar com uma educação harmônica que garanta a felicidade tanto à polis quanto ao indivíduo. Tal propósito está idealizado ao seu nível mais alto na figura do rei-filósofo como a figura mais elevada do homem educado segundo os “cânones” do tempo actual, educar o indivíduo de modo a servir primeiro, à sua pátria, e depois ao mundo. E esse “projecto” só seria possível efetivar-se, segundo o filósofo ateniense, introduzindo a censura. Isto significa utilizar a educação como instrumento de condicionamento político, evitando assim, as inovações na legislação e na religião.

Analisado o pensamento platónico à luz da epistemologia educacional, e a partir da República de Platão, constata-se logo que estamos perante uma ideologia totalitária, cujo propósito é de edificar uma sociedade fechada. Daí que Popper escreve o seguinte:

Platão é, com efeito, o opositor filosófico que o Senhor Professor elegeu e que o tem acompanhado ao longo da vida. Tenho, conseqüentemente de fazer esta pergunta: Qual é propriamente a diferença entre a sua representação do Mundo 3 e o mundo das Ideias de Platão? Platão não

vê o Mundo das ideias, que se poderia designar como o seu Mundo 3⁴, como obra humana. Esse mundo já existia antes de haver homens. (Ele é intemporal). Há uma diferença importante entre o Mundo 3 de Platão e o meu, e essa diferença prende-se com o facto de Platão ter vivido cerca de 2250 anos antes de Darwin e ter visto a evolução como degeneração que, partindo de Deus e das Ideias, desce até ao animal (quando até ao Diabo); mais precisamente, como uma descida da forma masculina divino-paterna ou ideia para o homem, depois para mulher, para os animais superiores, para os peixes, para os animais inferiores.... Em segundo lugar, Platão viu o seu Mundo 3 como povoado de conceitos (ou de ideias conceptualizadas) enquanto eu vejo o Mundo 3 como povoado de proposições ou teorias ou afirmações (1995, p. 82).

Esta citação é importante pelo facto de ser um elemento que nos ajuda a compreender sobre a preocupação central na qual as pessoas se devem ocupar, o lugar da busca da verdade. Ou seja, tendo em conta que a verdade, sobretudo, as verdades universais são perfeitas e eternas, logo, a matéria não pode ser considerada como o ponto ideal para a averiguação das tais verdades, mas sim, devemos buscar as verdades universais em áreas como na religião, na política, e na educação. Logo, podemos inferir que tal “projecto” só pode caber ao filósofo porque este é que tem a nobre missão de nunca cessar pela busca da verdade universal.

O exercício de busca pela verdade universal foi demonstrado de forma pragmática na República de Platão ao dividir os dois mundos, o mundo das ideias (ou formas), do mundo da matéria. Dentre os dois mundos, o bem mais elevado, neste caso, a verdade, reside no das ideias porque lá reina a consistência e

⁴ É tudo aquilo que tem a ver com o produto do espírito humano, produto da psique, obra do homem, mas uma obra do homem que, por assim dizer, de certo modo se solta do homem e se torna autónoma até certo ponto. E precisamente esta autonomia é ilustrada por aquelas coisas que foram esquecidas e que depois têm novamente de ser decifradas, em virtude das suas leis próprias, com base na ideia de que se lhes poderia dar um sentido, aquele sentido que se esconde nestas obras, de uma maneira extremamente singular (POPPER, 1995, p. 70).

acima de tudo, não existe um certo fluxo de opiniões aparentes, mas sim, reina valores como, honestidade, sensibilidade, lealdade, e sobretudo, a liberdade de pensamento. Entretanto, a partir da citação acima, se infere igualmente, que numa utopia não podem existir dissidentes e opositores, tudo deve ser regulado e regular. Aliás, partindo da crítica social que Thomas Morus efectuou à ordem social existente na altura, ele se opõe com grande determinação moral à iniquidade moral e educacional do seu tempo. O que significa que a história das utopias, como nota justamente Dahrendorf, é a história profundamente moral e polémica do pensamento humano.

Ainda sobre o mesmo aspeto, isto é, a utopia, os historiadores, como por exemplo Ngoenha (1993, p. 166) afirmam que por vezes nos escritos utópicos tem havido alguma contradição entre a ordem factual-histórica e a ordem ideal utópica. Ou por outra, há um esforço de transformar a ordem factual-histórica no sentido de adequá-la a ordem ideal utópica. E se olharmos neste sentido, a utopia é sem dúvida uma força fecunda da história, se for orientada e potenciada por uma verdadeira força do homem.

Podemos inferir que, desde muito tempo, principalmente na sociedade actual, o termo utopia define o irreal e o impossível; com o termo utopia, evocam-se imagens e fantasias totalmente estranhas; indica-se algum projeto com uma boa intenção, mas que nem sempre se realizam. Todavia, independentemente de qualquer significado conceptual do termo utopia, nos dias de hoje o mesmo termo tem tido uma outra significação semântica. De facto, ele tem sido usado também para significar a capacidade de antecipar conteúdos concretos, conteúdos estes que podem ser realizados num futuro mais ou menos longínquo.

Por outras palavras, a utopia tem sido definida como uma fé racional, uma realidade não existente, mas potencial que representa uma perspectiva não imediata, tratando-se de um bem para quem o sustenta. E esta não deve ser contrária ao que conhecemos na natureza humana em particular, pode-se mesmo

fazer-se referência àqueles que podem ser os futuros previsíveis do desenvolvimento da tecnologia actual, e deve mesmo prescindir-se da ordem social existente. Segundo a história, existem um certo número de especialistas que interpretam, que concebem a utopia como um grave obstáculo de tomada de consciência sobre o futuro concebido como uma única alternativa de controlo do destino humano. A utopia é concebida como um reino de iluminação, isso devido à confiança que se deposita sobre ele, daí que não existe uma péssima ou melhor utopia.

Um dos exemplos que se pode buscar para subsidiar a nossa análise está ligado àquilo que tem acontecido nos países africanos independentes através da abnegação dos líderes como: Samora Machel, Kaunda, Nyerere, Cabral, e entre outros. Estes homens tiveram a coragem de transformar os sonhos em realidade, um dos exemplos vivos disso é a aquisição da própria independência. Neste caso, a utopia passou a ser uma realidade. Portanto, exagerando um pouco a linguagem e sem querer fazer uma análise sociológica, podemos dizer que é através da utopia que em África se efectuaram os saltos mais relevantes da nossa história, por exemplo, na área educacional, para o caso de Moçambique, desde da independência para cá, nota-se que algo de positivo aconteceu. Actualmente, as escolas estão cada vez mais próximas da população. O filho do pobre também tem direito à educação formal. O que significa que não precisa ser filho de assimilado para ter acesso à educação, e nem filho de um rico para ter acesso a esse direito inalienável, que é a escola. E, nesse sentido, podemos afirmar que a educação joga um papel preponderante no mundo das utopias. De facto, existe uma interdependência entre aquilo que se supõe que poderá vir a ser amanhã, um homem bem-educado, homem conhecedor dos seus direitos, com as possibilidades da utopia. Daí a necessidade de reflectirmos continuamente sobre o papel da filosofia da educação, o papel das ideias pedagógicas e o papel mesmo das utopias como elementos para pensarmos nossa educação.

Rousseau, na obra *Emílio ou da educação* questiona: “quereis ter uma idéia de educação pública, lede a República de Platão. Não se trata de uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação que jamais se escreveu” (1973, p. 14). Ao contrário da imposição pedagógica de uma educação tradicional ou que resulte de um regime totalitário, a obra rousseauiana sugere que uma educação interativa, um tanto quanto espontânea e divertida, prática e contextualizada aperfeiçoa a natureza humana e promove a felicidade. Rousseau adverte que “Platão, em sua República, que acreditam tão austera, só educa as crianças com festas, jogos canções, passatempos: parece que fez tudo ensinando-lhes a se divertirem” (Idem, p. 97).

A filosofia da educação enquanto questionamento da concepção da natureza e da técnica

Um dos aspectos a ter-se em conta na análise da temática *A Utopia como processo de formulação de projectos Pedagógicos* é a questão da filosofia da educação enquanto “indagação” da natureza e da técnica. Nele a ética é solicitada a dar a sua contribuição, isto é, trata-se de uma tentativa de compreender o sentido actual da existência humana, de suas raízes com a natureza e sua dinâmica em relação à cultura. E para legitimar a nossa reflexão, urge a necessidade de nos subsidiar da reflexão de Dyson (1998), que propõe uma criação e uma distribuição da riqueza no contexto da justiça social. O que significa que uma sociedade justa só pode ser construída através de uma preparação antecipada sobre o futuro do mesmo. Portanto, é quase difícil prever o futuro mas pode-se preparar, como ostenta Ilya Prigogine⁵, o que implica igualmente na linha de pensamento de Jérôme Bindé (2003, p.7-10) um certo aumento de desenvolvimento das capacidades de antecipação, de prospetiva e

⁵ Autores Vários, 2002, p. 11.

de visão a longo prazo. Daí levanta-se a seguinte inquietação, o futuro é, em si, um desafio mas é possível alcançá-lo?

Para Mazula (2008, p. 51), numa análise crítica a respeito das consequências advinentes da acreditação da ideia segundo a qual, o mercado é que irá resolver os problemas sociais e económicos, onde o forte é que se obedeça escrupulosamente às exigências do mercado, às suas agências globalizadoras e se tenha fé no poder das tecnologias que progridem mais rapidamente, substituindo trabalhadores humanos nas fábricas, assentando assim o nível de desigualdade social. E num intuito da ética do futuro sugere a educação da juventude numa ética da responsabilidade. Este tipo de educação é que constituirá uma alavanca no sentido de consciencializar os futuros homens de forma a adquirirem uma visão mais positiva sobre os mecanismos de como viver juntos (por exemplo, através da justiça social) sem nos atropelarmos eticamente, e porquê não, humanamente.

Sendo assim, podemos inferir que, a grandeza de um homem não está simplesmente no domínio da ciência e da técnica, mas sim, na sua maneira de ser e agir eticamente. É nesta senda de agir de acordo com os princípios éticos aceitáveis que a afirmação de Paiva⁶ (2021, p. 6) encontra um enquadramento apropriado por ter concordado de que o homem é quem deve dar sentido ao todo. O que significa que o processo de relacionamento entre os homens, e entre o homem com os seres não humanos, a moral deve desempenhar o papel de auxílio ao homem no sentido de ter um comportamento que espelha um sentido mais autêntico da vida social. Daí, julga-se pertinente a obra de Adalberto Dias de Carvalho *“Filosofia da Educação: Temas e Problemas”*, na qual verificamos o seguinte:

⁶ Este pensamento pode-se encontrar no texto de Wilson Alves de Paiva, atinente à terceira conferência do Cíclo de Conferências, com o título: *Ao redor da fogueira: o brilho do outro e o ardor da sociabilidade*, apresentada no dia 25 de Março de 2021, pela página oficial do YouTube da UFG (Universidade Federal de Goiás).

A utopia poderá mesmo representar a brecha pela qual a filosofia da educação, como tal, interfere, ainda que de uma forma deferida, através de sistemas utópicos que inserem na história, com o processo de formulação de projectos pedagógicos (DE CARVALHO, 2011: 25).

Analisando o exposto acima, à luz das contribuições dos outros pensadores, Dyson (*apud* MAZULA, 2008, p. 33) constata-se que há uma tendência do nível de desigualdades entre os mais favorecidos e os menos favorecidos economicamente, a qual continua a crescer, como consequência da má distribuição das riquezas. A desigualdade em termos da distribuição dos recursos nos faz pensar nas constatação de Tomás de Aquino (1225-1274) em que há 700 anos, em sua *Summa Theológica*, defendeu que os bens materiais devem ser distribuídos de maneira equitativa, por serem de direito natural. Daí, nenhum indivíduo independentemente do seu estado social, deve ser marginalizado no processo do seu usufruto.

Neste sentido, justifica-se que o mercado seja julgado à luz das tecnologias pela sua eficiência prática, pelo êxito ou insucesso em desempenharem a tarefa para quem for projetado. Todavia, no fundo, esconde-se sempre, mesmo para a tecnologia mais bem-sucedida, uma questão ética, a questão de saber se a tarefa que a tecnologia irá executar tem realmente mérito. Que o Mercado por si só, não produzirá tecnologia aliada dos pobres. Só uma tecnologia orientada positivamente pela ética pode fazê-lo.

Fazendo uma análise utópica a partir das teses dos clássicos, Polemarco, Gláuco e Trasímaco⁷, segundo os quais a honestidade atira o justo para a pobreza e a miséria, enquanto a riqueza persegue naturalmente o injusto. Neste aspecto, Rousseau é um conhecido crítico das riquezas, dos ricos impiedosos e vaidosos que se perdem na luxúria, no vício e na vaidade. Em sua obra

⁷ AUTORES VÁRIOS, 2002, 27-28.

Discurso sobre as riquezas,⁸ apresenta um personagem chamado Crisófilo, que queria ser rico a todo o custo. Dizia que seu desejo era empregar seu tesouro para fazer o bem e para tentar aliviar as misérias alheias. Mas Rousseau afirma que essa vontade não passava de sofisma para encobrir sua paixão e justificar a ilusão que o embevecia. Como chegar à riqueza sem começar ou passar pela avaréza? Como enriquecer sem empobrecer os outros? Qual é o limite da fortuna? E se é preciso tê-la para fazer o bem, isso significa que os pobres são incapazes de exercer um ato de humanidade? São questões que Rousseau coloca ao ambicioso personagem Crisófilo ao longo do texto e, por fim, aconselha-o com uma lição ética, a qual também é ministrado ao Emílio, por seu preceptor: “Não ignore que o primeiro bem a se fazer é o de não causar mal a ninguém” (ROUSSEAU, 1853, p. 17 – tradução livre). Por fim, o autor arremata seu discurso numa perspectiva que vai se repetir em outros escritos, bem como marcar a vida pessoal de Rousseau: “Temos nossos talentos, vamos deixá-los com suas riquezas indignas e manter nossa liberdade; acredite em mim, Crisófilo, eles ficarão mais envergonhados do que nós”⁹. E é claro que podemos ver nisso, como o faz Bertram (2004), uma crítica à sociedade capitalista, *avant la lettre*. Sua afirmação é bem clara no *Contrato Social*, que “ninguém seja tão rico para poder comprar um outro, e ninguém tão pobre para ser obrigado a vender-se” (1996, p. 82).

Pode-se inferir que, por exemplo, para o caso de Moçambique, actualmente os temas mais discutidos nos meios de comunicação são, por um lado, a corrupção e a injustiça – as quais levam ao empobrecimento de um povo; e, por outro, a

⁸ *Discours sur les richesses*. Um de seus primeiros escritos. Foi publicado pela primeira vez em 1853, por Félix Bovet. O fragmento foi escrito, segundo o editor, em alguma data entre os anos de 1749 e 1756, quando habitava na Rue de Grenelle Saint-Honoré.

⁹ Tradução livre de: “Nous avons des talents ou du moins des bras, laissons-leur leurs indignes richesses et gardons notre liberté; crois-moi, Chrysophile, ils seront plus embarrassés que nous” (ROUSSEAU, 1853, p. 23).

reconciliação, a paz e a justiça social. A corrupção assegura-se em técnicas mais sofisticadas e numa burocracia mais refinada. Os valores que actualmente importam ser privilegiados nos processo pedagógicos actuais são: inculcar no indivíduo a atitude de responsabilidade, o interesse pelo conhecimento da sua própria história, pela sua cultura, entre outros. Com isso, pretende-se afirmar que o futuro de cada indivíduo tem a ver com a capacidade que este tem de saber conciliar a realidade sócio-cultural com o que é universalmente aceite.

A Utopia: a ética da responsabilidade

A partir de Sófocles (2014, p. 51), quando os propósitos da educação assentavam sobre o cultivo da sabedoria, dado que esta é a fonte de toda a felicidade, opta-se por uma educação para a decência. Não muito diferente da perspectiva pedagógica aristotélica, pois em *Ética a Nicômaco*, o estagirita diz: “É por esse motivo que se pergunta se a felicidade deve ser adquirida com a aprendizagem, pelo hábito ou por alguma outra espécie de exercício” (2003, p. 9). Isto é, reforça a relação que existe entre a felicidade e a educação, que é repetida por Rousseau no *Emílio*, cuja felicidade depende das virtudes que o jovem pode desenvolver. Mas não ocorreu a esses pensadores que essas virtudes, essa ética, no futuro não tomaria o caminho da felicidade, mas o da prosperidade econômica. Aliás, Adam Smith começa a se questionar sobre certos aspectos, como por exemplo: “atitude de decência” que dá prioridade às regras do comportamento honesto e recto¹⁰, passando pelo cientista francês Robert Naquet, começa a surgir a necessidade de se estabelecer um novo humanismo e civismo reforçado perante os progressos, desordenados e fulgurantes mas enriquecedores, de técnicas e investigações nas ciências da vida. O que até certo ponto, se impera a “descomplexar o cientista”, os políticos, os

¹⁰ Citado in SEN, 2003, p; 283.

administradores, os gestores e os decisores de políticas de economia do Mercado, a fim de que se tornem participantes positivos na sociedade de amanhã¹¹.

A proposta de Naquet¹² que pode nos servir neste processo de análise do pensamento do Adalberto Dias de Carvalho, no subtema “A Utopia, a ética da responsabilidade”, tem a ver com a ideia da educação como necessidade de todos e não apenas de alguns. O que significa que toda a pessoa tem o direito de aprender. Daí a responsabilidade acrescida para os investigadores, académicos, os governos, os políticos, os professores e estudantes, jovens e velhos, homens e mulheres. Edgar Morin discute sobre esse processo de construção do cidadão do amanhã, afirmando o seguinte:

Eis aí o longo caminho, o difícil caminho que nós devemos percorrer. A auto-ética não nos é dada. Precisamos (de) construí-la, e eu penso que este problema de construção implica um problema de educação fundamental, talvez desde o início da escolaridade. Daí resulta o paradoxo bem conhecido, o de saber quem educará os educadores, já que os próprios educadores, que deveriam educar, não receberam em sua formação o sentido da complexidade do mundo no qual estamos (*apud* PENA-VERA, 2001, p. 44-45).

Como pode-se constatar, estamos diante da questão da problemática da restauração do sujeito, sujeito este capaz de fazer um autoexame com a consciência da responsabilidade pessoal. O que significa que a educação visará formar o homem-sujeito que deve reconhecer-se como um ser responsável por quase tudo (exemplo: suas palavras, seus escritos, e acima de tudo, pelos seus actos).

Portanto nesta “árdua” tarefa de educação das futuras nações, achamos ser pertinente buscarmos o pensamento filosófico do economista Amartya Sen, segundo o qual, à educação se junta ou se completa com “reforma das

¹¹ NAQUET, Robert. “Ética e Ciencia da vida.” In: MORIN, 2001, p. 165.

¹² *Ibidem*.

organizações”, quer instituindo sistema de fiscalização, assim como, instituindo códigos de condutas eticamente aceitáveis. Ou por outra, há uma necessidade de se preservar o princípio moral proposto por Blaise Pascal (*apud* Mazula, 2008, p.19) que é “Esforço contínuo por pensar bem”. Entretanto, para se pensar bem é preciso que se instaure um debate contínuo sobre as bases de uma ética de futuro, o que implica ao homem actual não somente direcionar as suas sinergias para com as gerações presentes, mas também, para com as gerações futuras. E para evitar que sejamos culpabilizados pelo homem do amanhã a respeito a criação de condições materiais e humanas aceitáveis, há que considerar a seguinte advertência,

Nos países mais ricos é demasiado comum haver pessoas imensamente desfavorecidas, carentes das oportunidades básicas de acesso a serviços de saúde, educação funcional, emprego remunerado ou segurança econômica e social. Mesmo em países muito ricos, às vezes a longevidade de grupos substanciais não é mais elevada do que em muitas economias mais pobre do chamado terceiro mundo (SEN, 2003, p. 29).

Apesar do esforço que o governo moçambicano tem empreendido na melhoria das condições económicas, sanitárias, e escolares, ainda persistem desafios, como por exemplo, o combate à corrupção, a reconstrução dos edifícios hospitalares danificados pelos Dois ciclones, Kennet e Idaí, que assolaram o país, a educação da rapariga, os casamentos prematuros, entre outros. Neste sentido a ideia de Sen é importante, porque para além de nos ajudar a ter uma ideia sobre o que está se passando no mundo como um todo, desníveis sociais nos sensibilizam a projectar o futuro de Moçambique com um olhar mais crítico e realístico.

Diante das situações tristes que comprometem o futuro dos moçambicanos, corrupção, mortes em Cabo Delgado, guerras sem sentido na zona centro do país, a ideia de Sen (2003, pp. 166-171) é importante porque nos mostra a relevância de se privilegiar o

diálogo aberto e franco no exercício da liberdade política. Ou seja, este autor nos mostra que países como, Inglaterra e França reverteram estas situação através a importância que eles deram à educação. O nível de literacia, especialmente para a camada feminina influenciou de certa maneira no desenvolvimento dos seus países.

O outro aspecto que achamos ser importante em Sen (Ibidem), é o facto de dar maior importância às democracias na prevenção das catástrofes económicas e na erradicação da fome. Ou seja, defende que o futuro de um país deve ser desenhado com o envolvimento de todos os partidos políticos. E para o caso de Moçambique, apesar de se notar algumas melhorias neste aspecto, ainda existe um caminho por percorrer. É preciso que num futuro não muito distante a sociedade civil também se faça sentir nos processos políticos, bem como na planificação das políticas do país.

Conclusão

A partir da leitura e interpretação dos vários artigos e obras relacionados com o assunto em estudo “*A Utopia como processo de formulação dos projectos Pedagógicos*”, e tendo em vista o problema levantado na introdução deste ensaio, isto é, tendo em conta que todo homem por natureza vive de expectativas (projectos) e consciente que estamos num período em que as políticas de educação são decididas pelos grandes detentores de economia (O Banco Mundial, o FMI, etc.), até que ponto se pode afirmar que está-se transmitir uma educação autêntica? Chegamos a seguinte conclusão: Apesar de ser um desafio, e “emprestando” a ideia do filósofo Moçambicano, Severino Elias Ngoenha (2000), a educação autêntica só se poderá efectivar se não haver uma interferência diretiva e autoritária da “mão” externa (O Banco Mundial, o FMI, UNICEF, entre outros) de uma forma direta nos processos pedagógicos.

Por outra lado, trata-se de desenvolver uma educação que vise buscar bases teóricas com uma projeção diferente da que tivemos no passado, onde se notabilizava um certo desfasamento entre os conteúdos programáticos com a realidade sociocultural.

O que significa que cada sociedade idealiza os seus programas curriculares atendendo e considerando as preocupações da população local, mas sempre adequando o currículo com as regras universalmente aceitas, mas localmente ajustadas. Um dos exemplos “vivos” do ajustamento do currículo e da materialização da utopia é o esforço que o governo Moçambicano através do Ministério da Educação, isto é, desde de 1994 têm introduzido o ensino das línguas locais, o bilinguismo nas escolas das Províncias de Gaza, Manica e Tete. O ensino das línguas locais tem contribuído positivamente na compreensão das matérias por parte dos alunos e melhoramento do aproveitamento pedagógico. O outro esforço que o governo moçambicano tem procurado passar da utopia para a realidade é o aumento do número de acesso das raparigas às escolas, pois em tempos passados, antes da independência, o acesso da rapariga à escola era menor. Assim como era menor o acesso de todos à escolaridade formal.

Constatamos também que, lamentavelmente, o conhecimento transformou-se em mercadoria, conforme diz Jean François Lyotard (*apud*, NASCIMENTO, 2011, p.26), gerando uma situação na qual só pode ter acesso aquele que tiver condições financeiras favoráveis. O que significa que há uma necessidade de desmistificarmos este tipo de atitude. E essa desmitificação só pode ser possível através do diálogo, como diz Habermas (1997), com os possuidores de economia, no sentido de não violarem os princípios éticos. Entretanto, enquanto os programas educacionais forem decididos a partir de fora, está-se a violar a ética do humano, pois a transmissão, ou melhor, a imposição de conhecimentos não leva em conta os saberes locais. Em torno desta reflexão fica no ar a seguinte questão: será que é possível se adoptar uma educação responsável, que não viole os princípios éticos? Uma educação que não tem em vista o ter, mas sim o ser do homem?

A respeito da questão levantada Ngoenha (2000, p. 213) defende que, em vez da educação se centrar demasiadamente no ensino formal, é preciso que se faça o esforço de informalizar. A informalização consiste em adoptar mecanismos de se descer até

ao nível das circunstâncias em que as pessoas se encontram, isto é, dialogar com as comunidades locais no sentido de conhecer a sua situação real, de pobreza e de miséria. Conhecendo a situação real das populações, logicamente, poderá se desenhar currículos que possam formar o futuro homem de capacidade de desenvolver uma agricultura mais alargada com culturas resistentes a seca, como por exemplo, a mandioca, a batata doce, etc. Pode-se, nesse sentido, igualmente formar um indivíduo que saiba desenvolver uma pesca industrial, que saiba tecer cestos artesanais, entre outras habilidades locais, além de deter conhecimentos ditos universais, também necessários numa sociedade global.

Ainda em resposta à questão colocada, Ngoenha (*Ibidem*), defende a ideia de se aproveitar positivamente a vocação africana. Isto é, a capacidade de saber transmitir o conhecimentos dos mais velhos aos mais novos através do processo da contagem de histórias tradicionais. O que significa que ao se desenharem os currículos, é preciso que haja paciência na selecção das histórias que ajudam na consciencialização dos jovens sobre alguns estilos de vida desaconselháveis como por exemplo, o não consumo de droga, prostituição, entre outros.

No que diz respeito às artes e à preservação valores, Ngoenha (2000, p. 214) defende que os diferentes grupos culturais existentes em Moçambique transmitam aos jovens conhecimentos ligados à sua cultura. Que os chopos, por exemplo, transmitam os conhecimentos que tem a ver com a timbila, etc. Aos velhos que ensinem aos choves os mecanismo de como preservar o meio ambiente, é outro exemplo, evitando queimadas descontroladas. Que evitem a destruição do mangal porque é nestes lugares onde os peixes se reproduzem. Que evitem a retirada do pescado no momento inapropriado, proibido pelas autoridades pesqueiras (Ministério das Pescas e águas interiores. Enfim, que transmitam aos jovens a experiência da ética do grupo, como por exemplo, saudar os outros, evitar casar antes da idade apropriada, o amor à pertença etc. Mas tudo isso sem resultar necessariamente numa atitude de contraposição a outros grupos não moçambicanos.

É possível, portanto, formular projectos pedagógicos para uma educação mais justa? Projectos que tem em vista a formação para a humanização e não somente para o mercado? Projectos que visem a felicidade, mesmo que pela via aristotélica e rousseauniana, isto é, a das virtudes sociais, mas sem deixar de lado a individualidade e as realizações pessoais? Se as utopias nos ajudam a pensar isso, através de uma nova educação da juventude. No Emílio o genebrino sustenta que a reforma de uma sociedade só será possível se a juventude for educada distante do ambiente propenso de maldade. É neste sentido que se projecta o propósito de recondução da humanidade a um novo estado de natureza, isto é, o da vida em sociedade, onde o homem conduz as suas acções não a partir da liberdade guiada pelo instinto desordenado, mas sim, segundo a liberdade do instinto guiado pela lei.

Para o futuro homem, Rousseau (1990, p. 7) defende que “para a educação do espírito é mais importante uma inteligência esclarecida que uma grande acumulação do saber”. O que se infere que se evite a aquisição de hábitos, visto que estes tendem a coibir a actividade sensitiva da criança onde a tendência de tocar e pegar em tudo se considera como sendo algo benéfico da própria educação porque a natureza se serve no indispensável tirocínio da vida. A criança deve saber as coisas a partir da própria compreensão, e não a partir do que ela foi dita pelo adulto. O que significa que os factos com as quais a criança se depara no mundo são a melhor instrução, é o melhor livro do mundo.

É neste sentido que Rousseau (1990, p. 27) propõe a seguinte ideia: “o gosto pela vida doméstica é o melhor contraveneno para os maus costumes”. O que se depreende que no processo do ensino-aprendizagem, o educador tem a missão de explicar à criança como é o coração humano, qual é o estado do homem após a preservação adveniente do mundo social corrompido, e o que se deve fazer para devolver neste homem a bondade da natureza original, isto é, estar disponível para respeitar a cada um, sem contudo deixar se levar pelos comportamentos ruins. Se por “vida doméstica” entendermos o *oikos* grego, incluindo a casa, a família, a comunidade e a cultura

que nos envolve, então a proposta de Rousseau serve realmente como “contraveneno”, isto é, como remédio ao males da globalização, da civilização e da barbárie.

Referência

AA. VV. **Dicionário de FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**. Porto Editora, 2006.

AA.VV. Complexidade e crise da representação in **REPRESENTAÇÃO E COMPLEXIDADE**, Editora Garamond Ltda, Rio de Janeiro, 2003.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2012.

ANTÍGONA: **Sófocles**, Tradução e notas de Sueli Maria de Regino, Editora Martin Claret Ltda, S. Paulo, 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

AUTORES VÁRIOS. **As chaves do Século XXI**. Prefácio de Koichiro Matsuura, Director-Geral da UNESCO. Trad. Luís Couceiro Feio. Lisboa, Instituto Piaget, 2002.

BERTRAM, Chistopher. Rousseau e Genebra. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília-SP, v. 38, p. 93-110. Edição Especial, 2015.

CASTIANO J. P. **Educar para quê? As Transformações do Sistema de Educação em Moçambique**, INDE., Maputo, Junho de 2005.

DE CARVALHO, Alberto Dias. **Utopia e Educação**. Porto Editora, 1994.

_____. **A Educação como Projecto Antropológico**. Biblioteca das Ciências do Homem, Ed. Afrontamento, Porto, 1992.

_____. **A contemporaneidade como Utopia**. Biblioteca de Filosofia, Ed. Afrontamento, Porto, 2000.

DO NASCIMENTO, J. P. C, **A Condição pós-moderna de Jean-Francois Lyotard**, S. Paulo., 2011.

DYSON, Freeman. **Mundos Imaginados**. Trad. Manuel Fernandes Thomaz. Lisboa, Gravita e Universidade de Aveiro, 1998.

HABERMAS, Jurgen. **Direito e Democracia entre facticidade e Validade**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1997. Vol. II.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MAZULA, Brazão, **Ética, educação e criação de riquezas**. Textos Editores, Moçambique, 2008.

NGOENHA. S. E., **Estatuto e axiologia da educação em Moçambique: O paradigmático Questionamento da Missão Suíça**. UEM-Maputo. 2000.

_____. **Filosofia africana: Das Independências às Liberdades**, Ed. Paulinas, 1993.

PENA-VEGA, Alfredo *et al.* (Orgs.). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. São Paulo, Cortez, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discours sur les richesses**. Édition de Félix Bovet. Paris: Nêchautel: Chez Charles Reinwald, 1853.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Du contrat social**. Paris: Librairie General Française, 1996.

_____. **Emílio**, Vol. I., Publicações Europa-América, 1990.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Editora Planeta, 2005.

SEN, A. **O Desenvolvimento como Liberdade**. Trad. Joaquim Coelho Rosa, Lisboa, Grávida, 2003.

SHKLAR, J.N. **Men & citizens: a study of Rousseau's social theory**. New York: University of Cambridge Press, 1985.

TEXEIRA. E. F. B. **A Educação do Homem segundo Platão**. S. Paulo. 1999.

**O INTERDISCURSO COMO UMA FERRAMENTA
DIDÁTICA:
POSSIBILIDADE DE TRABALHO COM LEITURA CRÍTICA
A PARTIR DE CHARGES**

Luan Tarlau Balieiro

Considerações iniciais

O interdiscurso tem sido objeto de estudo de pesquisadores que almejam explorar a relação entre texto e discurso. Torna-se viável salientar que todo texto é, pois, um interdiscurso. Entretanto, a intercepção dos textos, isto é, o seu cruzamento, a sua relação, apenas é provável de ser observada se o sujeito apresentar uma leitura que revele uma base a isso, já que, em caso contrário, tal intercepção não será provável de ser averiguada.

No que tange ao exposto, Fiorin (1994) esclarece o fato de que, mesmo que o leitor não seja capaz de identificar o interdiscurso, ele pode compreendê-lo da mesma forma. No momento em que o leitor consegue concatenar os textos, suas compreensões e reflexões se amplificam. Desse modo, a interdiscursividade possibilita que o discurso passe a ser mais convincente, pois, ao se referir a outros discursos, o enunciador se vale de outros conhecimentos, o que lhe confere argumentos para persuadir o seu destinatário e, assim, suscitar uma concordância acertadamente efetiva.

Apoiado metodologicamente em uma abordagem qualitativa e analítica (GIL, 2008), este texto tematiza a constituição do interdiscurso em charges. Parte-se da problemática de fomentar, em contexto de educação básica – especificamente, nas aulas de

Língua Portuguesa destinadas ao ensino médio –, um trabalho que seja ainda mais satisfatoriamente diligente e que consista em aflorar a criticidade nos alunos a respeito de uma determinada temática social. Considera-se imprescindível promover atividades nessa égide, tendo em vista que a educação é uma prática libertadora, como magistralmente ponderava Freire (2003); logo, a leitura crítica a partir de charges constitui um primoroso trabalho para suscitar posturas intelectivas, com amparo no interdiscurso como uma ferramenta didática que pode ser empregada em atividades de leitura direcionadas a educandos circunscritos no ensino médio. Por essa razão, importa enfatizar que o presente texto equivale a uma proposta suscetível a ser aplicada em situação de ensino e aprendizagem.

Assim, destaca-se que o objetivo central consiste em analisar a maneira como se manifesta o interdiscurso em charges, à luz da Análise de Discurso (AD) de vertente francesa (PÊCHEUX, 1993; 2009; ORLANDI, 2009), compreendendo-o como uma ferramenta didática para trabalhar a leitura crítica em um tema social (no caso deste texto, a violência do Estado sobre inocentes). Como objetivos específicos, têm-se: a) desvelar que as charges se configuram como uma estratégia discursiva; b) reconhecer o interdiscurso como um diálogo amplo entre discursos que se entrecruzam para construir efeitos de sentido e, portanto, despertar sentidos de criticidade.

O texto está estruturado em cinco seções, a contar com esta seção introdutória. Para uma compreensão frutífera acerca das especificidades da interdiscursividade – o interdiscurso –, perpassa-se, brevemente, pelas distintas concepções de discurso. Posteriormente, salienta-se a noção de ideologia atrelada à proposta de Pêcheux, autor basilar para os estudos da AD francesa, segundo Orlandi (2009), principal comentadora de suas obras. Na sequência, adentra-se na questão do discurso e sujeito, com enfoque nas condições de produção do interdiscurso e sua aplicabilidade em três charges de Carlos Henrique Latuff de Sousa, ativista político brasileiro, e em uma clássica escultura do

artista Michelangelo, pintor e poeta italiano, materiais circulados em fontes diversas. Ao final, expõem-se reflexões conclusivas referentes ao presente estudo.

Uma breve exposição acerca das distintas concepções de discurso

Ao ter como respaldo teórico a obra “Análise de Discurso: princípios e procedimentos”, de autoria de Orlandi (2009), toma-se como objeto de análise, para este estudo, o interdiscurso. No entanto, faz-se observável direcionar uma atenção para o título dessa obra, pois, com muita frequência, ouve-se alguém dizer “análise de discurso” ou “análise do discurso”. Orlandi (2009) opta por uma análise de discurso e, como na linguagem tudo é muito minucioso, o efeito que se passa é o de que falar “do” discurso seria algo mais específico, por exemplo, do discurso político, do discurso religioso. Quando se fala “de” discurso, há muitas possibilidades; a autora trata de modo amplo, trabalhando com discursos em sua diversidade. Não se presume um discurso, mas múltiplos discursos.

Ao pensar, especificamente, a respeito da palavra discurso, pode-se perceber que a expressão “Análise de Discurso” suscita uma série de equívocos em função da diversidade de significados atribuídos à palavra em questão. Tem sido comum uma variedade de campos da Linguística que utilizam a expressão para identificar o seu objeto de análise. Na década de 60, o estudo da língua por ela mesma, então vigente, começa a se desestabilizar a partir de novas propostas teóricas. Surge a preocupação com o funcionamento da linguagem em uso; são introduzidos componentes pragmáticos e a dimensão social começa a integrar o estudo da língua com o objetivo de combater a perspectiva estruturalista que vigorava até o momento. Esse princípio confere um lugar à suscitação de distintas práticas sob o título de “Análise de Discurso”.

Referente ao assunto, Melo (2009) discute a pluralidade de concepções de discurso em estudos linguísticos, partindo das

concretas até as abstratas. Em concepções estruturalistas, como aborda o autor, a noção de discurso é restrita à unificação de palavras e frases. O indivíduo, nessas concepções, delinea uma estrutura linguística e somente decifra uma mensagem. Evidentemente, a língua, tendo em vista as concepções mencionadas, não é diversificada em sua estrutura.

Concernente ao exposto, faz-se imperioso abordar que Orlandi (2009) encontra respaldo na perspectiva de Pêcheux com o intuito de compreender o discurso como uma manifestação ideológica, de modo a apresentar que o indivíduo se arquiteta de múltiplas ideologias circunscritas em contextos sociais. Assim, em busca de uma definição para discurso, Maingueneau (2005) destaca que a significância dessa palavra se reporta a uma disseminação de textos em que a maneira de inscrição histórica propicia estipular um lugar de regularidades enunciativas.

Como evidenciam Balieiro e Barros (2021), para Maingueneau (2005), o discurso não opera acerca da concretude de dizeres, porém a respeito de outros discursos, “tanto que a relação polêmica de um enunciado de um discurso com o outro é o que o engendra” (BALIEIRO; BARROS, 2021, p. 91).

De acordo com Orlandi (2009), tem-se o fato de que linguistas não entraram em concordância acerca das especificidades da palavra discurso. É pertinente pontuar, todavia, que há um aspecto no qual todas as correntes que se propõem a examinar o discurso e suas idiosincrasias contemplam: o exame deve ser respaldado na relação estabelecida entre o indivíduo e o funcionamento do sistema linguístico de forma concomitante. Nesse íterim, conforme expõem Balieiro e Barros (2021, p. 91), segundo a pesquisadora Orlandi (2009), “[...] o objeto de estudo de qualquer análise de discurso deve abordar não só a língua, mas também o que a percorre, a saber: relações de poder, processos de inconsciência ideológica, institucionalização de identidades sociais e as mais diversas manifestações humanas”.

A noção de ideologia e a proposta de Pêcheux, segundo Orlandi

A noção de ideologia com a qual a Análise de Discurso trabalha também é consequência de deslocamentos da noção de ideologia de Althusser, em sua releitura de Marx. Fala-se, pois, em Análise de Discurso, de um mecanismo imaginário que instiga o efeito do óbvio. Segundo Pêcheux (1988 *apud* ORLANDI, 2009, p. 160):

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascarem, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Por meio de um efeito de transparência da linguagem, tem-se a ideologia em funcionamento, ao provocar um efeito do óbvio e ao retirar o caráter opaco da linguagem, dissipando o sentido em sua materialidade e fazendo com que este funcione por mecanismos ideológicos como se não fosse fruto do processo discursivo que o sustenta, mas que existisse desde sempre. Sobre essa questão, também elucida Mariani (1998, p. 25) que a ideologia “[...] é um mecanismo imaginário através do qual se coloca para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, [...], natural para ele enunciar daquele lugar”.

Há, para Mariani (1998), um processo que naturaliza os sentidos do sujeito enunciadador. A transparência contínua dos sentidos causa uma ilusão de centralidade e originalidade no sujeito, que passa a acreditar ser o formulador dos enunciados. Um questionamento a ser feito é: de onde surgem esses sentidos que o sujeito enuncia como se fossem seus? Essa questão passa por aspectos de historicidade e de interdiscurso.

Por interdiscurso, compreende-se a memória discursiva na qual todos os sentidos já produzidos, tudo o que já foi

historicamente simbolizado e toda produção simbólica inserida nas práticas sociais, são, por certo, inscritos. O interdiscurso atua como fonte e sustento dos sentidos que parecem emanar do sujeito, ao disponibilizar sentidos para o sujeito que se considera fonte singular de enunciados.

Orlandi (2009) explora a proposta de Pêcheux, a partir da qual surge a Análise de discurso, que é a articulação de três regiões do saber: i) o materialismo histórico, a fim de que se compreenda a manifestação dos processos sociais e de transformações das formações sociais; ii) a linguística como lugar de reflexão sobre a língua e a linguagem; iii) a teoria do discurso, para se compreender os sentidos históricos e processuais. Essas três perspectivas são perpassadas por uma teoria de égide psicanalítica, para um entendimento do sujeito inserido e produzido nesse processo histórico de sentidos.

A partir dessas perspectivas, Orlandi (2009) teceu algumas considerações, dentre elas, elencam-se: a) a linguagem não funciona como um código de transmissão de informações entre locutores; b) o dizer não se inaugura no sujeito; c) a ideologia é constitutiva dos processos discursivos; d) nos processos de linguagem, há múltiplos sentidos a serem apreendidos.

Orlandi (2009) define que a Análise de Discurso se interessa pela língua e pela gramática, mas trata do discurso em si, que a autora delinea como palavra em movimento e prática de linguagem. A pesquisadora também elucida que a Análise de Discurso abarca a língua, o seu sentido simbólico, ao partir de um trabalho social que molda o sujeito e sua história e, ao tratar do trabalho simbólico do discurso, este se encontra no alicerce da produção da essência humana.

Por conseguinte, a Análise de Discurso não trabalha com a língua em sua abstração, mas considera os processos, as condições de produção da linguagem e as situações em que o dizer é produzido, ou seja, efetivado. Os estudos discursivos ponderam o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas humanas; partem, portanto, da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o

discurso e a materialidade específica do discurso é a língua. Trabalha-se, assim, a relação língua-discurso-ideologia.

Discurso e sujeito: condições de produção e o interdiscurso em charges

Dezerto (2010) versa sobre o fato de que o discurso não é entendido como mensagem, tampouco como fala. Trabalha-se, pois, com a noção de um objeto teórico constituído por sentidos produzidos historicamente nas práticas sociais. O discurso configura o lugar onde se pode observar a relação entre língua em sua materialidade, em que se inscrevem os sentidos e a ideologia, esta compreendida como o caráter opaco da linguagem. Assim, o discurso funciona como um lugar de mediação, visto que é nele que são produzidos os sentidos. O sujeito, por sua vez, não pode ser visto como o criador do dizer como se os sentidos do que ele disse se inaugurassem nele. Não há, portanto, a compreensão de sujeito enquanto indivíduo singularizado, já que são efetivados processos de cunho subjetivo realizáveis no campo discursivo.

Para a AD, o discurso não se trata somente de uma transmissão de informação. Orlandi (2009) aclara que a linguagem serve para comunicar e não comunicar, isto é, o discurso é o efeito de sentido entre locutores. Em vista disso, a linguagem é entendida, de fato, como linguagem, porque faz sentido. Dessa maneira, a linguagem faz sentido, pois está inscrita na história. Sobre a interpretação, vê-se que ela é posta em questão, uma vez que visa a entender de que modo os objetos simbólicos engendram os sentidos e averigua os gestos de interpretação considerados atos no domínio simbólico, já que eles intervêm na realidade do sentido. Destarte, os sentidos estão na relação com a exterioridade, em suas condições de produção que independem das intenções dos sujeitos. Esses sentidos se relacionam com aquilo que é dito em diversos lugares, bem como com o que não é dito e com aquilo que poderia ser dito e não foi.

Orlandi (2009) postula sobre as condições de produção e o interdiscurso, ao apresentar que a primeira inclui o contexto sócio-histórico e ideológico, e o segundo se relaciona com a memória e é definido como aquilo que fala antes; trata-se da memória discursiva: o saber discursivo possibilita todo dizer e retorna como o pré-construído. O interdiscurso proporciona dizeres que alteram a forma que o sujeito significa em determinada situação discursiva. O conceito de pré-construído, explorado por Orlandi (2009), respaldando-se nos pressupostos teóricos de Pêcheux (1993), pode ser entendido como um já dito anterior, exterior e independente que retorna no enunciado, sendo uma marca de um discurso precedente.

Para a estudiosa, os traços de identificação se reescrevem no discurso do sujeito pelo interdiscurso enquanto pré-construído. Ou seja, o sujeito é pré-construído por dois fatores primordiais: i) o esquecimento; ii) a identificação com uma formação discursiva que se revela no interdiscurso e promove o assujeitamento por recorrer ao já dito. O sujeito, então, é constituído pelo esquecimento daquilo que o determina, o que faz com que os seus dizeres sejam invadidos por outros, que também se encontram esquecidos para e/ou pelo sujeito.

O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade de todo dizer é crucial para entender como o discurso funciona em sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A partir disso, deduz-se que há uma relação entre o já dito e o que está dizendo, que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso, isto é, entre a constituição do sentido e suas formulações. Orlandi (2009) diferencia o interdiscurso do intertexto, afirmando que o primeiro é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento ao longo do dizer, e o segundo se restringe à relação de um texto com outros textos.

A autora, então, passa a explicitar a definição realizada por Pêcheux (1993) acerca dos esquecimentos. Há um esquecimento ideológico, inserido no inconsciente, que resulta em como a ideologia afeta os sujeitos. Por esse esquecimento, existe a ilusão

de ser a origem do dizer, embora apenas se retomem sentidos preexistentes. Outra forma de esquecimento é o da ordem da enunciação, inserida na fala do sujeito, que o faz de uma maneira ímpar e, ao longo desse dizer, constroem-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre poderia ser outro. Por exemplo, podemos falar “sem medo” ou “com coragem”, o que acarretará um mesmo significado em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso. Esse esquecimento produz a impressão da realidade do pensamento, denominada ilusão referencial, que nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo.

No que tange à formação discursiva, Carmo (2015) assevera que a noção de formação discursiva não pode se separar da noção de interdiscurso. Para Pêcheux (1993, p. 314):

[...] a noção de formação discursiva [...] começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos”.

Com base na citação exposta, Carmo (2015) aventa que as formações discursivas não são homogêneas ou fechadas em si mesmas, uma vez que cada formação discursiva existe na presença de elementos oriundos de outras. Por esse motivo, Pêcheux (2009) explica que o sentido não pode ser literal, tampouco fixo, pois ele não existe apenas para o enunciado.

Ao considerar a explanação dos postulados sobre discurso e interdiscurso, destaca-se que o corpus deste estudo é constituído por três charges (Figuras 1, 2 e 3), de autoria do ativista político brasileiro, Carlos Henrique Latuff de Sousa, circuladas em materiais de fontes diversas entre os anos de 2011 e 2012, cuja temática é sobre a violência do Estado sobre inocentes, e uma

escultura (Figura 4) do artista Michelangelo, pintor e poeta italiano, para tecer relações. Na sequência, são descritas as charges já mencionadas, a fim de verificar se é possível perceber a presença do interdiscurso na análise desse tipo de texto enquanto estratégia discursiva para o despertar da criticidade a respeito de uma temática social.

Acredita-se que o uso dos textos apresentados pode constituir um material primoroso a ser trabalhado em aulas que visem às práticas de leitura crítica no ensino médio, por exemplo. Iniciemos a exposição com a primeira charge.

Figura 1. Primeira charge



Fonte: Carlos... (2011, *on-line*).

Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrado/comunicacao/?p=653>.

Acesso em: 26 set. 2021.

Como pode ser percebido, a charge foi produzida em preto e branco com uma explícita indicação do sangue que provém do corpo de uma criança. A comunidade é retratada ao fundo

apresentando ao espectador o local onde o menino morava e, de certa forma, o motivo pelo qual ele levou o tiro. À frente da comunidade, há uma mãe desesperada e prostrada segurando o seu filho morto a tiros em seus braços. O menino está com uniforme escolar e, no chão, há cadernos caídos. Tanto a mãe quanto o filho são negros, quadro comum de comunidades, já que a maioria da população desse local é negra. Atrás da mãe, há um policial que se destaca contra um céu escuro, que pode representar o luto. O policial segura uma arma que aparenta ter disparado recentemente, com uma expressão diabólica no rosto e, atrás dele, há um camburão do BOPE (Batalhão de Operações Policiais Especiais), que continua atirando. De acordo com os aspectos analisados, nota-se que a charge representa a morte de um inocente pelas mãos do Estado. Vamos à segunda.

Figura 2. Segunda charge



Fonte: Mães de maio, mães de sempre! (2011, *on-line*).
Disponível em: <https://fundobrasil.org.br/wp-content/uploads/2016/07/livro-maes-de-maio.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

Essa charge foi produzida sobre um fundo branco, com o mapa do Brasil no chão. Sobre o mapa, vê-se que há uma mãe esmorecida, segurando o filho com uma mão enquanto a outra segura uma rosa com a mão em punho, gesto característico de diversos movimentos por igualdade social. O menino levou dois tiros no peito e o sangue que escorre dos ferimentos parece tingir o mapa do Brasil. Essa charge também representa a morte de um inocente. Passemos à terceira.

Figura 3. Terceira charge



Fonte: Milícias... (2012, *on-line*).

Disponível em: <http://sambaytango.blogspot.com/p/milicias-asesinas.html>. Acesso em: 26 set. 2021.

Nessa charge, vê-se que, no plano de fundo, há um céu acinzentado e a comunidade, com suas casas características, é visível. Há três policiais brancos em pé, uniformizados, com armas que acabaram de disparar. A construção imaginária dos policiais se efetiva por meio de uma similaridade metafórica, já que o primeiro usa um uniforme perfeitamente análogo à sua

profissão, o segundo veste um uniforme com colete preto e o terceiro uma camiseta branca com um objeto semelhante a um distintivo no bolso dela, predicados notórios dos uniformes pertencentes a esses agentes.

É perceptível que, abaixo dos três policiais, há uma mãe de costas para eles, desalentada, segurando o seu filho baleado no colo com uma mão e a outra segura o que parece ser a carteira de trabalho do filho, já que também está manchada de sangue. Essa charge, assim como as demais, representa a morte de um inocente pelas mãos do Estado e a carteira de trabalho manifesta uma identidade desse indivíduo como um não indigente, um trabalhador.

As três charges destacadas (Figuras 1, 2 e 3) têm uma intertextualidade, pois apresentam a brutalidade policial e mortes ocorridas em comunidades. Ao pensar nas relações interdiscursivas, é possível perceber um interdiscurso com o “já dito” (ORLANDI, 2009) presente na escultura de Michelangelo, intitulada *Pietà*:

Figura 4. Escultura *Pietà* (1499) de Michelangelo



Fonte: Marcello (2020, *on-line*).

Disponível em: <https://www.culturagenial.com/pieta-de-michelangelo/>. Acesso em: 26 set. 2021.

Ao comparar as três charges expostas (Figuras 1, 2 e 3) com a escultura de Michelangelo (Figura 4), nota-se um interdiscurso que retoma, em uma relação parafrástica, uma mãe segurando o seu filho morto, filho este que era inocente e foi morto nas mãos do Estado. Nesse caso, o esquecimento ocorrido com o “já dito” (ORLANDI, 2009) é o esquecimento ideológico, o que fica presente no inconsciente coletivo. A escultura estava em uma formação discursiva religiosa, representando Maria com Jesus nos braços; já as outras figuras deslocam o contexto em uma relação metafórica, criando, portanto, um novo discurso.

À guisa de conclusão: o interdiscurso como uma estratégia discursiva para a apreensão de efeitos de sentido e uma ferramenta didática em contexto de ensino e aprendizagem

Este texto, apoiado metodologicamente em uma abordagem de caráter qualitativo e analítico (GIL, 2008), tematizou a constituição do interdiscurso em charges. Ao retomar o objetivo central do estudo, que é o de analisar a maneira como se manifesta o interdiscurso nesse tipo de texto, à luz da AD de vertente francesa, partindo dos postulados teóricos de Orlandi (2009) alicerçados em Pêcheux (1993; 2009), depreende-se que o interdiscurso é perceptível na análise em charges, considerações que validam a reflexão proposta.

Como alude Fiorin (1994), mesmo que o leitor não seja capaz de identificar o interdiscurso, ele pode compreendê-lo da mesma forma. É necessário, todavia, que o leitor tenha um conhecimento prévio que permita o entrelaçamento entre os textos para que, ao fazê-lo, possa alcançar a compreensão e refletir criticamente.

No que concerne mais especificamente à interdiscursividade, averiguou-se que, ao associar as três charges de Latuff à escultura de Michelangelo, há mais do que uma relação temática entre elas, isto é, há uma relação a partir do tema, mas também há uma relação entre a entidade que pratica essa violência – que, nas três figuras, aparece como sendo o Estado –, e sobre a índole do sujeito

que sofre essa violência – que, também nas três figuras, é um inocente. Por intermédio desses aspectos, conclui-se que, de fato, o conhecimento da interdiscursividade das figuras possibilita um discurso mais eloquente, já que, ao retomar outros discursos, é possível se fundamentar em outros conhecimentos e isso confere argumentos para ratificar o próprio discurso.

Portanto, este estudo se mostrou pertinente por perceber o interdiscurso como uma estratégia discursiva para a apreensão de efeitos de sentido sobre uma dada temática social, a fim de conduzir o indivíduo a tecer uma leitura crítica ao se deparar com charges. É por essa razão que, em contexto de ensino e aprendizagem, especialmente em atividades que o docente venha a explorar a leitura crítica, faz-se imprescindível trabalhar com textos que conduzam os alunos a identificarem realidades sociais, refletindo-as por meio de posturas intelectivas. Exemplos desses textos são charges, as quais propiciam retratos arguidores da sociedade e relações que apontam para aspectos culturais, conforme foi notório identificar o desenvolvimento do interdiscurso entre as charges de Latuff e a clássica *Pietà* de Michelangelo. Freire (2003, p. 47), patrono da educação brasileira, já postulava: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Entendamos o interdiscurso também como uma possibilidade de ferramenta didática para construir saberes críticos provenientes de sujeitos dotados de sagacidade.

Referências

BALIEIRO, Luan Tarlau; BARROS, Dulce Elena Coelho. Afinal, quem vive sem a secretária? Uma análise crítica sobre a construção discursiva da identidade da secretária em textos midiáticos. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Santa Cruz, v. 2, n. 21, p. 87-106, 2021.

CARMO, Alex Sandro de Araujo. Interdiscurso, pré-construído e efeitos de sentido na publicidade. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 16, n. 34, p. 34-52, 2015.

CARLOS Latuff conversa com os mestrandos. **Mestrado em Comunicação – UEL**, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestradocomunicacao/?p=653>. Acesso em: 26 set. 2021.

DEZERTO, Felipe Barbosa. Sujeito e Sentido: uma reflexão teórica. **Revista Icarahy**, Niterói, n. 4, p. 1-21, 2010.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MÃES DE MAIO, MÃES DE SEMPRE! **Do luto à luta**. [S. l.]: Movimento Mães de Maio, 2011. Disponível em: <https://fundo.brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/07/livro-maes-de-maio.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MARCELLO, Carolina. Escultura *Pietà*, de Michelangelo. **Cultura genial**, 2020. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/pieta-de-michelangelo/>. Acesso em: 26 set. 2021.

MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922/1989). Rio de Janeiro: Unicamp, 1998.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, [S. I.], ano 05, n. 11, p. 1-18, 2009.

MILICIAS asesinas. **Entre la samba y el tango**, 2012. Disponível em: <http://sambaytango.blogspot.com/p/milicias-asesinas.html>. Acesso em: 26 set. 2021.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethânia Sampaio Corrêa Mariani *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 311-318.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

O FENÔMENO DA AUTOMUTILAÇÃO NA EDUCAÇÃO: ANÁLISES EPISTEMOLÓGICAS DOS RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES DISPONÍVEIS NA CAPES

Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez

1. Introdução

O presente texto tem como objetivo revelar alguns resultados a partir de uma pesquisa por meio de análises dos resumos das dissertações e teses, disponíveis na plataforma CAPES, com foco no fenômeno da automutilação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, para a qual é de suma importância a análise interpretativa, compreensão do contexto histórico, espacial e temporal.

Quanto ao método de pesquisa, considera-se que esta, aproxima ao método crítico dialético, a partir do momento em que são realizados rastreamentos das produções acadêmicas a fim de compreender como o fenômeno da automutilação se materializa entre os adolescentes e jovens nas escolas públicas.

Considera-se esta pesquisa como algo de relevância para o desenvolvimento pessoal, enquanto educadores e pesquisadores na área da educação, haja vista tratar-se de um fenômeno muito presente no meio dos jovens em idade escolar, na sociedade atual, para o qual, percebe-se pouca visibilidade, preocupações e encaminhamentos para pessoas em situação de automutilação. No âmbito escolar pouco se fala sobre os casos de alunos na condição de automutilação, mas suspeita-se da presença de tal fenômeno o qual, merece atenção das instituições públicas, tanto no âmbito da saúde, quanto da própria educação. Por outro lado, considera-se também que, esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar o

assunto, mas de contribuir, no âmbito acadêmico, para o avanço da construção de novos conhecimentos sobre a temática em questão por meio de uma análise epistemológica que busca compreender as características reveladas nas produções acadêmicas de outros pesquisadores.

2. Referencial teórico

Por assumir que esta pesquisa tem o caráter epistemológico, ou seja, que visa realizar uma análise crítica a posteriori, das produções acadêmicas, adota como referencial teórico Silvio Sanchez Gamboa, professor titular da Unicamp. De forma especial, a leitura da obra *Produção do conhecimento na Educação Física no Nordeste Brasileiro: impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região*, organizado por Marcia Chaves Gamboa, Silvio Sanchez Gamboa e Celi Taffarel, contribuiu de forma muito significativa para a compreensão do que se trata uma pesquisa epistemológica. Ressalta-se ainda, nesta obra, o artigo “A produção do conhecimento científico no estado da Paraíba na área da Educação Física: análise epistemológica” (AMARAL, *et.al*, 2.017, p.300), segundo o qual, ao citar Spinak (2.014), aponta que “não podemos interpretar os dados de uma pesquisa sem conhecer o contexto em que esta foi produzida: ambiente cultural, político, grupo de trabalho” e, por fim, considera-se também muito relevante os apontamentos de Gamboa (2.012), segundo o qual, “para um pesquisador que está começando, é importante verificar as questões epistemológicas, por exemplo, os critérios de validade de uma produção científica, quais possibilidades de novas perguntas; isto pode ser aproveitado em novas produções científicas” (GAMBOA, 2.012, *apud* AMARAL, 2.017, p.302).

Assim, ciente da necessidade do rigor científico quando.o se propõe a uma produção acadêmica e da necessária explicitação do problema, como critério de validação para a produção, apresenta a pergunta síntese que norteou a pesquisa, a saber: como se revelam nos resumos disponíveis na plataforma online da CAPES,

das produções acadêmicas, relacionadas aos fenômenos da automutilação, os objetivos dos pesquisadores, por ocasião de suas pesquisas, as metodologias utilizadas pelos mesmos, seu referencial teórico, as teses defendidas e dentre dessas, a concepção de automutilação, hipóteses de causas da automutilação, assim como, as propostas apresentadas como intervenções para com o fenômeno da automutilação?

Para dar conta de responder à pergunta síntese, propõe-se aos seguintes passos durante a pesquisa, que serão explicitados a seguir.

3. Procedimentos metodológicos

Para compreender como o referido fenômeno se revela, torna-se necessário recuperar as características da produção científica relacionada à temática da automutilação, dispostas nos resumos encontrados no Banco de Dissertações e Teses da Capes, por meio de uma análise epistemológica, ou seja, trata-se de realizar análise a posteriori das produções acadêmicas para compreender a produção do campo do conhecimento. Assim, a presente pesquisa foi encaminhada na seguinte conformidade.

Assim, no primeiro momento, buscou-se no catálogo de Dissertações e Teses da Capes, as produções acadêmicas relacionadas à temática da automutilação e autoflagelo, quando foram encontradas 50 (cinquenta) produções, sendo que para a sua identificação, adotou-se como critério de seleção as produções acadêmicas que constam em seus títulos as palavras automutilação, autoflagelo, assim como as palavras similares, chegando-se à quantidade de 25 produções.

Na sequência, foram realizadas as análises das 25 produções identificadas com base nos critérios citados, a fim de mapear a distribuição temporal das produções, título (Mestre e Doutores) obtidos a partir das produções, distribuição por área do conhecimento, distribuição geográfica das produções, assim como as palavras-chave. A fim de melhor compreensão do fenômeno da automutilação, buscou-se compreender, a partir da leitura dos

resumos das produções acadêmicas encontradas, quais foram os objetivos dos pesquisadores, por ocasião de suas pesquisas; quais metodologias utilizadas pelos pesquisadores, seu referencial teórico, sua concepção de automutilação, revelada nas produções, as teses defendidas e dentre dessas, a concepção de automutilação, hipóteses de causas da automutilação, assim como, as propostas apresentadas como intervenções para com o fenômeno da automutilação.

4. Resultados e discussões

O primeiro passo para a realização desta pesquisa foi a revisão da literatura. Assim, tomando como base os registros disponíveis no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, foram identificadas as produções acadêmicas relacionadas à temática da automutilação e autoflagelo, quando foram encontradas 50 (cinquenta) produções. Para a análise das mesmas, tomou-se como critério de seleção as produções acadêmicas que constam em seus títulos as palavras automutilação, autoflagelo, assim como as palavras similares.

As análises revelaram que a produção, disponível na plataforma Capes, relacionada à temática da automutilação, surge no ano de 1.987, com apenas a produção de Enedino Ferreira da Silva Filho, sob título, *Eletrofisiologia de neuroma em cobaia (cavia porcellus). correlação com a síndrome de automutilação*, publicada em 01/02/1.987, na sua dissertação de mestrado em medicina, defendida na Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto. Surpreende-se que depois desta produção o assunto tenha sido tratado somente 23 anos após a primeira publicação, ou seja no ano de 2.010. Por outro lado, aponta-se que as produções sobressaem nos últimos 05 anos, ou seja, no período de 1.987 a 2.014, foram produzidas 06 (24%), ao passo que no período de 2.015 a 2.019, foram produzidas 19 (76%).

Ao analisar os dados com base na titulação obtida a partir dos Programas de Pós-Graduação, percebe-se que as referidas

produções acadêmicas estão distribuídas nas seguintes proporções: 18 títulos de mestrados acadêmicos, 04 títulos de mestrado profissional e 03 títulos de doutorados. O quadro a seguir revela a distribuição pelas áreas do conhecimento.

A saber:

Quadro 1: Distribuição por Área do Conhecimento

<i>Área</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Percentual</i>
Psicologia	09	36%
Psiquiatria	03	12%
Letras	02	08%
Educação	02	08%
Antropologia	02	08%
Sociologia	01	04%
Saúde Mental	01	04%
Medicina	01	04%
Enfermagem	01	04%
Saúde Coletiva	01	04%
Ciência Aplicada à Saúde	01	04%
Fisioterapia	01	04%

Percebe-se que a área da psicologia mantém a hegemonia da produção com 09 (36%), sendo seguida pelas áreas de Psiquiatria, Letras, Educação e Antropologia com 02 produções em cada área equivalente a 8% e na sequência as demais áreas com 01 produção, ou seja, 4%. Em relação à distribuição geográfica, percebe que as produções estão distribuídas em 19 Instituições de Ensino superior, sendo que a região Sudeste mantém a hegemonia com 10 produções (40%), seguida pela região nordeste com 07 (28%), sul com 5 (20%) e por fim centro oeste com 3 (12%) das produções relacionadas à temática da automutilação.

5. Estado da arte: primeiras aproximações

Após a localização das produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, assim como a identificação da distribuição temporal, geográfica e por área do conhecimento, a fim

de consolidação da revisão da literatura e compreensão do estado da arte em relação à temática automutilação, por meio de análise epistemológica, procura-se, a partir da leitura dos resumos acadêmicos, disponíveis nas plataformas *on line* da CAPES, desvelar, de modo geral, os objetivos dos pesquisadores, as metodologias de pesquisas e os referenciais teórico, utilizados para o alcance de seus resultados. Por fim, procurou-se a compreensão dos conceitos de automutilação, as teses defendidas, bem como as palavras-chave e, sobre estas, considera-se relevante apontá-las desde já. Assim, as palavras chave que aparecem nas pesquisas são: adolescência, escarificação, psicanálise, ato, sexualidade, gozo, ansiedade, automutilação, ciberespaço, sintomas, transtorno obsessivo-compulsivo, transtornos do controle do impulso, internet, função executiva, neuropsicologia, testes neuropsicológicos, “Eu-Pele”; narcisismo, autolesão, subjetividade, rede de atenção psicossocial, discurso, corpo falta, excesso, escola, saúde mental, sofrimento emocional, blogs, comportamento autodestrutivo; criança, família; fatores de risco, prevalência, tentativa de suicídio, transdisciplinaridade, prática Pedagógica, feminino, lesões, confinamento, clínica, terapia ocupacional.

6. Objetivos identificados nas produções acadêmicas

Tomando como base a leitura dos resumos das obras acadêmicas, selecionadas para esta análise e que, constam em seus títulos as palavras automutilação, autoflagelo e similares, percebe-se que, de maneira geral, os pesquisadores têm como objetivos: examinar o fenômeno da automutilação; compreensão do sintoma de automutilação; investigar as representações mentais e os significados presentes no ato da automutilação; fazer uma descrição clínica dos pacientes que procuram tratamento, tendo como principal queixa a automutilação e comparar estes com pacientes com Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) quanto às características compulsivas e impulsivas; analisar 41 depoimentos postados na internet por pessoas que se identificam como

adolescentes do sexo feminino, procurando, a partir de suas histórias particulares, articular elementos que tornem possível uma compreensão psicanalítica do ato de escarificação; estudar o desempenho executivo de pacientes que apresentam automutilação, bem como comparar a capacidade de resolução de problemas em pacientes com automutilação a um grupo controle; investigar a qualidade do “Eu-Pele” e do investimento dos limites em adolescentes que se escarificam; compreender a conduta autolesiva a partir de uma abordagem sociológica, de modo a privilegiar contextos sociais e interpessoais interligados a este fenômeno, muitas vezes, referido estritamente como um comportamento autodestrutivo; compreender o sentidos da automutilação para adolescentes que a praticam e são acompanhados no âmbito da rede de atenção psicossocial do município de Blumenau, Santa Catarina; compreender o discurso inscrito literalmente no corpo do sujeito, percebido não como objeto empírico, mas como materialidade significativa, como objeto discursivo; identificar os posicionamentos de adolescentes frente ao que denominam automutilação e o porquê dessa prática, em escolas públicas; analisar o comportamento de participantes de grupo de auto-lesão não suicida em Rede Social Virtual; investigar a prevalência e as associações de autolesão deliberada em crianças e jovens de 06 a 14 anos de países em desenvolvimento; compreender o lugar do psicólogo na instituição escolar, assim como seus desafios e incômodos; caracterizar e refletir sobre as possibilidades e os efeitos da escuta analítica dos adolescentes na escola; conhecer os fatores demográficos e psicossociais que influenciam na automutilação dos adolescentes, além dos cuidados prestados pelos profissionais que atuam na assistência dos mesmos; discutir sobre a prática pedagógica transdisciplinar e sua importância quando da existência em sala de aula de casos de automutilação com adolescentes e, averiguar o número de indivíduos diagnosticados com transtornos mentais com maior possibilidade de cometer suicídio na cidade de Bauru/SP, bem como o índice de casos atendidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e seus encaminhamentos.

7. Metodologias de pesquisas utilizadas pelos pesquisadores

Utilizando a mesma estratégia de análise, procura-se neste item, identificar as metodologias utilizadas pelos autores para atingir os seus respectivos objetivos, ou seja, procura-se compreender as estratégias, o caminho percorrido pelo pesquisador durante sua caminhada acadêmica. Assim percebe-se que as pesquisas analisadas, caracterizam-se como: estudo de caso; análise exploratória; coleta de dados, pesquisa por amostragem; entrevistas; questionários; testes; estudo descritivo, comparações; avaliação psiquiátrica; investigação de sintomas; mapeamento das funções; correlações; estudos de caso; pesquisa empírica; pesquisa epistemológica; pesquisas qualitativas; aplicação de questionário; depoimentos; entrevista; pesquisa descritiva e exploratória e pesquisa-ação.

8. Referencial teórico

Na sequência, com intuito de identificar a partir de quais pensadores os autores analisados construíram suas produções acadêmicas, aponta-se a incidência dos respectivos teóricos, assim como, seus pensamentos. Portanto, percebe-se que estão presentes nas dissertações: Freud e Lacan, para abordar a adolescência e articular a adolescência com os conceitos de ato, corpo, pulsão e o gozo na escarificação; Freud, Lacan e Laplanche e seus fundamentos teóricos sobre a formação do sintoma, da angústia, da ritualização e da compulsão à repetição; Freud, seus conceitos a respeito das neuroses atuais, aspecto essencial relacionado ao excesso pulsional, insuficiência da conexão psíquica e a articulação ao plano do narcisismo; Freud, como teórico para a compreensão da constituição; Freud e Lacan para a compreensão da adolescência, do corpo e do feminino; Slavoj Zizek, Joel Birman, Nelson da Silva Junior, Gilles Lipovetsky e a análise do período sócio-histórico e cultural; Escola de Paris, entrevistas semi-estruturadas, entrevistas clínicas e o método de Rorschach;

Edward Thompson, sua perspectiva da lógica histórica, desenvolvida na epistemologia; Agnes Heller e os conceitos de vida cotidiana e dialética da ontologia do ser social; Michel Pêcheux e sua psicanálise do discurso, para a compreensão do corpo; André Green essencial e suas contribuições a respeito do complexo da mãe morta e do trabalho do negativo e Programa MATLAB Fuzzy Logic Toolbox 6.0.

8.1 A concepção de automutilação

Considera-se que este, um dos mais relevantes pontos da pesquisa, haja vista que o grande interesse por este estudo, está diretamente relacionado à compreensão do conceito automutilação e/ou autoflagelo, como é citado em alguns casos. Foi dedicada atenção especial e assim, procura-se, neste item, revelar a concepção de automutilação, a partir das reflexões empenhadas pelos pesquisadores analisados. Considera-se automutilação: ações associadas a alguns tipos de transtornos mentais, como o transtorno de personalidade borderline ou limítrofe, a conduta autolesiva; ato intencional de um indivíduo que objetiva modificar ou destruir uma parte do tecido do corpo, sem ter a intenção de cometer o suicídio, por meio de escarificação; agressão a si mesmo com objetos cortantes e perfurantes; autolesão, que consiste na produção de cortes nos próprios braços, coxas e abdômen, através de algum objeto perfuro-cortante, repetidamente, de forma isolada e silenciosa; comportamento de perda de contato com o mundo, principalmente quando a adolescente se depara com um ambiente ameaçador, não acolhedor e agressivo; ritual perturbado, uma tentativa de autocontrole, de distribuição de poder, de sacrifício para obter salvação; atitude de saltar de locais relativamente altos; ingerir fármacos em doses superiores as posologias recomendadas ou ingere drogas lícitas ou ilícitas com propósito de se auto agredir e por fim, autoflagelo.

9. Teses defendidas

Neste item do texto, pretende-se desvelar as teses defendidas pelos pesquisadores. Considera-se que à medida que os trabalhos acadêmicos são explorados, ao mesmo tempo clareia a compreensão de como o fenômeno da automutilação ocorre no meio das pessoas. Ressalta-se que por uma questão de ordem, toma-se como critério para a organização textual, a identificação das teses em três categorias: primeiramente, o bloco de teses que reportam-se ao conceito da automutilação, em segundo plano, as teses que apontam para as causas e suas origens e, por fim, aquelas teses que de uma forma ou outra, tendem para a apresentação de propostas sanadoras ou amenizadoras do fenômeno da automutilação.

9.1. Conceitos de automutilação revelados nas teses

Toma-se como aporte teórico, dentre outros, autores como, Jatobá (2.010), Assumpção (2.016), Silva (2.016), Tostes (2.017), Silva (2.017) e Bernal (2.019), para desvelar o conceito de automutilação.

Jatobá (2.010), em sua obra, *O ato de escarificar o corpo na adolescência: uma abordagem psicanalítica*, aponta que, “o ato de escarificar surge frente à impossibilidade da relação sexual” (idem). Assim, compreende-se a partir das reflexões do autor que, o indivíduo sentindo desejos, mas, privado de concretizá-los, busca por meio da autopunição acalantar a sua culpa como forma de reparar seus desejos. Essa dualidade entre desejo e realidade, vivenciada pelo indivíduo, leva-o a permanecer em estado de instabilidade psíquica e clivagem, dúvidas entre os seus desejos e as possibilidades, o que pode ocasionar sofrimentos psíquicos, uma das razões elencadas para a automutilação e ações impiedosas para com seu corpo.

Bernal (2.019), é incisivo ao defender que “a automutilação assume uma função defensiva contra o sofrimento psíquico do

sujeito e, em um sentido mais radical, contra a própria morte psíquica”, Já Silva (2.016), desperta uma preocupação ainda maior, haja vista que segundo o mesmo, o fenômeno da automutilação, faz-se presente em todas as fases da formação do ser humano, “bem como fatores específicos que se apresentam particularmente em cada fase do ciclo de vida e de acordo com especificidades de cada gênero” (idem). O ato de autoflagelar ou automutilar, é apontado como uma estratégia de o indivíduo proteger-se da própria sociedade, conhecimento este revelado na produção de Silva (2.017), ao estudar o fenômeno da automutilação em grupos de whatsapp.

Levando-se em consideração que as pessoas que se automutilam não tem a intenção de suicídio conforme apontam as pesquisas, mas que, isto pode vir a ocorrer mesmo que acidentalmente, principalmente quando associado às questões de transtornos mentais, Filho (2.019) revela um indicador muito preocupante, quando, ao observar as situações de tratamento na cidade de Bauru-SP, em sua produção acadêmica, denuncia que, apenas 45,8% das pessoas que buscaram tratamento especializado, deram continuidade ao tratamento e, mais preocupante ainda é que, “82,4% dos indivíduos diagnosticados com transtornos mentais apresentaram maior probabilidade de cometer suicídios na cidade de Bauru/SP” (idem).

Tostes (2.017), corrobora para a compreensão do fenômeno da automutilação; os estudos do mesmo são esclarecedores quanto à esta concepção. Ressalta o pesquisador que as pessoas que se encontram na condição de automutilação, “habitam imaginariamente um mundo hostil, marcado pela experiência de culpa persecutória pela privação de afeto, cuidado e consideração, apontando que exigências fundamentais na constituição da personalidade não estão sendo satisfatoriamente contempladas”. E, se as pessoas que sofrem com o fenômeno da automutilação, estão escondidas, por outro lado o processo não ocorre de uma hora para outra sem planejamento, pelo contrário, alguns pacientes apresentam rituais de automutilação e passam muito tempo

pensando em como executá-la, lembrando sintomas compulsivos, porém com intenso componente de impulsividade (GIUST, 2.013). Portanto, considera-se que este público deve ser alvo de uma política pública. Ele está aí e precisa de atenção.

Nesse item, a preocupação foi revelar as teses que, de modo geral apresentam a concepção de automutilação. Na sequência, o foco será para aquelas que trazem em seu corpo teórico, as hipóteses de causas deste fenômeno.

9.2. Hipóteses de causas da automutilação

Dentre os autores estudados, com base em Silva (2.014), Bernardes (2.015), Simione (2.017), Moreira (2.018), Nascimento (2.019) e Chácara (2.019), encontra-se algumas justificativas/ causas que influenciam para com as ocorrências do fenômeno da automutilação. Assim, a partir de Silva (2.014), compreende-se que algumas pessoas, geralmente na fase da adolescência, levado pela sua forma de ver o mundo e como acredita ser visto pela sociedade estão submissos às muitas tensões, tais como as descobertas, o amadurecimento, os conflitos de relacionamento com os pais, a mudança do corpo, a própria aceitação de si mesmo, são fatores que podem contribuir para com a situação de automutilação. A citação a seguir, pode contribuir para a compreensão do pensamento desse autor:

dentre os principais achados, observou-se que vivências relativas à passagem adolescente, associadas a vivências subjetivas cujo laço social dificulta a apropriação de seu corpo, podem levar algumas adolescentes a produzirem as escarificações como tentativas de escapar das tensões que lhes afetam; mais do que se machucar, os cortem servem, então, para delinear um contorno corporal, e enquanto constituintes deste limite no corpo, pode-se supor que as escarificações sejam uma tentativa de construção do eu de per si. Porém, ao mesmo tempo, são dirigidas ao outro como um pedido de reconhecimento e ajuda, sinalizando o quanto este limite não

está mesmo constituído. Na impossibilidade de dar sentido ao próprio mal-estar, só lhe restam produzir cortes” (SILVA, 2.014).

Além dos conflitos que o adolescente vive com sua família e consigo próprio, muitas vezes, a sociedade também acaba por exercer pressões e influências negativas ao tratar com preconceito os seus hábitos, modo de vestir, aparência física, formas de comunicação, gírias, suas companhias, tribos, grupos, etc, ou seja, pela sua não aceitação, acabam sendo negligenciados pela sociedade e as consequência, surgem, conforme citação a seguir:

os espaços e grupos que as adolescentes circulam, como família e escola, ou seja, onde ocorre a vida cotidiana, tem mostrado fragilidades na relação com as adolescentes. A (in)visibilidade, identificada a partir das entrevistas, acontece e é perpetuada por esses grupos e espaços. As políticas públicas, também contribuem para o lugar de (in)visibilidade quando ainda existem fragilidades no acesso aos serviços de saúde na atenção básica, como preconiza a política da rede de atenção psicossocial (BERNARDES, 2.015).

Ressalta-se, como apontado pelo autor, é urgente que os órgãos públicos, percebam a presença dos jovens e a necessidade de investimento em políticas públicas, principalmente para os casos de pessoas na situação de automutilação. Geralmente, tais públicos, são invisíveis aos olhos da sociedade e, até mesmo em pequenos espaços como os das salas de aula; nem sempre são notados. Percebe-se que o problema da automutilação, embora pouco tratado ou negligenciado como política pública, trata-se de algo relevante a ser considerado, presente em pessoas tanto na fase da criança, quanto do adolescente e até mesmo em adultos, como apontado por Simione (2.017). Segundo ela, “a autolesão deliberada é um problema importante em crianças e adolescentes. Os diagnósticos de depressão maior, TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade), TOD (transtorno desafiador de oposição), estão consistentemente associados com este comportamento, bem como ter uma mãe com transtorno de ansiedade”.

Atualmente as redes sociais, da mesma forma que encurtam as distâncias, também distanciam os jovens do mundo social que os rodeia. Por exemplo, é possível notar que determinados alunos, no recinto escolar estão distanciando-se cada vez mais do público local, ficam pelos cantos, de posse de seu celular, sem conversar com as pessoas próximas, não dando atenção a professores e aos colegas, por outro lado, podem estar em contato virtual com pessoas que fazem parte da sua tribo, grupos que compactuam das mesmas ideias e hábitos, nos quais sentem acolhidos, reconhecidos, ouvidos e fugindo do mundo real. Ao mesmo tempo que estão presentes fisicamente, estão ausentes, conectados “em outros mundos”. E, sobre a questão da sociedade virtual, assim como outras influências para com o fenômeno da automutilação, a pesquisa de Moreira (2.018), corrobora. A saber:

Os resultados evidenciaram que há uma desconexão entre os sentidos dados à automutilação pelos diferentes sujeitos da pesquisa, e que esta distância interfere na qualidade dos cuidados ofertados pelos profissionais e na adesão a estes. O estudo aponta vários fatores de risco para o desenvolvimento da automutilação, destacando a influência das redes sociais virtuais, a violência sexual, bullying, fatores de adversidade familiar como separação de pais e uso de álcool e outras drogas e características pessoais como dificuldade de se expressar verbalmente, isolamento social e tristeza (MOREIRA, 2.018).

Considera-se, portanto, a partir das leituras para este trabalho, que a automutilação, tem relação direta com os problemas de ordem emocional. Chácara (2.019), ressalta que, “o domínio Redução da Tensão gera maior nível de sofrimento emocional e está associado à gravidade na automutilação”. Tão relevante quanto a posição de Chácara, é a defesa de Nascimento (2.019) ao apontar que o público mais vulnerável do fenômeno da automutilação são as meninas, segundo o qual, ao buscarem “encontrar soluções singulares para o que não conseguem verbalizar”, muitas vezes, adotam como meio de prazer a

automutilação ou seja, para expressar aquilo que não conseguem por meio da linguagem, “o indizível” (NASCIMENTO, 2.019), representam por meio das emoções, vêm acompanhadas do sofrimento da pele e outros, tais como, cortes, queimaduras, mordidas dos lábios, perfurações do corpo, autoenvenenamento, salto de alturas, ingestão de medicamento.s descontrolados, etc. Portanto, reitera-se a necessidade de ações e políticas públicas que olhem para os jovens em pauta, no sentido de trazerem-nos à presença real junto aos demais membros da sociedade. Neste item, o foco foi para a identificação das possíveis causas do fenômeno da automutilação. A seguir, pretende-se revelar como os pesquisadores analisados defendem propostas de ações para a resolução de tal fenômeno.

9.3. Propostas de intervenções para o fenômeno da automutilação

Tomando-se como foco a identificação de propostas de intervenções nos fenômenos de automutilação, dispostos nas dissertações e teses analisadas, considera-se relevante trazer ao debate autores tais como, Cardoso (2.015), Garreto (2.015), Gonçalves (2.016), Lopes (2.017), Araújo (2.018), assim como Fachini (2.020) e Boaventura Sousa Santos (2.020).

Cardoso (2.015), assim como muitos outros, reconhece a relação da automutilação com as atitudes de escarificação e recomenda que, “o tratamento psicoterapêutico das escarificações na adolescência objetive por restituir as funções falhas do Eu-Pele e remanejar o modo patológico de investimento dos limites”. Garreto (2.015), além de apresentação uma comparação entre o rendimento de pessoas que estão na condição de automutilação e as que não sofrem com tal fenômeno, ainda propõe como intervenções específicas de acordo com cada paciente que apresenta essa dor invisível na alma das pessoas. De acordo com suas palavras:

foi possível evidenciar que adultos com automutilação apresentam resultados inferiores quando comparados a controles no que diz respeito a capacidade de resolução de problema, flexibilidade mental, controle inibitório, planejamento e tomada de decisão. Assim, os resultados indicam que as pessoas que iniciam com o comportamento de automutilação na adolescência e persistem até a fase adulta, como uma forma de enfrentamento de situações-problema, demonstram certa imaturidade cognitiva, possivelmente devido a alterações no córtex pré-frontal, impactando no comportamento, nas emoções e nos pensamentos. E, ainda, apresentam automutilação com maior gravidade associada a outros transtornos psiquiátricos. Esses resultados apontam para a necessidade do emprego de intervenções específicas de reabilitação cognitiva no tratamento desses pacientes (GARRETO, 2.015).

Se os autores anteriores propuseram a intervenção psicanalítica como meio para a tomada de consciência e o alívio dessa dor inconsciente, os autores seguintes seguem na mesma linha, ou seja, reforçam que, para tal alívio são necessárias conversas e palestras, dentro e fora das escolas, conforme aponta Gonçalves (2.016), haja vista que o mesmo reforça, a concepção da automutilação como “doença, depressão, dor, sofrimento”; ressalta ainda que “a prática da automutilação é justificada de formas diversas – depressão, problemas afetivo-amorosos, familiares entre outros” (idem) e, a “a maior incidência da prática é entre meninas e é marcada pelos padrões hegemônicos de gênero e construída” (idem), o que coaduna com a versão tese de Michele Fachini (2.020) que ao discutir sobre as questões de gênero e sexualidade, aponta que as raízes da nossa sociedade “é reforçada pelo machismo que distancia a igualdade dos sexos, reforçando os estereótipos sexuais”. Ao considerar a tese de Fachini (2.020) e os estudos dos autores citados, compreende-se a provável relação existente entre o fator de inferioridade e a automutilação. Da mesma forma, ressaltam-se os estudos de Boventura de Sousa Santos, em sua obra, *A cruel pedagogia do vírus* (2.020) segundo o qual, apesar “vitórias significativas dos

movimentos feministas nas últimas décadas, mas de facto, a violência doméstica, a discriminação sexista e o feminicídio não cessam de aumentar”. Com base neste pensamento, é possível perceber a presença contundente de uma sociedade machista muito presente no mundo e, como o fator da inferioridade é preponderante na presença da automutilação, considera-se que esta deva ser uma preocupação constante.

No que tange ao pensamento do autor Lopes (2.017), este aponta para o olhar de um profissional tais como o psicólogo escolar para o qual cabe a “escuta clínica” e isto coaduna também com o olhar da psicanálise, ou seja, defende-se a ideia de intervenções terapêuticas com escutas e devolutivas específicas para tal atitude de sofrimento, com objetivo de proporcionar ao paciente maturidade psicológica e evolução do ser humano, com enfrentamento dos desejos, sem julgamentos ou comparações. Se a escuta ativa é importante, no âmbito de uma sala de aula é de suma importância que sejam os adolescentes sejam “enxergados”, como seres presentes e únicos, cada qual com sua singularidade, portanto a proposta pedagógica da escola, deve contemplar estas especificidades, conforme aponta (ARAÚJO, 2.018), é preciso, “a existência de práticas pedagógicas disciplinares, não excluindo que, nessas mesmas práticas, haja momentos de abertura que sinalizam uma perspectiva transdisciplinar”, com foco na formação de um cidadão concreto, capaz de olhar criticamente para a situação e desenvolver a capacidade para, por meio de apoio seja do psicólogo escolar, psicanalista ou ainda, com a ajuda dos professores, superar a condição de automutilação, sem no entanto, desconsiderar o direito que este jovem tem de ser atendido na rede pública de saúde.

10. Conclusão

Levando-se em consideração a pergunta, “como se revelam nos resumos disponíveis na plataforma online da CAPES, das produções acadêmicas, relacionadas aos fenômenos da

automutilação, os objetivos dos pesquisadores, por ocasião de suas pesquisas, as metodologias utilizadas pelos mesmos, seu referencial teórico, as teses defendidas e dentre dessas, a concepção de automutilação, hipóteses de causas da automutilação, assim como, as propostas apresentadas como intervenções para com o fenômeno da automutilação”, foi realizada esta busca no sentido de melhor compreender o fenômeno da automutilação, problema este tão frequente entre os jovens em idade escolar e até mesmo em pessoas de maior idade.

Para conta de responder a esta pergunta, procurou-se compreender o fenômeno por meio de uma pesquisa epistemológica a partir da qual realiza-se análise crítica a posteriori das produções realizadas por outros pesquisadores na área do conhecimento. Compreende-se a relevância desta pesquisa pelo fato de permitir identificar as produções relacionadas à temática de interesse da pesquisa, assim como, as condições para a sua produção, características e teses defendidas pelos autores.

Assim, tomando-se como referencial teórico metodológico, o pensador Silvio Sánchez Gamboa, a partir de seus exemplos em pesquisas anteriores na área da epistemologia da Educação Física, procurou-se com esta pesquisa, realizar rastreamento da produção disponível no catálogo de Dissertações e Teses da Capes, as produções acadêmicas relacionadas à temática da automutilação e autoflagelo. A partir daí, foram identificadas as 25 produções que constam em seus títulos as palavras automutilação, autoflagelo e similares, identificadas as que proporcionaram títulos de mestres ou doutores aos pesquisadores, sua distribuição temporal, área do conhecimento, distribuição geográfica, assim como as palavras-chave, a fim de melhor compreensão do fenômeno da automutilação, com foco, sempre nos resumos das produções. Buscou-se também compreender os objetivos dos pesquisadores, as metodologias utilizadas em suas buscas, o referencial teórico, sua concepção de automutilação, assim como, as teses defendidas e nessas, a concepção de automutilação, hipóteses das causas do fenômeno e

possíveis propostas de como intervenções para com o fenômeno da automutilação. No entanto, ressalta-se desde já ter a consciência de que ao pesquisador, cabe o papel de diagnosticar, compreender, denunciar, elucidar mas, o compromisso de ações como por exemplo, algo para sanar ou amenizar o fenômeno, cabe às políticas públicas.

Diante do exposto, considera-se a necessidade de avançar no conhecimento e compreender o fenômeno da automutilação, assim como, a necessidade de uma política de formação de professores com foco no olhar e na “ética do cuidado”, como proferiu Nunes (2.015), em palestra no Colégio Santo Agostinho em 07/02/2.015, por considerar que, quem educa, cuida das pessoas. Por fim, ressalta-se a necessidade de desenvolver uma reflexão em relação ao papel do professor, como aquele que está pronto para abrir o coração às novas ideias, com prática pedagógica que liberta pela emancipação humana de todos os alunos e com proposta de inclusão universal, com foco na humanização e emancipação das pessoas, ou melhor dizendo, à luz do centenário de Paulo Freire, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total diretiva política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade” (FREIRE, 2.004, p.24). Na prática, a preocupação com esta produção acadêmica, tem relação direta com a formação do professor no sentido de olhar mais humanizado e acolhedor para com o público vítima do fenômeno a automutilação a fim de que haja garantia da educação como direito humano e universal.

Referências

AMARAL. Manoel Francisco do. *et. al.* A produção do conhecimento científico no estado da Paraíba na área da Educação Física: análise epistemológica. *In:* GAMBOA. Marcia Chaves;

GAMBOA, Silvio Sánchez; TAFFAREL, Celi. (org). **Produção do conhecimento na Educação Física no nordeste brasileiro: impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região.** Campinas- SP: Librum Editora, 2.017.

ARAÚJO, Juliana Falcão Barbosa de. **Cortes que viram cartas: ensaios sobre automutilação na clínica psicanalítica** ' 13/09/2.019 UNDEFINED f. Doutorado em Psicologia clínica e cultura Instituição de ensino: Universidade de Brasília, Biblioteca Depositária: UNDEFINED.

ARAUJO, Vera Lucia Machado de. **A prática pedagógica transdisciplinar e sua importância para sala de aula com adolescentes-jovens em processos de automutilação**' 17/08/2.018 194 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata biblioteca depositária: Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa.

ASSUMPÇÃO, Ana Paula Vieira de Andrade. **O discurso da falta e do excesso: a automutilação**' 04/02/2.016 100 f. Mestrado em letras Instituição de Ensino: Universidade Católica de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: UCPEL.

BALADAN, Maria Soledad Lemos. **Mazurca para dos muertos, la mutilación del universe de España. Ceta contra la guerra sediciosa**' 26/08/2.019 190 f. Mestrado em letras Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: BSC.

BERNAL, Elisa Penna. **Considerações psicanalíticas a respeito da automutilação**' 12/04/2.019 125 f. Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Dante Moreira Leite, Instituto de Psicologia.

BERNARDES, Suela Maiara. **Tornar-se (in)visível: um estudo na rede de atenção psicossocial de adolescentes que se automutilam'** 23/02/2.015 123 f. Mestrado Profissional em Saúde Mental e atenção psicossocial Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária – UFSC.

CARDOSO, Bruno Cavaign. Campos. **A escarificação na adolescência: A problemática do Eu-Pele a partir do método de Rorschach.'** 17/08/2.015 182 f. Mestrado em Psicologia clínica e cultura Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – BCE.

CAVALCANTE, Joao Paulo Braga. **Autolesão na era da informação: abordagem sociológica acerca de uma subcultura juvenil contemporânea.** 20 fev. 2.015. UNDEFINED f. Doutorado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNDEFINED.

CHACARA, Ricardo de Aguiar Lopes. **Quantificação do sofrimento em automutilação.** 30 jul. 2.019. 81 f. Mestrado Profissional em Ciências Aplicadas à Saúde Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unidade Central da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS.

DINAMARCO, Adriana Vilano. **Análise exploratória sobre o sintoma de automutilação praticada com objetos cortantes e/ou perfurantes, através de relatos expostos na internet por um grupo brasileiro que se define como praticante de automutilação.** 01 jun. 2.011. 182 f. Mestrado em psicologia clínica Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo biblioteca depositária: Instituto de Psicologia da USP.

FILHO, Carlos Felix Ribeiro. **Suicídio – risco de tentativas, estatísticas e busca de tratamento especializado.** 03 dez. 2.019. 45 f. Mestrado em fisioterapia Instituição de Ensino: Universidade do Sagrado Coração, Bauru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central “Coração Jesus”.

FILHO, Enedino Ferreira da Silva. **Eletrofisiologia de neuroma em cobaia (cavia porcellus):** correlação com a síndrome de automutilação. 01 fev. 1.987. 99 f. mestrado em Medicina (clínica cirúrgica) instituição de ensino: Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, Ribeirão Preto biblioteca depositária: UNDEFINED.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1.996 (Coleção Leitura).

GARRETO, Anna Karla Rabelo. **O desempenho executivo em pacientes que apresentam automutilação.** 12 maio 2015. 223 f. Mestrado em Psiquiatria Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca central da FMUSP

GIUSTI, Jackeline Suzie. **Automutilação:** características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo. 10 set. 2.013. 184 f. Doutorado em Psiquiatria Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da FMUSP.

GONCALVES, Jacqueline Nascimento. **Vocês acham que me corto por diversão?** : adolescentes e a prática da automutilação. 12 jul. 2.016. 138 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU.

JATOBA, Maria Manoella Verde. **O ato de escarificar o corpo na adolescência:** uma abordagem psicanalítica. 01 set. 2.010. 93 f.

Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: BC/UFBA.

LOPES, Lorena da Silva. **A escola como cenário de narrativas da adolescência:** escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação. 13 set, 2.017. 164 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade de Fortaleza, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade de Fortaleza

LUNA, Dayse Batista De **A experiência e a prática da automutilação entre jovens mulheres.** 01 maio 2.010. 116 f. Mestrado em Antropologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Central.

MOREIRA, Erika de Sene. **Automutilação em adolescentes: um olhar sobre a concepção do sujeito, da família e do profissional de saúde.** 22/05/2.018 176 f. Mestrado Profissional em Saúde Coletiva Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: UFG.

NASCIMENTO, Marina Diniz Luna do. **O corpo em cena: escarificações em adolescentes do sexo feminino.** 20/05/2.019 96 f. Mestrado em Psicologia clínica Instituição de Ensino: Universidade Católica de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Única.

NUNES, César. **A Ética do Cuidado.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q4RPfQxLPuM>. Acesso em: 07.set.2.021 Biblioteca Depositária: Biblioteca da Usj, Campus Centro-Oeste Dona Lindu.

SILVA, Aline Conceição. **Comportamento autolesivo não suicida em redes sociais virtuais** 06/12/2.016 153 f. Mestrado em Enfermagem Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João Del Rei, Divinópolis

SILVA, Everton de Lima. **Você é muito nova pra brincar de morrer... ou uma etnografia com jovens e adolescentes que praticam a automutilação'** 31/08/2.017 132 f. Mestrado em Antropologia Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.

SILVA, Josani Campos Da. **Mensagens sobre escarificações na Internet: um estudo psicanalítico'** 16/03/2.014 116 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: Central da Universidade Estadual de Maringá.

SIMIONI, André Rafael. **Autolesão deliberada em crianças e adolescentes: prevalência, correlatos clínicos e psicopatologia materna'** 31/03/2.017 65 f. Mestrado em Psiquiatria e Ciências do comportamento Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Lume - Repositório digital UFRGS.

TOSTES, Guilherme Wykrota. **Dor cortante: sofrimento emocional de pessoas que se autolesionam'** 07/02/2.017 129 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: PUC-Campinas.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ A INVISIBILIDADE DAS ESCOLAS RURAIS

Ana Paula da Luz dos Santos
Juliana Carolina de Andrade Krone
Luciana Fernandes de Aquino

Introdução

O presente estudo apresenta uma perspectiva da trajetória da Educação do Campo no Estado do Paraná e sua relevância educacional em aspectos gerais, mas sobretudo essa análise se propôs a compreender o caso particular das escolas do município de Jacarezinho-PR circunscritas nessa modalidade de ensino, a partir de seu contexto histórico. Desse modo, essa investigação debruçou-se em evidenciar como a Educação no Campo vem sendo amparada pelas Leis e políticas públicas ao longo do tempo e o seu desenvolvimento atual, quais as suas dificuldades e avanços. Sendo assim, problematizou-se nessa pesquisa: em que circunstâncias ocorreram a efetivação da Educação do Campo no Estado do Paraná? Como esta modalidade de ensino foi inserida no Paraná? Como estão constituídas e distribuídas as escolas de Educação no Campo no Estado do Paraná? Quais legislações as amparam?

Para tanto, recorreu-se nessa investigação, à metodologia baseada em uma abordagem qualitativa com caráter exploratório, pois foi realizado uma análise comparativa em duas escolas rurais paranaenses. Buscou-se evidenciar com a construção de quadros retirados do Censo Escolar de 2019, números de escolas rurais e matrículas realizadas no Estado do Paraná, deixando nítido a invisibilidade das escolas do Campo e os longos períodos em que essa modalidade de ensino foi negligenciada. Por meio de pesquisa exploratória, realizou-se o levantamento bibliográfico,

visitas com catalogação fotográfica de duas escolas rurais paranaenses, com vistas a se aproximar ao problema pesquisado e análise do material coletado que estimularam a compreensão do objeto de pesquisa, sua invisibilidade e dificuldades.

O aporte teórico se fez por meio de autores como Leiniker e Abreu (2012), Alentejano; Cordeiro (2019), Calixto (2018) e dados retirados do Censo Escolar de 2019.

Isto posto, averiguou-se que a Educação do Campo surgiu como um imperativo de grande avanço e como um importante mecanismo de formação social via educação, ou seja, significou uma luta por uma concepção de educação na qual foram pensadas as particularidades do povo do Campo de modo que, a Educação no Campo é uma necessidade da contemporaneidade, porque o sujeito seja qual for o espaço que ocupe na sociedade, exerce um importante papel na história e na cultura. Em síntese, entende-se que as Escolas no Campo se deparam com novos desafios, concernentes às próprias possibilidades que suscitam o desenvolvimento de uma consciência crítica e o rompimento com paradigmas educacionais consolidados ao longo do tempo, porém ineficazes aos desafios hodiernos para essa modalidade de ensino.

Somado a esse desafio existe outro, o de preservar as raízes dos camponeses, reconhecendo-os em seu meio cultural e social. Fazendo uma releitura de Freire (2007, p. 41), O educador por sua vez, deve conhecer o contexto da Educação no Campo para que não rompa essa ligação de o camponês ser o protagonista de sua história. Haja vista que a educação busca inserir o sujeito em seu ambiente, para que ele possa atuar e transformá-lo de acordo com as suas necessidades e realidade e não reproduzindo costumes externos de uma sociedade urbana. Pode-se concluir com essa investigação que a Educação no Campo foi por muito tempo negligenciada pelo poder público, promovendo assim, uma invisibilidade e a anulação da população do Campo.

Educação do Campo na década de 1990 e a política paranaense

O arco temporal desse estudo sobre a trajetória da Educação no Campo do Estado do Paraná se desdobra a partir dos fatos e movimentos ocorridos no início da década de 1990. Em parte, esse contexto histórico analisado em paralelo com as novas políticas públicas criadas no Estado por seus governantes conduz ao aprofundamento da análise, para justamente mapear e delinear-se em quadro o número de escolas rurais localizadas no Estado bem como as matrículas realizadas. Cabe destacar que esse levantamento só foi possível após diversos contatos com a Secretarias de Estado da Educação e de posse dos dados retirados das escolas rurais paranaenses foi possível construir em parte o referencial de análise das duas escolas rurais do município de Jacarezinho-PR.

A Educação Rural no Estado do Paraná passou por grandes reformas, entre os anos 1995 e 2002. Ela foi consolidando-se no Estado, com movimentos promovidos pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra, já que de acordo com Leineker e Abreu (2012) “deu-se início o trabalho com a educação de jovens e adultos nos assentamentos, o que fez emergir um debate sobre a educação do Campo”.

Leineker e Abreu (2012), apontam que durante o governo de Roberto Requião, no período de 1992-1994, teve início o “Programa Especial Escola Gente da Terra” que visava um atendimento especializado para a população rural, ou seja, um ensino com base na Pedagogia da Alternância, que objetiva trabalhar seus interesses, a sua ascensão cultural, econômica e social em escolas rurais que buscavam atender a população do campo. A criação desse programa e o número de pessoas beneficiadas com ele, apontam o cumprimento das Leis e Diretrizes que estabelecem que a Educação é um direito de todos e dever do Estado, não somente o cumprimento, mas a visibilidade que os eventos promovidos para debates sobre a

Educação Rural atingiram no estado do Paraná. Leineker e Abreu (2012) expõem que havia:

[...] trinta e seis Casas Familiares Rurais existentes no Estado, mediante a experiência da pedagogia da alternância, ofereceram contribuições ao debate da educação do Campo. A experiência com 10 escolas itinerantes localizadas em 10 áreas de acampamento da Reforma Agrária no Estado, atendendo aproximadamente 1203 estudantes que cumprem as diretrizes constitucionais que garantem o direito à educação. (2012, p. 7).

Leineker e Abreu (2012, p. 7), ainda pontuam que “em 2000 criou-se a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, concomitante à realização da II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo”. Foram dois eventos que reuniram universidades, movimentos que saíram em defesa da população rural (como o MST), cooperativas, entre outros órgãos, todos com interesses pela temática e preocupação com a educação e valorização da população rural, em busca de um sistema de ensino que salienta a cultura, os sujeitos, sua produção, de modo que venha oportunizar o desenvolvimento rural.

Cabe destacar que, em 2002, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) passou a contar com uma Coordenação da Educação do Campo. Essa Coordenação torna-se então a responsável pela promoção de congressos, reuniões, simpósios e cursos de formação continuada. Eventos que são necessários para o levantamento de debates com sugestões para a melhoria da Educação no Campo, troca de experiências entre profissionais, que proporcionam amplas reflexões sobre essa modalidade de ensino, suas carências e suas contribuições. Assim como Souza (2009) menciona:

Desde 2003 a Secretaria Estadual de Educação vem desenvolvendo simpósios e seminários de formação continuada para professores e pedagogos que trabalham nas escolas localizadas no Campo. Nos últimos três anos houve intensificação desses trabalhos, particularmente da formação continuada de professores,

desenvolvida regionalmente, ao lado dos eventos que agregam todos os professores para uma reflexão mais ampla sobre a educação do Campo (SOUZA, 2009, p. 43).

O Estado do Paraná passa também a contar com as Diretrizes Curriculares da Educação no Campo, a partir do ano de 2006, trata-se de um documento que reuniu “o conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnico-pedagógicos da SEED” (PARANÁ, 2006, p. 1), além de ser um “documento que traz em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública” (PARANÁ, 2006, p. 5).

As Diretrizes criadas para as escolas paranaenses foram em justa medida, considerando todas as complexidades inerentes a esse tipo de documento, baseadas na realidade da população do Estado, e consideraram os tipos de trabalhos exercidos no campo, tendo o Estado como principal instituição garantidora de acesso à essas crianças à escola, mapeando onde elas estão, e se elas já frequentam alguma instituição. O documento apresenta, nesse aspecto, a necessidade de entender o povo do Campo, para assim poder criar políticas que os atendam em suas particularidades de maneira digna valorizando a sua cultura social e econômica, para proporcionar a essas populações que tenham o próprio entendimento do seu papel em suas realidades:

Entender o campo como um modo de vida social contribui para autoafirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história (PARANÁ, 2006, p. 26).

O movimento pela Educação no Campo obteve visibilidade com o governo do Estado Paraná, uma vez que em paralelo com os Decretos Federais, pode-se ver que o Estado do Paraná também

propôs diálogos para programar novas propostas e melhor atender a população rural. O retrato dessa visibilidade é exposto em decretos, diretrizes, planos, que são criados conforme a necessidade de novas políticas. Assim dizendo, o processo de criação das novas políticas para a Educação no Campo vem sendo acompanhado, conforme vão surgindo novas necessidades, embora sejam também observadas lacunas, e novas políticas são aplicadas, para assim, garantir uma educação de qualidade. Tanto que:

Em 2010 é aprovada as Diretrizes Complementares para uma Educação Básica nas Escolas do Campo do Paraná. Ainda em 2010 é aprovado o Parecer CEE/CEB Nº 1011/10 que trata sobre as normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, assim como a definição da identidade e organização das Escolas do Campo da Rede Pública do Estado do Paraná, embasado no tripé: Escola, Sujeitos e localização (DOSSO; BRANDÃO, 2013, p. 10).

Pelo menos em teoria e aspectos legais, o Estado tem Leis e diretrizes que orientam para esse desenvolvimento da Educação no Campo, mas vale ressaltar, que mesmo tendo toda a documentação regulamentada, mesmo sendo garantido por Lei, ainda é necessária muita fiscalização, muita mobilização da comunidade cobrando que as Leis sejam de fato aplicadas e que quando não cumpridas os responsáveis por infringi-las, realmente, arquem com as consequências, também vale ressaltar a importância da organização de manifestos, pois nota-se que é através deles que essas cobranças são feitas e por eles que tantas conquistas foram adquiridas para Educação no Campo.

Analizando todo esse percurso histórico, avanços e significativos desenvolvimentos, pode-se destacar que a Secretaria do Estado do Paraná reconhece a Educação no Campo como Política Pública desde 2003, salientando o respeito, a valorização e práticas para o desenvolvimento da cultura do Campo, além do respeito pelos acampados, pequenos trabalhadores rurais, assentados, atendendo a toda população caracterizada como rural.

Escolas de Educação no Campo no Paraná

No portal do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, foi exposta uma reportagem, publicada no ano de 2019, que relata sobre o fechamento das escolas rurais (em campo nacional) e depositando nesses altos números de fechamentos a justificativa de baixos índices de rendimentos. Assim dizendo, se tem um grande número de escolas fechadas, há um grande número de alunos fora da instituição e que precisam se adaptar em outras turmas, com outros métodos de ensino, em outra região, com outra rotina. Alentejano e Cordeiro (2019), expõem que:

No ano de 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou uma campanha de denúncia contra o fechamento de escolas no campo brasileiro, denominada “Fechar escola é crime”, apontando o fechamento de 24 mil escolas no campo, entre 2002 e 2010. Isso correspondia ao fechamento de 3 mil escolas por ano, o que já era uma barbaridade. (ALENTEJANO; CORDEIRO, 2019, p. 30)

Ainda os autores discorrem sobre a Lei 12.960/14, que proíbe o fechamento de escolas rurais sem a realização de uma pesquisa comunitária sobre as condições da escola e seu público. Retratam que a referida Lei não obteve tanto efeito quanto deveria, uma vez que, o número de escolas fechadas ainda era alto, já que “entre 1997 e 2018, foram fechadas quase oitenta mil escolas no campo brasileiro, o que indica que escolas rurais seguiram sendo fechadas em grande quantidade” (ALENTEJANO; CORDEIRO, 2019, p. 40).

Com tantas escolas fechadas no meio rural, não é de se surpreender que o nível de analfabetismo e de escolaridade de sua população seja maior que os da Zona Urbana. Quando uma escola é fechada, os alunos são realocados para outras instituições, onde por vezes, um aluno que estudava próximo a sua casa agora terá de percorrer um caminho ainda maior e gastar mais tempo no trajeto, sem contar nas dificuldades de adaptação em um novo ambiente.

Esses fatos, indubitavelmente são situações que provocam a evasão escolar e fazem crescer o nível de analfabetismo nas regiões. Alentejano e Cordeiro (2019) informam que tais fechamentos não estão relacionados à redução do número de matrículas, mas são determinados por um processo chamado de nucleação, onde as escolas menores são fechadas e seus alunos são remanejados para centros de ensino com maior estrutura física, tendo a capacidade de acolher maior número de alunos, ou seja, são fechadas as escolas menores e os alunos delas são realocados para outros centros.

No Estado do Paraná, de acordo com dados retirados do Censo Escolar 2019, contabiliza-se com seiscentas e oitenta e duas escolas públicas de Educação Infantil, denominadas rurais. Na etapa dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, são, respectivamente, oitocentos e dezoito e quatrocentos e treze. Já no Ensino Médio, existem duzentos e quarenta e seis. Para melhor visualização, os dados estão expostos no quadro abaixo:

Quadro 1. Número de escolas em zonas rurais e urbanas no Estado do Paraná

Nível de ensino	Número de Escolas Rurais	Número de Escolas Urbanas
Educação Infantil	682	3625
Ensino Fundamental I	818	2298
Ensino Fundamental II	413	1533
Ensino Médio	246	1320

Fonte – BRASIL – INEP – CENSO ESCOLAR (2019).

Seguindo os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2019, comparando o número de escolas em zonas rurais e urbanas, pode-se observar uma grande diferença nos números de instituições, sendo o maior número os de classificadas como urbanas.

Considerando os dados evidenciados no decorrer desta pesquisa, corrobora-se a tese de que a diferença no número de instituições ocorre pelo grande número de escolas rurais que vem sendo fechadas.

Já, no que diz respeito às matrículas, encontram-se as seguintes informações, expostas no quadro abaixo, referentes aos alunos matriculados na rede básica de ensino, de acordo com o Censo Escolar 2019.

Quadro 2. Número de matrículas em zonas rurais e urbanas no Estado do Paraná

Nível de ensino	Número de matrículas em Escolas Rurais	Número de matrículas em Escolas Urbanas
Educação Infantil	16.921	375.161
Ensino Fundamental I	46.845	603.290
Ensino Fundamental II	31.540	513.073
Ensino Médio	16.841	332.280

Fonte – BRASIL – INEP – CENSO ESCOLAR (2019)

Com análise feita por meio dos números expostos no quadro, fica evidente a grande diferença de matrículas entre Zona Rural e Zona Urbana, tendo a primeira menos de 50% das matrículas em comparação à segunda região.

Além do fechamento do número de escolas afetarem diretamente os moradores dessas localidades em seus atendimentos em sua estrutura física e de ensino, em sua cultura, em sua identidade, em sua economia há que se considerar os impactos causados pelos fatores migratórios de grandes contingentes de pessoas nas cidades e todo impacto ambiental que essas migrações acarretam.

Como exposto, é comum que cidadãos das Zonas Rurais migrem para as Zonas Urbanas na ideia de que serviços urbanos dispõem de melhor qualidade. Ou seja, as escolas localizadas nas Zonas Urbanas têm uma melhor qualidade e oferecem melhores condições para planejamento futuro. Nesse caso, mais uma vez, a desvalorização do meio rural contribui para uma perpetuação de condição migratória.

Já no ponto de falta de estrutura, não retrata somente de estrutura física, mas de qualidade no ensino. Volta à ideia de escola com baixos recursos, falta de professores, falta de transporte até a

localidade da escola, condições que podem ser conhecidas pela população, o que faz com que a mesma não seja cogitada.

Considerando todos esses aspectos, esse texto avança no sentido de apresentar a análise comparativa de escolas no município de Jacarezinho-PR que testemunham em suas trajetórias de existência ou aniquilamento todos os processos dessas políticas públicas para Educação no Campo em nível Estadual e também Nacional.

Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira

A Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira está localizada no acampamento do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), na fazenda Itapema, no município de Jacarezinho - Paraná. De acordo com notícias divulgadas em sites do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho, a escola está ativa desde 2008 (PARANÁ, 2015).

A escola atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Tem suas aulas aplicadas dentro de barracões, onde toda a sua estrutura foi construída pelos próprios moradores, fazendo uso de materiais arrecadados pela própria comunidade ou doados por outras escolas.

O local onde o assentamento está instalado é distante da Zona Urbana, ou seja, os assentados estão longe dos serviços que são prestados na cidade, sendo um deles a escola. Com isso, enxerga-se a necessidade de uma escola na região do assentamento.

Calixto (2018), foi docente na Escola Itinerante Valmir Mota e escreveu sua monografia com base em experiências vivenciadas na escola, relatando a presença de 170 famílias abrigadas no assentamento, onde os números apresentados reforçam a carência de uma instituição de ensino no local. Calixto (2018), descreve sobre o momento em que assumiu as aulas no local e a informação da falta de estrutura da escola, relatando:

Lembro-me do momento em que assumi minhas aulas no Núcleo Regional de Jacarezinho, e que, sem nenhuma pretensão de entoar um sentido pejorativo, a atendente me orientou sobre as dificuldades que enfrentaria, e consigo resgatar de minhas memórias seu discurso: ‘... esteja ciente que as dificuldades serão tamanhas... Nem escola temos lá... tudo ainda está se estruturando...’. (CALIXTO, 2018, p. 6).

Calixto (2018), discorre em todo o seu texto sobre a infraestrutura do local, a participação da comunidade nos reparos da escola e em como faltava assistência por parte do poder público. Uma instituição que oferta ensino, atendia crianças e jovens, sendo mantida por meio de doações e pequenos repasses de materiais.

O pátio é de terra, as salas de aulas são realizadas em barracões construídos com madeirite, o teto é feito por telhas de fibras de amianto e cimento (conhecidas como Eternit), o interior das salas é remendado com peças de madeira onde há várias frestas, sem forro e sem armários como em outras escolas.

Imagem 1. Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira – Pátio



Fonte: Prefeitura Municipal de Jacarezinho – Paraná (2010).

Atualmente, a Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira não sofreu muitas mudanças estruturais em seu prédio, pátio, banheiro, tão pouco recebeu maior auxílio do poder público para a sua manutenção. A estrutura da instituição descrita por Calixto (2018), era de 2009 a meados de 2011, e analisando fotos atuais,

nota-se que ainda em 2019, a estrutura da escola permanecia nas mesmas condições.

Imagem 2. Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira – pátio dos banheiros



Fonte: Das autoras (2019).

A imagem um representa o pátio da Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira, no ano de 2010, evidenciando a estrutura de suas salas. A imagem dois, registrada no ano de 2019, constata-se que as paredes ainda são de madeirite, o pátio continua sendo de terra, os banheiros mantêm-se em um pequeno espaço, sem acessibilidade.

Ao analisar as imagens feitas da escola, fica nítida a falta de estrutura das salas de aula e a precariedade em que o ensino era e ainda é ofertado na instituição, por vezes taxada como difícil de trabalhar por professores que ali lecionaram e pessoas que conhecem sua realidade.

Escola Rural Municipal Nossa Senhora Aparecida

Em buscas realizadas pela região de Jacarezinho (PR), foi encontrada pelas autoras a Escola Rural Municipal Nossa Senhora Aparecida, tratando-se de uma escola rural que não se encontra ativa, sendo sediada em uma casa de fazenda, juntamente com uma igreja. Não há informações mais completas sobre a escola nos registros oficiais da Secretaria da Educação de Jacarezinho.

Entretanto, faz-se relevante, trazer fotos e documentos achados sobre essa instituição, visando a contribuição para análise de sua estrutura e como a Educação no Campo no Estado do Paraná vem sendo invisibilizada pelo poder público há décadas.

Foram mapeadas pelas autoras, quatro escolas rurais, sendo três delas com seus prédios demolidos e apenas uma com seu prédio preservado, mas encontra-se desativada desde o ano de 2000. Na averiguação realizada pelas autoras junto aos arquivos da Secretaria Municipal de Jacarezinho - Paraná, constatou-se que o nome da escola é “Escola Municipal Rural Nossa Senhora Aparecida”, onde encontraram-se apenas uma folha com o registro de sua abertura e seu fechamento.

A escola foi ativa na década de 1980, atendendo a população do Bairro Rural da Água Feia, com uma sala multisseriada, recebendo alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, totalizando em torno de quarenta alunos nos períodos matutino e vespertino. Não há mais registros ou informações.

Imagem 3. Cronograma de implantação, ativação e cessação da Escola Municipal Rural Nossa Senhora Aparecida.

Município: JACAREZINHO				
Estabelecimento: NOSSA SENHORA APARECIDA, E R M				

Curso	Assunto	Identificação do Ato	Data Ato	Data DOE
	PLANO DE IMPLANTAÇÃO	PAR-364/ 1981	10/12/1981	
	PLANO DE IMPLANTAÇÃO	RES-589/ 1982	05/03/1982	19/03/1982
CURSO FUNDAMENTAL 1/4	Autorização de Funcionamento	RES-3229/ 1982	30/11/1982	06/01/1983
	ALTERAÇÕES	RES-1722/ 1983	20/05/1983	24/06/1983
CURSO FUNDAMENTAL 1/4	Renovação Autorização de Funcionamento	RES-679/ 1985	20/02/1985	08/03/1985
	SISTEMA	PAR-209/ 1986	06/10/1986	

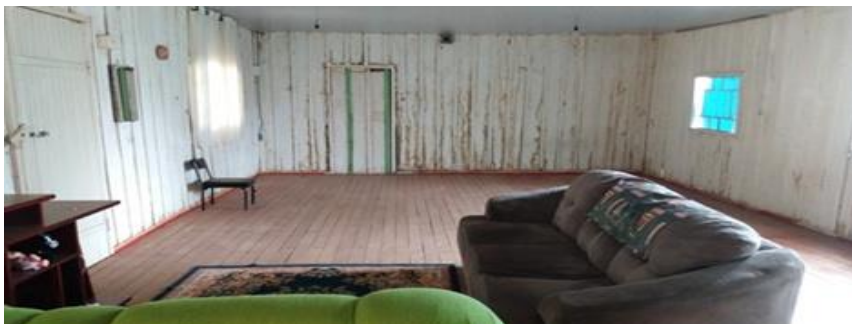
	AVALIAÇÃO			
	SISTEMA AVALIAÇÃO	RES-4991/1986	20/11/1986	08/12/1986
	SISTEMA DE AVALIAÇÃO	ATO-890000102/1989	04/08/1989	
CURSO FUNDAMENTAL 1/4	Renovação Autorização de Funcionamento	RES-2041/1992	29/06/1992	09/07/1992
	SISTEMA DE AVALIAÇÃO	ATO-930000143/1993	25/11/1993	
CURSO FUNDAMENTAL 1/4	Renovação Autorização de Funcionamento	RES-4973/1994	14/10/1994	27/10/1994
	ALTERAÇÕES	RES-3120/1998	08/08/1998	11/09/1998
	Cessação Definitiva	RES-3425/2000	09/11/2000	04/12/2000
CURSO FUNDAMENTAL 1/4	Cessação Definitiva	RES-3425/2000	09/11/2000	04/12/2000

Fonte: Secretaria de Educação (PARANÁ, 2021).

No documento analisado, percebe-se o seu plano de implantação, ativação e cessação definitiva. Infere-se então que a escola se encontra abandonada, com apenas um registro oficial e esquecida, já que poucas pessoas sabem de sua existência. Certamente, uma escola que foi instalada em uma casa vazia da região e que permaneceu ativa por vinte anos, mantendo a sua estrutura original e atendendo seus moradores com turmas multisseriadas sem nenhuma infraestrutura.

Em visita à escola realizada pelas pesquisadoras e por meio de registros fotográficos da Escola Rural Municipal Nossa Senhora Aparecida, fica nítido o pouco espaço e planejamento para atendimento dos alunos. Sendo uma instituição instalada de forma adaptada dentro de uma casa, com uma sala de aula improvisada, a varanda servindo de cantina e o pátio da casa sendo a área de atividades externas.

Imagem 4. Escola Rural Municipal Nossa Senhora Aparecida – Sala de Aula.



Fonte: Das autoras (2021).

Retrata-se nesta imagem quatro, a sala onde eram ministradas as aulas, ficando notório de que se trata de uma sala de uma casa comum e não um ambiente criado para o atendimento escolar.

A Escola Rural Municipal Nossa Senhora Aparecida, é mais uma personificação de como a Educação no Campo vem sendo sucateada e ignorada pelo poder público, pois foi uma escola que funcionou por no mínimo duas décadas dentro de uma sala de casa comum, sem estrutura própria, sem investimento adequado para manutenção desse ambiente e atendimento dos alunos recebidos no período em que esteve ativa.

Considerações finais

Ao analisar os aspectos descritos até aqui, a modalidade de ensino, denominada como Educação no Campo, ainda pode ser considerada recente, se comparada com a modalidade de ensino regular, que de uma maneira geral, apresenta Leis que as sustentam desde 1988. Considerando esse apontamento, é possível que se encontre escolas sem Projeto Político Pedagógico adequado, ou até mesmo que haja PPP adequados às realidades sociais, porém é necessário colocar em suspeição as condições estruturais dessas escolas bem como os processos de formação em

serviço específica dos professores para lecionarem com o público no Campo a fim de garantir a qualidade do atendimento e pleno desenvolvimento desses estudantes em suas especificidades.

Ressalta-se que o termo “invisibilidade” é usado em sentido figurado, a Educação no Campo existe, possui leis, decretos e cartilhas que a mantêm, entretanto, é marginalizada pelas políticas públicas de forma sistemática ao longo da história da educação no Brasil. Sendo assim, usasse o termo “invisibilidade”, para denominar essa situação que é enxergada, porém ignorada.

Percebe-se que, apesar de avanços significativos nessa modalidade de ensino houve um longo período de negligência que a Educação no Campo passou quando se analisa que o Brasil, incluindo o Estado do Paraná, tinham em maioria, sua população inserida nas zonas rurais e averiguou-se que a atenção devida para com Educação no Campo no Brasil e no Estado do Paraná foi mais evidente a partir em meados da década de 1990, após manifestos e encontros nacionais, que trouxeram a visibilidade que os movimentos sociais precisavam.

Assim, ocorreram discussões acerca de novas Leis estaduais, para começar a discutir uma educação adequada para cada zona rural do país, já que cada região tem uma cultura diferente e carece de uma atenção específica, assim passando também a determinar Leis municipais para atender essa demanda. Com isso, apenas em meados dos anos 2000, surgiram cartilhas estatais com regulamentos obrigatórios para as escolas do Campo.

Com a finalização deste trabalho pode-se constatar uma fragmentação sistemática por meio das descontínuas e insuficientes assistências à Educação no Campo por parte do poder público. Ressaltando que as conquistas e melhorias para essa modalidade de ensino foram adquiridas devido aos movimentos sociais em prol de uma Educação no Campo de qualidade, que foram promovidos pelo MST, ONG's, professores e Universidades.

Sendo assim, é apropriado afirmar que a metáfora da “invisibilidade” aqui empregada nessa averiguação demonstrou que a ausência de políticas públicas sistematizadas para atender

de forma adequada às demandas e singularidades das populações do campo, contribuem para “invisibilizar” esses sujeitos e as dificuldades da Educação no Campo são resultadas por pouco respaldo do poder público, falta de investimento na melhoria da estrutura dessas escolas, falta de investimento em meios de transporte para a locomoção desses alunos, falta de professores com formação qualificada para lecionar.

As duas escolas mencionadas na pesquisa, a Escola Itinerante Valmir Mota e a Escola Rural Nossa Senhora Aparecida apresentam situações precárias de atendimento, evidenciando justamente as questões que são consideradas as problemáticas desta investigação.

Desse modo, a conclusão desse estudo analisado de forma comparativa nesses dois casos demonstra que a modalidade da Educação no Campo sofreu com a constante fragmentação das políticas públicas educacionais ao longo do tempo. A escola desativada e a escola ativa são a personificação do resultado desta pesquisa, pois em suas fotografias fica explícito a “invisibilidade” e as dificuldades que esses alunos e professores enfrentam cotidianamente.

À vista disso, essa pesquisa permitiu compreender e evidenciar que a modalidade da Educação no Campo é caracterizada por vários desafios, nos mais diversos aspectos. Porém, a sua existência, ou melhor, a sua resistência também tem algo de muito importante a dizer à sociedade.

Referências

ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T. 80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos. **MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**. Novembro, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/> Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.960/2014**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (Inep). **Censo da Educação Básica Estadual 2019: Resumo Técnico**. Brasília: 2020.

CALIXTO, V. I. **Compartilhando uma experiência da escola itinerante do MST**. 2018. UFPR. Ciências Humanas – Educação do Campo. Monografia. Especialização Digital. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54394> Acesso em: 19 out. 2021.

DOSSO, M. R.; BRANDÃO, E. C. Educação no Campo: avanços, limites e desafios para a sua efetivação. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Artigos. Paraná: Versão online: ISBN 978-85-8015-076-6, Cadernos PDE, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

LEINEKER, M. S. L; ABREU, C. B. M. **A Educação do Campo: o processo de construção no Estado do Paraná**. 2012. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidadesuniversitarias/ce/wp-content/uploads/sites/373/2019/06/Mariulce-da-S.-L.-Leineker-eClaudia-B.-de-Moura-Abreu.pdf> Acesso em: 19 out. 2021.

MOVIMENTO dos trabalhadores rurais sem terras. (MST). **Manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária ao povo brasileiro**. Brasília: UnB, 1997. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera> Acesso em: 19 out. 2021.

PARANÁ. **Comemoração aos 7 anos da Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira**. Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho. Secretaria da Educação e do Esporte. SEED-PR. 2015. Disponível

em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6858> Acesso em: 19 out. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretrizescurricularesest%20aduaisdaeducacaodocampo.pdf>. 19 out. 2021.

SOUZA, Educação e movimentos sociais. **Eccos: Revista Científica**. v.1. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71512097003.pdf> Acesso em: 19 out. 2021.

WELK, D. **Escola Itinerante**. Prefeitura de Jacarezinho, 2021. Disponível em: <http://www.jacarezinho.pr.gov.br/noticia/mostrar/1786-Escola+Itinerante.html> Acesso em: 19 out. 2021.

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA:
APRESENTAÇÃO DE ESTUDOS DE DIFERENTES
LINHAS DE PESQUISA E CONHECIMENTO**

Emerson Pires da Silva
Rita de Cascia da Silva Trindade Santos
Zenildo Santos

Apresenta-se neste capítulo, estudos, de diferentes linhas de pesquisas, realizados no âmbito do Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por três pesquisadores, da turma de 2017. São expostos referenciais teóricos e processos metodológicos que explicitam a socialização do conhecimento científico em três áreas do saber: Física, Ciências da Natureza e Matemática.

Mais do que nunca, discutir a educação científica é imperativo. Especialmente neste momento dos desdobramentos resultantes da pandemia do Coronavírus (*“severe acute respiratory syndrome coronavirus 2”* - SARS-COV-2) que o mundo atravessa e muito tem se discutido sobre o fazer ciência e atrelado a essa situação, nosso país vive um grande dilema em seguir o que aponta a comunidade científica ou acreditar em informações sem comprovações largamente dissipadas.

Sabe-se que o desenvolvimento da ciência é fruto da “existência de uma problemática relevante” que possam atrair interesses de estudos, acrescidos do “carácter específico dessa problemática” e do “contexto sociocultural”. Nessa circunstância, entender esses aspectos evoca o sentido de compreender como a ciência se estabelece, como as pesquisas são realizadas, divulgadas e sua aceitabilidade ou resistência.

Por essa ótica, emerge a necessidade de superar a ideia de ciência como um produto acabado e, para isso, demanda de nós, educadores, pesquisadores e comunidade em geral a necessidade de uma educação científica para todos e entender as dificuldades que lhe são inerentes, o que possibilitará maior compreensão dos conceitos científicos e o processo de seu desenvolvimento e aperfeiçoamento.

De acordo com Demo (2010, p.15, grifos do autor) a “educação científica só poderia progredir mais visivelmente se cuidássemos bem melhor da **formação docente**: se o docente só dá aula, sem produção própria, não podemos superar o instrucionismo dominante na escola e na universidade”.

Com base no exposto, este capítulo tem como objetivo refletir e fazer ponderações da importância da educação científica no processo de ensino e aprendizagem, a partir da experiência de pesquisas distintas, realizadas pelos autores durante seus mestrados em educação científica e formação de professores e busca convergir para único rumo, qual seja, discutir o ideal do “fazer ciências”, ressaltando o enfoque mais pedagógico das pesquisas e a aproximação do conhecimento científico produzido nos centros acadêmicos com ensino na educação básica.

A ciência, por si só, tem uma imagem idealizada de que se ocupa da verdade e sua base se sustenta em provar que uma teoria científica só se mantém quando demonstrada experimentalmente. Por ser idealizada, sabemos que a natureza do conhecimento científico não é tão homogênea. Sempre haverá estudos que podem confirmar ou refutar o que já foi postulado.

Por não ter uma verdade unívoca, até que se prove o contrário, o fazer científico passará por provas, contraprova e nesse processo, algumas afirmações poderão ser divergentes, pois a ciência segue métodos e formula hipóteses, os quais serão testados para que sejam validados e considerados modelos teóricos aceitos no meio científico.

Nesse contexto de ida e vinda da produção do conhecimento científico, muitas pessoas, em busca de uma resposta imediatista, acaba por não acreditar nos feitos científicos. Uma pesquisa realizada

no ano de dois mil e dezoito pelo Instituto Gallup (2019), enuncia que apenas 13% dos brasileiros confiam muito na produção científica. A comparação desse índice com outros países como a Bélgica com 42%, Austrália com 33%, Alemanha com 25%, Canadá com 28% e França com 21% revelam taxas muito mais altas de confiança na ciência, percebendo-se o descrédito dos brasileiros.

Moraes (2001, p. 1) aponta que “contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico que hoje nos cerca compromete acentuadamente a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias tanto no plano explanatório como no do enfrentamento prático de seus problemas”.

Ressaltamos que a confiança na ciência deve se basear em evidências e para isso será necessário ampla abertura de comunicação entre os produtores de ciências e a grande parcela da população. É preciso cada vez mais que as descobertas e resultados de pesquisas sejam de fáceis acessos, para que se tenha conhecimento do processo. Os pesquisadores precisam nos explicar não apenas o que sabem, mas como o sabem e isso significa, por outro lado, que temos que nos tornar melhores ouvintes.

A partir dessa assertiva, concordamos com a afirmativa de Demo (2010) que a “pesquisa é princípio científico, mas igualmente princípio educativo”. Na escola apreendemos que devemos acreditar na ciência por causa do método científico. Quando um pesquisador desenvolve hipóteses, ele deduz as consequências dessas hipóteses e depois anuncia se as consequências são verdadeiras, como podemos observá-las ocorrendo no mundo natural. Comprovada a hipótese afirmam que são verdadeiras.

Neste espaço de discussão trataremos de questões relacionadas ao conhecimento científico como elemento fundamental na produção da pesquisa científica. Este conhecimento pode ser compreendido como toda forma de conhecimento que pode ser codificado, estruturado e posto aos pares como mecanismo de produção da epistemologia da Ciência, que o torna diferente de outras formas de conhecimento como o filosófico, o religioso, mítico e etc., que não tem pretensão de

como o conhecimento científico explicar a ocorrência e comprovação de fenômenos relacionados ao maior ambiente e os seus diferentes desdobramentos.

As discussões de pesquisadores como Borges (1996) e Gil-Pérez et al (2001), elucidam que a produção do conhecimento sobre a Ciência transita por importantes aspectos que determinam a produção do conhecimento científico, como por exemplo, a inexistência de um único método padronizado, como também utiliza-se de paradigmas que permitem a observação e a interpretação de certos fenômenos. Outro aspecto importante centra-se na ideia de que o conhecimento científico é aberto e acontece por meio de uma construção coletiva estando sujeito à aprovação da comunidade científica no que tange às mudanças, reformulação e refutações de teorias, o que caracteriza a ciência como um produto histórico.

Para compreender a ciência hoje torna-se necessário recuperar sua história, reconhecer em sua historicidade as raízes que originam e determinam o movimento que hoje lhe é peculiar buscando nesse movimento a construção da própria história e reconhecer a ciência como construção que é infinita e que pode ser direcionada a partir do conhecimento de seus determinantes (ANDERY, 2014, p. 427).

Isso implica dizer que as diferentes teorias que se consolidam na Ciência não ocorrem de forma linear, pelo contrário, são frutos de um momento histórico e estão sujeitas a sofrerem modificações. As ideias relacionadas ao salvacionismo e cientificismo consolidados no imaginário das pessoas também contribuem para o modo como o conhecimento científico é interpretado no contexto social.

Mediante as questões que foram elucidadas anteriormente, é necessário problematizar as concepções de uma ciência infalível bem como refletir seus desdobramentos na sociedade a partir dos diferentes interesses que estão envolvidos como por exemplo, as questões políticas, econômicas, sociais e ideológicas. Desta forma, evidencia-se a não neutralidade da Ciência nas diferentes atividades desenvolvidas na sociedade.

[...] As finalidades e interesses sociais, políticos, militares e econômicos que resultam no impulso dos usos de novas tecnologias implicam enormes riscos, porquanto o desenvolvimento científico-tecnológico e seus produtos não são independentes de seus interesses [...] (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007, p. 72).

Nesta ceara de discussões é necessário considerar que a aprendizagem sobre a ciência e o método científico ainda está muito impregnado no modo como os professores apresentam o conhecimento científico para os estudantes. A aprendizagem do método científico não pode ser considerada como uma sequência rígida, linear e indutiva, mas como uma construção histórica e coletiva (MOREIRA, OSTERMANN, 1993).

A superação das ideias positivistas que ainda permanecem no ensino de ciências é fundamental para refletir os desdobramentos da ciência na sociedade e neste quesito muitos filósofos da ciência contemporânea que divergem em muitos aspectos, coincidem no pensamento em relação à rejeição da concepção empirista-indutivista bastante vigente no ensino de ciências (OSTERMAN, 2011).

Uma tentativa de reconfigurar o ensino de ciências é estabelecer as interações entre a Ciência, Tecnologia e Sociedade como bem discute o Movimento CTS. Nesta proposta curricular de ensino busca-se refletir os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais presentes na produção científica. Não se trata de uma metodologia diferente, mas uma proposta curricular que na sua essência busca refletir as contribuições da ciência no contexto histórico de uma forma problematizada, não deixando de considerar os limites que estão envolvidos neste contexto que, em diferentes situações acabam desenvolvendo problemas sociais, econômicos e ambientais na sociedade.

É necessário humanizar as ciências e aproximá-las dos interesses pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade. Essa ação torna a Ciência mais desafiadora ao passo que exige atitudes reflexivas que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo dos

estudantes de modo que estes compreendam os desdobramentos da ciência e da tecnologia e, principalmente, adotem uma postura de tomada de posicionamento diante das diferentes situações que acontecem no cotidiano de suas vidas. Como bem afirma Edgar Morin, “a ciência é um processo sério demais para ser deixado só nas mãos dos cientistas. Eu completaria dizendo que a ciência se tornou muito perigosa para ser deixada nas mãos dos estadistas e dos Estados” (MORIN, 2010, p. 133).

Tomando como base os escritos de Edgar Morin, é de suma importância compreender que a atividade científica não pode estar restrita aos cientistas e estadistas, mas é necessário ser construída a partir da participação das pessoas no que tange diferentes situações tais como produção de energia, extração de recursos minerais, dentre outros.

Portanto, com base nas questões supracitadas, entendemos a Ciência como produto histórico e coletivo que traz importantes contribuições para o desenvolvimento da humanidade, como também os limites que se encerram na ocorrência de vários impactos socioambientais que precisam ser problematizados e refletidos a luz de uma perspectiva de ensino que seja dialógico e emancipatório.

Com base nas discussões tratadas até aqui, é necessário elucidar a importância da Educação Científica na sociedade atual, pois o pensamento crítico do ser humano e as possibilidades de intervenção na realidade dependem das bases epistemológicas construídas essencialmente nos espaços escolarizados.

Por certo, a educação científica é um dos temas mais discutidos na contemporaneidade sejam nas áreas de ciências humanas, bem como, nas ciências exatas; embora não seja uma proposta nova, os especialistas converteram numa exigência urgente e essencial do desenvolvimento das pessoas e dos povos, pois segundo Cachapuz et al (2005, p.20) “todos necessitamos ser capazes de participar em discussões públicas sobre assuntos importantes que se relacionam com a ciência e com a tecnologia”. Por essa ótica, o cerne da educação científica está em fomentar a

participação de cidadãos em espaços e ambientes da sociedade colaborando na tomada de posicionamento de forma crítica.

Os sujeitos precisam participar ativamente da sociedade, intervir nos ambientes que circulam e o melhor local para exercitar é a escola, pois é também, neste espaço se constrói saberes e asseguram atitudes que colaboram na formação dos sujeitos reflexivos, criativos e produtores de saberes.

Por tudo isso, o professor precisa ter consciência crítica, estar desprendido do senso comum, ser capaz de transcender os limites epistemológicos construídos numa auréola colonial. E, para que esse feito aconteça, os cursos de formação de professores precisam garantir mudanças periódicas nas suas matrizes curriculares, bem como, reformular seus currículos e propostas pedagógicas atendendo os avanços das ciências.

Neste viés, a formação de professores é tema recorrente nas discussões, sejam elas, acadêmicas ou intersetoriais, pois, “a forma como o professor aprende é a forma como o educador ensina” (PACHECO, 2019, p.30). Assim, se quisermos transformar os ideários da educação precisamos pensar modelos formativos que garantam práticas formativas mais próximas da realidade dos estudantes.

Segundo Gatti (2010), os cursos de licenciaturas estão preparando bons especialistas, mas não estão preparando professores que saibam ensinar. A sociedade está em constante mudanças e os professores não tem acompanhado as mudanças tecnológicas e nem tem conseguido solucionar os desafios da escola contemporânea: educação integral, alunos protagonistas, metodologias ativas; novas formas de ensinar e aprender.

Assim, debruçar-se sobre a importância da formação de professores deve ser uma premissa dos cursos de licenciaturas, haja vista as possibilidades de discutir temas que rompam a lógica cartesiana, proporcionam reflexões teórica e prática, agucem a criticidade dos sujeitos envolvidos, promovem rupturas epistemológicas, amplia as discussões sobre a ciência e quando as ensinam mobilizam saberes.

Nesse contexto, a formação de professores deve abarcar as discussões sobre a educação científica como visão social e cultural sobre a civilização humana, pois “a Ciência é o melhor caminho para se entender o mundo, e o conhecimento científico é o capital mais importante do mundo civilizado” (ROITMAN, 2007, p. 7). No entendimento do autor, para que isso aconteça é necessário investir na pesquisa científica reconhecendo a importância do papel da educação e da tecnologia.

Frente a dinâmica da sociedade atual, promover educação científica nos cursos de licenciaturas é promover impactos na sociedade.

A educação científica desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos estimulando a criança a observar, questionar, investigar e entender de maneira lógica os seres vivos, o meio em que vivem e os eventos do dia a dia. Além disso, estimula a curiosidade e imaginação e o entendimento do processo de construção do conhecimento. Investir no conhecimento científico contribuirá para que os seus resultados estejam ao alcance de todos (ROITMAN, 2007, p. 8).

Nessa perspectiva, professores e alunos devem promover a compreensão da importância das ciências nas decisões do cotidiano, refletir sobre as escolhas que irá tomar ao longo da vida, remetendo-se sempre que necessários, a processos reflexivos sobre sua autoformação e conseqüentemente oportunizar novos saberes.

Experiências de pesquisas envolvendo a educação científica e a formação de professores

Abordamos nesta seção, as experiências dos autores, realizadas no curso de Pós-Graduação em Educação Científica e formação de professores. São pesquisas defendidas no ano de 2019, relacionadas as áreas da Física (Educação CTS e energia: uma análise das possibilidades e limites para o ensino de física no contexto da EJA,

defendida por Silva), da Ciências da Natureza (Fauna urbana: percepções dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública no Município de Itaquara BA, defendida por Santos, R.) e da Matemática (*O ensino da matemática nos grupos escolares no município de Aiçara/Ba (1965-1985): documentos, narrativas e perspectivas sobre a história*, defendida por Santos, Z.).

No que se refere ao recorte da pesquisa de Silva (2019), intitulada *Educação CTS e energia: uma análise das possibilidades e limites para o Ensino de Física no contexto da EJA*, que foi desenvolvida no Colégio Estadual Edilson Freire, localizado na cidade de Maracás Bahia, em uma turma do Eixo VII da Educação de Jovens e Adultos, foi estruturada a partir da triangulação entre a Educação CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade), os pressupostos normativos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino de Física.

Utilizou-se neste estudo a pesquisa qualitativa de natureza interventiva que segundo Teixeira e Megid Neto (2017, p.1), pode ser entendido como “como práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento concomitante de ações que podem assumir natureza diversificada” e para melhor estruturação das discussões optou-se pelo planejamento e execução de uma sequência didática (SD) que de acordo com Zabala (1998, p. 18), pode ser compreendida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos”.

A escolha deste instrumento está relacionada com o objetivo da pesquisa, a saber: analisar as contribuições e os limites que os pressupostos da Educação CTS trazem para o ensino de Física quando aplicado no contexto específico da EJA. Para melhor estruturação da SD, elegemos a matriz energética como temática central e dela derivou todas as discussões científicas, tecnológicas e de base social. Foram desenvolvidos um total de 33 encontros articulados em conformidade com a ementa prevista para o ciclo formativo dos estudantes do eixo VII da EJA.

Tratando-se dos recursos metodológicos, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: memorial descritivo e reflexivo, registro fotográfico, produção e recolha de materiais dos estudantes, controle da frequência dos discentes e o grupo focal.

No que se refere o processo de tratamento e análise de dados, priorizamos as seguintes categorias: i) Articulação da tríade CTS e Natureza da Ciência, ii) Estratégias de ensino e recursos didáticos empregados; iii) Perspectivas dos sujeitos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

A utilização das categorias supracitadas dialoga com os pressupostos da educação CTS, como por exemplo, a primeira categoria tem como escopo analisar se as discussões previstas na SD dão conta de abordar as questões científicas, tecnológicas e sociais do objeto de estudo. Com base na análise que realizamos no trabalho foi possível compreender que dificilmente as três dimensões da tríade CTS aparecerão numa mesma intensidade na abordagem de uma temática específica. Como no caso da nossa pesquisa em particular, foi possível perceber que em alguns encontros predominou as discussões científicas, em outros momentos as questões relacionadas ao conhecimento tecnológicos e em outras situações as discussões relacionadas as questões sociais.

A segunda categoria destinou-se a construção de um ambiente mais interativo, no qual os estudantes participassem de forma mais interativa e dialógica (SILVA, 2019), nas questões relacionadas a matriz energética brasileira. A análise desta categoria revelou que propostas curriculares pautadas nos pressupostos da educação CTS contribuem significativamente para que os estudantes tenham uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem, como também contribui para que os discentes desenvolvam o processo de tomada de posicionamento em relação as diversas situações controversas que são postas na vida em sociedade.

E por fim, a última categoria teve como objetivo compreender as perspectivas dos sujeitos participantes sobre o projeto desenvolvido. Nesta categoria atribuímos um olhar para as concepções do professor pesquisador sobre o processo de ensino e

aprendizagem, como também as percepções dos estudantes. Para identificar o posicionamento dos discentes em relação a aplicação da SD, realizamos um grupo focal, com a participação de 05 alunos que foram selecionados a partir do monitoramento da frequência. A referida categoria foi de grande importância para compreender como os estudantes avaliaram a proposta desenvolvida.

Outro indicador que utilizamos foi o monitoramento da frequência. Para este fim, criamos um gráfico constando o quantitativo de estudantes ao longo da SD, tendo uma média de 22 discentes por encontro. A média de participação foi um indicativo positivo pois permitiu concluir que os estudantes estavam frequentando regularmente as aulas e por se tratar de uma turma da EJA do noturno esse indicativo foi muito positivo o que denota a dinâmica positiva que a SD trouxe para aulas.

Nas considerações finais da pesquisa destacamos os desafios que as propostas de ensino centradas nos pressupostos da educação CTS trazem, como por exemplo, a exigência de abordagens transdisciplinares, a necessidade de um maior tempo para elaboração dos encontros como também a importância do professor dominar outras áreas do conhecimento. No entanto, é importante mencionar que as propostas curriculares centradas nessas abordagens trazem significativas contribuições para o ensino de ciências.

A inserção de propostas curriculares CTS nas aulas de Física podem ser entendidas como ferramentas potencializadoras para a formação dos estudantes. Entendemos que esta reconfiguração na formação dos estudantes é uma necessidade premente, conforme sinalizam os pesquisadores da área de ensino de ciências (SILVA, 2019, p. 138).

Ao fim deste estudo concluiu-se a respeito da viabilidade da inserção de propostas curriculares que contribuam para o processo de ensino crítico e reflexivo dos estudantes, contribuindo para a formação humana, política e social das pessoas.

Já a pesquisa de Santos, R (2019), *Fauna urbana: percepções dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública no*

Município de Itaquara BA, cujo objetivo foi desenvolver uma proposta interventiva em que buscou-se investigar a percepção dos alunos do 3º ano de Ensino Fundamental, anos iniciais, do município de Itaquara, no Estado da Bahia, sobre a Fauna Urbana, em que a autora Santos, R. (2019), observou o comportamento das crianças ao encontrar pequenos animais que circulavam no ambiente escolar e tais atitudes não condiziam com os propósitos da conservação ambiental.

A pesquisa foi ancorada na área de conhecimento do ensino de Ciências da Natureza com enfoque em Zoologia. Bizzo (2009), reconhece o ensino de ciências como indispensável para realizar tarefas tão triviais como ler jornal, assistir televisão, tomar decisões sobre questões ambientais, entre outras atitudes. Neste interim, a pesquisadora propôs algumas reflexões acerca da ocupação desenfreada dos espaços naturais, limitando ou promovendo outros habitats para a fauna silvestre. Vale ressaltar que essas discussões se respaldaram na pedagógica crítica “que compreende a educação como um processo de formação humana” (CAMPOS *et al*, 2017, p. 2), oportunizando aos alunos se expressarem livremente, construir saberes, confrontar ideias e (re)elaborar conceitos com vista à alfabetização científica.

Neste viés, a autora comungou das ideias de Cachapuz *et al* (2005), apontando a educação científica como uma necessidade ao desenvolvimento social e pessoal. E, por se tratar de uma pesquisa interventiva utilizou na discussão dos dados coletados o referencial de Pozo e Gómez-Crespo (2009) ao analisar os dados na perspectiva dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Pensando nos saberes escolarizados ou não escolarizados apreendidos pelas crianças, Pozo e Gómez-Crespo (2009) vão afirmar que durante muito tempo se acreditava que bastava um exemplo para converter o aluno de suas virtudes. Contudo, mesmo apontando modelos que ajudem a promover atitudes é necessário provocar situações que gerem conflitos cognitivos.

Ainda sobre a análise dos dados, foi utilizado o referencial Vygotskiano no intuito de entender como se processa a natureza

humana, a interação homem/mundo nos processos de aprendizagens. Assim, foram organizados momentos de entrevistas com os alunos e aplicação da proposta interventiva. A entrevista foi medida por algumas questões sobre a fauna urbana; os alunos expuseram seus saberes de forma espontânea, genuína e muitas vezes percebe-se os sabores de ser criança nos enredos infantis. A pesquisadora discutiu, a luz dos referenciais teóricos, quatro questões que mediaram a entrevista e em todas as questões foi possível perceber o caráter histórico social dos saberes apreendidos.

Percebemos que a visão antropomórfica tem descaracterizado a fauna com atributos humanos (RAZERA, *et al*, 2007). As crianças sinalizaram algumas características que são usados rotineiramente entre os seres humanos como sendo aplicados a fauna. Ex: o coelho é fofinho e bonito; a cobra é feia e malvada.

Pozo e Gómez-Crespo (2009) asseveram que os constructos epistemológicos estão atrelados ao convívio social e, nesse sentido Vygotsky sinaliza que o desenvolvimento do sujeito como sendo uma interação sócio afetiva das interações e dos aprendizados adquiridos no contexto social.

A proposta interventiva foi organizada em um roteiro de aulas com o intuito de promover conflitos cognitivos que fizessem os alunos pensar sobre as atitudes que tinham com a fauna urbana e decidir qual a melhor estratégia para manter a conservação ambiental.

Sarabia (2008) afirma que o termo atitude indica que uma pessoa pode ter pensamentos e sentimentos diante de coisas ou pessoas das quais gosta ou não, que atraem ou não, produzindo-lhe confiança ou desconfiança. Nesse sentido, percebeu-se que os temas abordados promoveram consciência crítica individual e coletiva para a formação cidadã, pois ao tratarmos conceitos básicos da zoologia, os participantes demonstraram interesse nas discussões, resolviam situações problemas estabelecendo conexões com outras temáticas ambientais.

Mediante o exposto, a proposta interventiva teve o intuito de alargar os conhecimentos epistemológicos das crianças traçando

uma linha de aprendizagem a partir dos conceitos, procedimentos e atitudes pois, segundo Sasseron (2008) o ensino de ciências tem sido uma possibilidade para promover a alfabetização científica e segundo Pozo Gómes-Crespo (2009) as crianças são porta vozes de novas atitudes nos ambientes que transitam.

No que tange a Pesquisa realizada por Santos, Z. (2019), *O ensino da matemática nos grupos escolares no município de Aiquara/Ba (1965-1985): documentos, narrativas e perspectivas sobre a história*, o autor buscou compreender o ensino da Matemática nos grupos escolares do Município de Aiquara, no Estado da Bahia. Tratando-se de uma pesquisa histórico documental, que atendeu o recorte temporal definidos entre os anos de 1960 a 1980, usou como aporte teórico-metodológico, a cultura escolar e história das disciplinas escolares.

A investigação se insere no campo da Educação Matemática e evidenciou os saberes relacionados ao ensino da matemática. De acordo com Santos, Sant'Ana e Sant'Ana (2019, p. 104), uma pesquisa inscrita no “campo da Educação Matemática busca a compreensão e respostas de problemáticas e práticas de ensino e aprendizagem da matemática”, ou seja, procura explicações a cerca de uma problemática guiada por uma questão-problema e enfatizam pontos de vistas elaborados a partir dos significados históricos, sociais e culturais da Matemática.

Nesse sentido, o investigador recorreu aos pressupostos de Chervel (1990), sobre a história das disciplinas escolares para traçar o histórico do ensino da Matemática, entendendo uma disciplina como “qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). Nesse sentido, a história das disciplinas possibilita a compreensão da cultura produzida na escola, vez que o poder criativo exercido a partir da relação que a escola desempenha com a sociedade, atribui a ela um *status* de agente formador.

Por tal razão, Santos (2019) fundamentou suas análises nos pressupostos da História Cultural, elaborado por Chartier (2002). A partir de um dos significados do autor sobre a cultura, que “aponta as práticas ordinárias através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou consigo mesmo (CHARTIER, 2009, p. 34), o pesquisador buscou remontar a história sobre o ensino através da construção de uma representação histórica tendo como base os documentos produzidos em outras épocas, considerado aspectos relacionados a cultura, economia do recorte evidenciado em sua pesquisa.

O pesquisador, ao entender que a História Cultural fornece contribuições no sentido de possibilitar a análise de práticas escolares de um determinado período, por tal razão, evidenciou ainda a Cultura Escolar, pois considerou as relações e os significados atribuídos à prática pedagógica, especificamente as ações ocorridas cotidianamente no interior dos grupos escolares.

Seguindo a definição de Julia (2001, p.10), a cultura escolar é concebida como:

conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

A cultura escolar se produz a partir da relação estabelecida entre a escola e a sociedade e da resultância do modo como ela produz (as diversas atividades presentes na escola como as festas, atividades extraescolares, sua dinâmica de organização, etc.) e como transmite sua cultura.

O autor pontua que elas são conhecidas pela “análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura

popular” (JULIÁ, 2001, p. 10) e é por meio delas que as relações existentes no interior da escola são conhecidas.

Frente a fundamentação exposta, para a coleta de dados, Santos (2019) recorreu às fontes primárias, tais como documentos escolares (leis, decretos, atas, cadernetas, livros, cadernos, provas, etc.), referentes aos grupos escolares cedidos pelos participantes e aqueles disponíveis na própria instituição escolar, nos acervos do município de Aiquara e do Arquivo do 22º Núcleo Regional de Educação (NRE 22), da cidade de Jequié BA, assim como as fontes orais, produzidas a partir de entrevistas semiestruturadas com ex-funcionários (professores e diretores) e ex-alunos dos grupos escolares pesquisados.

Assim, os dados analisados evidenciaram elementos da cultura escolar como festas cívicas e populares, a constante presença de autoridades políticas e de ensino nos grupos escolares, assim como a participação da comunidade local nos eventos.

No que se refere ao ensino da matemática foi possível identificar elementos do Movimento da Matemática Moderna e grande predominância do ensino das operações fundamentais, fortemente influenciada pelo uso da tabuada, prescrito com grande rigor disciplinar (castigos). Para dar suporte ao aprendizado dos alunos foi utilizado como estratégias o desenho, arguções, listas de exercícios (tanto no caderno quanto no quadro).

Considerações

Com objetivo expor diferentes pesquisas em diferentes áreas do saber, esse capítulo tratou de relacionar a importância da educação científica com a formação de professores, apresentando métodos de análises e coleta de dados nas investigações realizadas.

Os autores consideram à luz de Cachapuz *et al.* (2005) que a educação científica é uma necessidade ao desenvolvimento social e pessoal, pois através dela o ensino pode promover mudanças conceituais, atitudes e procedimentos exigidos na transposição do conhecimento cotidiano para o científico.

Diante do exposto, apontam a necessidade de propagação de pesquisas relacionadas a essa temática que possam colaborar com pesquisadores das áreas afins, estimular e orientar professores, subsidiando com meios, recursos e estratégias para implementação do conhecimento científico em sala de aula.

Referências

ANDERY, M, A, P A. et al (org). **Para compreender a ciência, uma perspectiva histórica**. 4a Ed. São Paulo: Garamond Universitária. 2014.

BIZZO, N. **Mais Ciências no Ensino Fundamental**: metodologia de ensino em foco. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

CAMPOS, L. M. L. *et al.* O ensino de ciências na perspectiva crítica: mapeamento do conhecimento de licenciados em ciências biológicas. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC -3ª 6 de julho de 2017.

CACHAPUZ, A. et al (org). **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. [tradução de Cristina Antunes]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

DEMO, P. Educação científica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 36, n. 1, p. 15-25, 2010.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 22 ago. 2021

GALLUP. **Wellcome Global Monitor 2018: How does the world feel about science and health?** 2019. Disponível em <https://wellcome.org/reports/wellcome-global-monitor/2018>. Acesso em 28 jun. 2021.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP. SBHE/Editores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MORIN, E. Teses sobre a Ciência e Ética. In: **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre Maria Alice Sampaio Doria. Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2005

MOREIRA, M. A.; OSTERMANN, F. Sobre o ensino do método científico. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 108-117, ago. 1993. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7275>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

MORAES, M. C. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.1, p.7-25, 2001.

OSTERMAN, F. CAVALCANTI, C. J. H. **Epistemologia**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PACHECO, J. Aula não ensina, prova não avalia. **Revista do Ensino Superior**. Ano 20, n. 245, 2019. Disponível em <https://revistaensinosuperior.com.br/jose-pacheco-aula-nao-ensina/>. Acesso em 27 set. 2021.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. **Ciências & Educação**, v. 13, n. 1, p. 71-74, 2007.

POZO, J. I.; GOMÉZ-CRESPO.M.A. **A aprendizagem e o ensino de ciências** – Do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RAZERA, C, C, J.; BOCCARDO, L.; PEREIRA, J. P.R. Percepções sobre a fauna em estudantes indígenas de uma tribo tupinambá no Brasil: um caso de etnologia. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las ciencias**, v.5, n.3, 2006.

ROITMAN, I. **Educação científica: quando mais cedo melhor**. Brasília: RITLA, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103162. Acesso em 28 set 2021.

SANTOS, R. C. T. **Fauna urbana: percepções dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública no Município de Itaquara BA**. Dissertação de Mestrado em Educação e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2019.

SANTOS, Z. **O ensino da matemática nos grupos escolares no município de Aiquara/Ba (1965-1985): documentos, narrativas e perspectivas sobre a história**. Dissertação de Mestrado em Educação e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2019.

SANTOS, Z.; SANT'ANA, I, P; SANT'ANA, C. C.. A análise de dados nas pesquisas históricas em Educação Matemática. In:

PEREIRA, A, L; MACHADO, C. B. H; GABRIEL, F. A; SILVA, P. G. S; MARCELINO, V, S. (Org.). **Coletânea metodologias para análises: discussões e aplicações na pesquisa em ensino**. 1ed. v. 1, p. 1-324, Rio de Janeiro: Multifoco, 2019.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In. COLL, C; Pozo, J. I.; Sarabia, B.; Valls, E. **Os Conteúdos da Reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Santillana,1998.

SASSERON, L.H. **Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: Estrutura e indicadores desse processo em sala de aula**. Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, E. P. **Educação CTS e energia: uma análise das possibilidades e limites para o Ensino de Física no contexto da EJA**. Dissertação de Mestrado em Educação e Ciências. Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2019.

TEIXEIRA, P. M. M; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

VIGOTSKY. L. S. **La imaginación y el arte en la infância**: ensayo psicológico. 11^a. ed., Madrid: Ediciones Akal, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1998.

**A IDENTIDADE DE FERNANDO PESSOA(S) - ÁLVARO(S)
DE CAMPOS SOB A PERSPECTIVA DE METAMORFOSE –
POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO**

Fernando Jorge dos Santos Farias
Roseane Rabelo Souza Farias

1. Algumas notas prévias

Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação. Somos ação e transformação.

Antônio Carlos Ciampa

O artigo procurará discutir algumas questões de identidade a partir da produção do poeta português Fernando Pessoa e Álvaro de Campos, um de seus heterônimos, sinalizando para o fato de que tais produções podem servir à educação, sobretudo aquela que opta por uma tendência multicultural crítica. Antes de iniciar qualquer discussão, percebemos a necessidade de elucidar algumas compreensões que embasam, que circundam este trabalho. A primeira delas diz respeito ao que é heterônimo. Enquanto o pseudônimo é um nome falso sob o qual alguém se oculta por uma circunstância qualquer, o heterônimo vai além: é um outro nome, uma outra personalidade, uma outra individualidade, diferente, portanto do criador.

A segunda questão a ser enfatizada corresponde ao entendimento ou localização da literatura como experiência estética da humanidade. Sobre isso, Coutinho (1960, p.24) chega

a ser taxativo ao defender que a literatura não tem “outra função além da sua própria, que é o despertar do prazer estético”. Posto isso, aparentemente, estamos diante de um problema, ou, minimamente, um impasse ante as ditas necessidades do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, torna-se necessário demarcarmos que nosso investimento no artigo não intenta “pedagogizar” a produção poética de Fernando Pessoa, mas, exclusivamente observar/problematizar a “identidade” do poeta e de seu heterônimo, Álvaro de Campos, utilizando como filtro parte das formulações acerca da ideidade, elaboradas por Ciampa (1998; 2001).

O artigo se volta a um foco de análise objetivando somar com as inúmeras análises já realizadas sobre a produção do heterônimo pessoano e a própria escrituração de Fernando Pessoa, aproximado aquilo que Canen e Oliveira (2002) sinalizam como discursos híbridos, isto é, formulações capazes de repercutir em práticas multiculturais que possibilitam uma educação que marginaliza preconceitos e ajuda a libertar de formas opressoras. Todos estes são requisitos que, por excelência, avistamos no âmbito artístico, precisamente no campo poético.

Encontramos, desta forma, a sustentação (para não dizer liberdade) necessária para tal discussão pretendida. Como sugeriu Pessoa (1976) ao amigo Gaspar Simões - em relação a presença da psicanálise no trabalho de Simões, emprestamos as lentes da teorização apenas para dar estímulo a argúcia crítica que buscaremos enveredar o trabalho, procurando, nesse sentido, afastar-nos de dogmas científicos que as teorizações possam trazer. Nossa necessidade é somente observar Fernando Pessoa-Álvaro de Campos com as “ferramentas” que nos são opcionais e possíveis, agora. A tela, após o estudo, permanecerá passível de experiência estética.

2. A volaticidade identitária de Fernando Pessoa(s) - Álvaro(s) de Campos

Fernando Antônio Nogueira Pessoa, o maior poeta Português do século XX, é o mestre das “personas poéticas”, ou seja, o arquiteto de um desdobramento identitário poético capaz de gerar a projeção do eu, ele mesmo (ortônimo), e vários ao mesmo tempo, “configurando diversos ‘eus’, todos eles com seu estilo próprio, sua visão de mundo, sua(s) identidade(s) dentre outras características que apontam para um desdobramento de si mesmo (FARIAS, 2006).

Fernando Pessoa, em 1928.



Fonte: Fernando Pessoa – Imagens de uma vida (NOGUEIRA, 2005).

Ilustrando a identidade(s) do poeta português, apresentamos um trecho presente no Livro do Desassossego, de Bernardo Soares, uma de suas identidades que dá espaço a figura do poeta-criador falar:

Criei em mim várias personalidades. Crio personalidades constantemente. Cada sonho meu é imediatamente, logo ao aparecer sonhando, encarnado numa outra pessoa, que passa a sonhá-lo, e eu não. Para criar, destruí-me; tanto me exteriorizei

dentro de mim, que dentro de mim não existo senão exteriormente. Sou a cena viva onde passam vários atores representando várias peças (PESSOA, 1991, p.78).

E da mesma forma que escritor brasileiro João Cabral de Melo Neto “pintou” um Severino, Fernando Pessoa “teatralizou” um Álvaro de Campos, por exemplo. A diferença, nesse sentido, estaria que Severino “existe” fora de João Cabral, enquanto Álvaro de Campos “tem vida” por meio da manifestação viva do poeta plural. Nessa esteira compreensiva, Ciampa (1998) nos ajuda a pensar isso na medida em que pondera que, em cada momento da existência, embora seja ele uma totalidade, manifesta-se uma parte de si como desdobramento das múltiplas determinações a que estamos sujeito. Embora Ciampa (1998) esteja se referindo ao “Severino” de Melo Neto, tal realização encontra compatibilidade na construção heteronímica de Pessoa.

Se emprestarmos também as compreensões de Heidegger (1979 *apud* CIAMPA, 1998), chegamos ao notável entendimento de que Álvaro de Campos é Fernando Pessoa e vice-versa: o ser é determinado a partir de uma identidade, um traço maior que o identifica frente a outras frações identitárias em seu eu. O terceiro e mais importante heterônimo fernadino – Álvaro de Campos - é parte da identidade de Pessoa, representada e determinada a partir de traços da identidade maior, de seu criador.

Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa. Pormenor do mural de Almada Negreiros, 1958, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.



Fonte: Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação, 1996.

Frente a esta compreensão, fica evidente a necessidade pessoana de não somente representar a multifacetada vida portuguesa como afirma alguns estudiosos de sua obra, mas, lucidamente, comparecer face aos outros nunca com um único papel, mas com uma personagem, um traço marcante de uma totalidade. É nesse sentido que entendemos ser convergente a afirmação de Ciampa (1998, p.170) quando reitera que “ ao comparecer frente a alguém, eu me represento. Apresento-me como o representante de mim mesmo”.

E nessa representação, julgamos ser irreal pensar na “presença do eu” em sua inteireza. Em cada momento - afirmaria Fernando Pessoa, é impossível expressar a sua totalidade. O indivíduo fala por si, age por si, mas sempre “está sendo” o representante de si mesmo, na fração possível. Nessa relação do eu “total” e “fracionado” presenciamos, desta forma, um jogo de reflexões múltiplas que refletem a estrutura social “ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a” (CIAMPA, 1998, p.171). No caso de Fernando Pessoa, ao elaborar-se ou representar-se pelos heterônimos, o poeta português trajou alguns objetivos de reflexo e interferência social, ora explícitos, ora subentendidos. A partir das

observações de Nicola (1995, p .21), podemos dizer que seu intento ressoou em, no mínimo, quatro pontos centrais:

1) Na consciência da pluralidade, as várias personalidades vividas pelo poeta em seu mundo interior. Tais questões podem ser entendidas nos seguintes fragmento de sua produção:
Sê plural como o universo!

Sinto-me múltiplo. Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas.

A cada personalidade mais demorada, que o autor destes livros conseguiu viver dentro de si, ele deu uma índole expressiva, e fez dessa personalidade um autor, um livro, com as idéias, as emoções e a arte dos quais, ele o autor real, nada tem.

2) Na tentativa de representar a multifacetada vida portuguesa, pontuada assim:

Sendo nós portugueses convém saber o que é que somos. O bom português é várias pessoas. Nunca me sinto tão portuguesamente eu como quando me sinto diferente de mim – Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos, Fernando Pessoa, e quantos mais havidos ou por haver.

3) Na tentativa de converter-se em toda uma literatura, caracterizada no excerto:

Como uma falta de literatura, como há hoje, que pode um homem de gênio fazer senão converter-se, ele, em uma literatura? Como tal falta de gente coexistível, como há hoje, que pode em homem de sensibilidade fazer senão inventar os seus amigos, ou quando menos, os seus companheiros de espírito?

4) Fernando Pessoa era, essencialmente, um poeta dramático, evidenciado na afirmação:

O ponto central da minha personalidade como artista é que sou um poeta dramático; tenho continuamente, em tudo quanto escrevo, a exaltação íntima do poeta e a despersonalização do dramaturgo. Vôo outro – eis tudo.

Não há dúvidas das conseqüências dos escritos (identidades) de Fernando Pessoa. Quando em momentos oportunos, representava(-se) Álvaro de Campos e passava a ser o que estava sendo, caracterizando uma parcela de sua identidade, dando margem para a negação de parte daquilo que deixava de ser também que era sem-estar-sendo, o que Ciampa (1998) denomina de (se somarmos as partes) humanidade total. Completamos nosso entendimento concordando ainda com Ciampa (1998, p.173) quando infere que “essa identidade que surge como representação de meu estar-sendo (como uma parcialidade) se converte num pressuposto de meu ser”.

Isso ocorre, na construção do poeta português, porque Álvaro de Campos, por exemplo, comparece, perante outrem como o representante de si-mesmo, a partir dessa pressuposição de identidade, que se encarna como uma parte de si-como-totalidade. Tomando a análise de Ciampa (1998, p. 173), como reforço ao que até aqui foi ventilado, chegamos a sinalizar para o caso do poeta plural a seguinte disposição:

Essa identidade pressuposta não é uma simples imagem de mim-mesmo, pois ela se configurou na relação com outrem, que também me identifica como idêntico a mim- mesmo; desse modo, ao me objetificar (e ser objetificado por outrem) pelo caráter atemporal (formalmente) atribuído à minha identidade, o que estou sendo-como- parte surge como encarnação da totalidade-de-mim (seja para mim, seja para outrem); isso confunde meu comparecimento frente a outrem (eu como representante de mim) com a expressão da totalidade do meu ser (de mim como representado).

Assim, passamos a avistar grandes evidências de que metamorfose é o desenvolvimento do concreto. Neste sentido,

Hegel explica: “a matéria, que, como formada, tem forma, torna a ser matéria para nova forma”.(HEGEL, 1980, p. 339 *apud* CIAMPA, 1998, p.197). Se utilizarmos essas imagens para falar da metamorfose como desenvolvimento do concreto, podemos dizer que as *personas* fernandinas são “momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao meso tempo, de progressão e de regressão (CIAMPA, 1998, p. 198).

Um desses desdobramentos de Fernando Pessoa é Álvaro de Campos. Este heterônimo, nasceu em Tavira, extremo sul de Portugal, profissional da Engenharia Mecânica e Naval. Quanto a sua forma de exteriorizar-se no mundo, Conforme ressaltaram Jordão e Oliveira (1999, p. 95), encontramos um “homem de extrema sensibilidade, nele coexistem, em conflituosa permanência, o opiómaco, o engenheiro naval, o pederasta, o bêbado, o exilado – para quem o mundo exterior pesa como uma condenação ao degredo”.

Já nessa breve descrição de Álvaro(s) de Campos visualizamos momentos identitários. Sua produção literária apresenta-se como um torrencial de complexidade que pode ser dividida em três fases: a decadentista ou do opiário, a fase futurista e a fase pessoal. Passemos a considerar essas fases como identidades metamórficas, na perspectiva de Ciampa (1998; 2001).

Ao observar esta primeira fase, encontramos um Álvaro de Campos marcado por sentimentos decadentistas e niilistas, semelhantes aos sentidos pelos poetas simbolistas do final do século XIX, quase todos mergulados em diferentes subjetividades e visões simbólicas e espirituais do mundo. Frente a ambientações marcadas por grande tédio, Campos parte em busca de um Oriente que não existe; satisfaz-se com o ópio e o álcool assistindo ao desenrolar dos fatos como um espectador que vê uma reprise. Nos trechos seguintes de “Opiário”, apreendemos muito esta percepção:

OPIÁRIO

[...]

Eu acho que não vale a pena ter
Ido ao Oriente e visto a Índia e a China.
A terra é semelhante e pequenina
E há só uma maneira de viver.

Por isso eu tomo ópio. É um remédio.
Sou um convalescente no momento.
Moro no rés-do-chão do pensamento
E ver passar a Vida faz-me tédio

[...]

E afinal o que quero é fé, é calma,
E não ter estas sensações confusas.
Deus que acabe com isto! Abra as eclusas -
E basta de comédias na minh'alma!

(PESSOA, 1969, p. 80).

Na segunda fase, presenciamos um Álvaro de Campos trajando uma identidade futurista. Com esta, Campos trás um forte traço de oposição a decadência exteriorizada pelos simbolistas. Em substituição a inércia, apresenta o movimento, a energia explosiva, a urbanidade industrial, a eletricidade, as cores, os sons, a sensação em liberdade. Observamos aqui uma exaltação a máquina, ao progresso, e, simultaneamente, uma crítica ao homem moderno, afetado por todos estes elementos. Alguns fragmentos do poema “Ode Triunfal”, em nosso julgamento, exemplificam o exposto.

ODE TRIUNFAL

Á dolorosa luz das grandes lâmpadas elétricas das fábricas Tenho
febre e escrevo.

Escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto,
Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos

Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r eterno!
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!
Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,
De vos ouvir demasiadamente de perto,
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso De
expressão de todas as minhas sensações,
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!

Em febre e olhando os motores como uma natureza tropical-
Grandes trópicos humanos de ferro e fogo e força -
Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro, Porque o
presente é todo o passado e todo o futuro
E há Platão e Virgílio dentro das máquinas e das luzes elétricas
Só porque houve outrora e foram humanos Virgílio e Platão,
E pedaços do Alexandre Magno do século talvez cinquenta,
Átomos que não de ter febre para o cérebro do Ésquilo do século
cem,
Andam por estas correias de transmissão e por estes êmbolos e por
estes volantes, Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferreando,
fazendo-me um excesso de carícias ao corpo numa só carícia à
alma.[...]

Eia! E os rails e as casas de máquinas e a Europa!
Eia e hurrah por mim-tudo e tudo, máquinas a trabalhar, eia!
Galgar com tudo por cima de tudo! Hup-lá!

Hup-lá, hup-lá, hup-lá-hô, hup-lá!
Hé-la! He-hô! H-o-o-o-o!

Z-z-z-z-z-z-z-z-z-z-z!

Ah não ser eu toda a gente e toda a parte!

(PESSOA, 1969, p. 89).

Com a terceira e última fase de Álvaro de Campos, avistamos o heterônimo “vivendo” uma fase bastante pessoal (talvez mais próxima da sua totalidade), iniciada em 1916. Nesta fase, a poesia de Campos apresenta-se livre de influências, caracterizando grande melancolia e tons autobiográficos. Ao realizar um mergulho profundo em si, acomete-se de aridez, abatimentos, contradições e desânimos, manifestando uma crise de identidade. Ao retornar de seu interior, emerge como estrangeiro, degredado do mundo exterior. À semelhança da segunda fase, também observamos a liberdade formal e o caos de sensações. A partir de alguns fragmentos de “Poema em linha reta”, evidenciamos parte dessa percepção fracional identitária.

POEMA EM LINHA RETA

Nuca conheci que tivesse levado porrada.
Todos os meus conhecidos têm sido campeões de tudo.

E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil,
Eu tantas vezes irrepondivelmente parasita,
Indesculpavelmente sujo,
Eu que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho,
Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo,
Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas,
Que tenho sido grotesco, mesquinho, submisso e arrogante,
Que tenho sofrido enxovalhos e calado,
Que quando não tenho calado, tenho sido mais ridículo ainda;
Eu, que tenho sido cômico às criadas de hotel,
Eu, que tenho sentido o piscar de olhos dos moços de fretes,
Eu, que tenho feito vergonhas financeiras, pedido emprestado sem pagar, Eu, que, quando a hora do soco surgir, me tenho agachado

Para fora da possibilidade do soco;
Eu, que tenho sofrido a angústia das pequenas coisas ridículas,
Eu verifico que não tenho par nisto tudo neste mundo.

[...]

Poderão as mulheres não os terem amado,
Podem ter sido traídos - mas ridículos nunca!
E eu, que tenho sido ridículo sem ter sido traído,
Como posso eu falar com os meus superiores sem titubear? Eu, que
tenho sido vil, literalmente vil,
Vil no sentido mesquinho e infame da vileza.

(PESSOA, 1969, p. 95).

Continuaremos, a seguir, com a discussão destas identidades (tanto do criador como do heterônimo), sinalizando para outras questões embasadas em uma perspectiva que consideramos poético-filosófica, também necessária à educação: a alteridade.

3. Identidade e prenúncios da discussão sobre alteridade

É praticamente incoerente falar em identidade sem surgir as questões referentes à alteridade. Como artista(s), Fernando Pessoa-Álvaro de Campos são apresentados a uma questão formulada por Stanislavski (*apud* CIAMPA, 1998, p.198) que segue assim: os artistas só podem atuar com êxito sob certas condições necessárias? Muito provavelmente criador e criatura responderiam que sim.

O desenvolvimento e, no caso fernandino, a criação de identidade(s) necessitaram de determinadas ambientações históricas, sociais, políticas, materiais, ideológicas, incluindo até mesmo as condições do próprio indivíduo. Ao discutir até aqui a identidade como transformação, como metamorfose, não veiculamos o entendimento de uma identidade que se processa isoladamente, mas

a partir de relações abertas. Neste contexto, há grandes ressonâncias com as questões que tratam ou discutem a alteridade.

Em um campo relacional, a questão apresentada por Ciampa (2001, p. 59) nos parece direta e lúcida: “a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele”. Assim, chegamos ao entendimento de que Álvaro de Campos só é heterônimo de Pessoa por que Fernando Pessoa é seu criador. Como esse desdobramento, encontramos novamente terreno propício para discutir alteridade.

Mas, tomando como exemplo a assertiva de que Pessoa, em seus escritos ortônimos (dele mesmo), era “um personagem” quem seria o criador (autor) dos escritos formulados? E mais: não existindo autor para estes escritos, não seriam todos os heterônimos (incluindo Pessoa), os autores dos escritos? Ao objetivar uma resposta razoável as duas perguntas, encontramos segurança na ideia de Ciampa (2001, p.60) ao responder que “todos nós - eu, você, as pessoas com quem convivemos - somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo”. Aqui, vale dizer, que os heterônimos, como exemplo Álvaro de Campos, foram “reais” para Pessoa. A linguagem deu margens a um “outro campo real”.

A partir do que tratamos até aqui, fica no ar outro fato curioso: as identidades manifestam-se e completam-se ao ponto de representarem um segmento de cada indivíduo, quer seja ele o criador de personagens, quer seja ele os personagens(em Pessoa, heterônimos). Sobre esse aspecto, Ciampa (2001, p. 60) nos ajuda a sustentar mais ainda esse entendimento, afirmando que “não só a identidade de uma personagem constitui a de outra e vice-versa (o pai do filho e o filho da pai), como também a identidade das personagens constitui a do autor (tanto quanto a do autor constitui a das personagens)”.

Posto tais entendimentos, nos parece coerente falar, no caso fernandino, em desdobramentos ou representações identitárias poéticas. Ora avistamos um Fernando Pessoa ocultação, ora

observamos um Fernando Pessoa revelação. Novamente, nos deparamos com um caso aparentemente confuso. Por mais “estranho” que seja a trama poética desenvolvida por Pessoa, tentamos desenvolver uma explicação ancorada na discussão de Ciampa (2001, p. 60) quando acrescenta que muitas vezes nos “escondemos naquilo que falamos; o autor se oculta por trás da personagem. Mas, da mesma forma como um autor acaba se revelando através de seus personagens, é muito freqüente nos revelarmos através daquilo que ocultamos”.

Com o até aqui exposto, fica-nos evidente que uma identidade necessita de inúmeras combinações para apresentar-se em sua totalidade. Fernando Pessoa, conforme estudos recentes de Alberti (2000, p. 150), chegou a combinar cerca de 72 identidades (heterônimos), “muitos deles com biografia, data de nascimento, horóscopo, descrição física, caligrafia própria, estilo literário, etc”, como foi o caso de Álvaro de Campos. Ciampa (2001, p. 61) nos ajuda a reforçar essa idéia ao evidenciar que se trata de uma “totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto uma. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança”.

Em relação a estes aspectos homogêneos e heterogêneos, revelados nos escritos do escritor plural, Quesado (1976, p. 103) contribui nossa análise ao elaborar um quadro em que procura apresentar as características homo e heterogêneas do poeta plural, em seus três principais heterônimos. Assim, temos as seguintes características identitárias de Pessoa e seus três grandes heterônimos:

PESSOA	CAEIRO	CAMPOS	REIS
Subjetividade	Objetividade	Subjetivação da objetividade	Objetivação da Subjetividade
Pensar o sujeito Introspecção	Sentir o objeto Percepção	Sentir e depois pensar o objeto Sensação	Pensar e depois sentir o sujeito Reflexão

Neste momento insone etriste em que não sei quem hei de ser	Não sei o que hei de sercomigo sozinho	Falta-me um sentido para a vida	Nada tem sentido nem aalma com que penso sozinho
Só meu pensamento sente	Não me sinto pensar	O meu sentimento é umpensamento vazio	Quando sinto penso

Fonte: QUESADO, José Clécio Basílio. **O Constelado em Fernando Pessoa**. Rio de Janeiro. Imago, 1976.

Como destacado no quadro, existem pólos que repercutem em aproximações entre todos os indivíduos (inclusive Fernando Pessoa), assim como existem características que acabam por diferenciar um indivíduo do outro. A posição de uma identidade, em última análise, surge de uma relação entre objetos, seres, indivíduos, etc, em que se passa a observar, na maioria dos casos, uma das partes como padrão, servindo para identificar a outra que, “momentaneamente é negada” (CIAMPA, 1998, 169).

Definitivamente, estamos diante da discussão correspondente a alteridade. Em Pessoa não encontramos um único padrão, mas identidades distintas e necessitadas de relação equidistante, semelhantes aquelas apontadas por Dussel (1997 *apud* GUARESCHI, 1998) . O outro nas retinas de Fernando Pessoa, significava muito. Não somente porque sabia que estes eram parte de si, mas por os entendia como seres merecedores de destaque e valorização, capazes de se expressar, de terem suas vozes percebidas no cenário português, mundial.

A literatura possibilitou isto. Tendo a lucidez deste(s) outro(s) não como alienígena de si, Pessoa (1969, p. 24) evidencia seu posicionamento escrevendo assim: “[...] Caeiro, Reis e Campos [...] essas individualidades devem ser consideradas como *distintas* do autor delas. Formam cada uma, uma espécie de drama, e todas elas juntas formam outro drama. É um drama em gente, em vez de em atos” (*Grifo Nosso*).

Sabendo da difícil tarefa de observar com maior concisão a identidade de Fernando Pessoa e Álvaro de Campos sob a perspectiva de metamorfose, como fez Ciampa (1998; 2001) frente a célebre obra “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, o artigo encontra seus limites, ao somente iniciar a necessária discussão da alteridade, essa necessária ação do do “ser no outro”, esse exercício comum do poeta português que, em nossa leitura, pode ajudar substancialmente nossos investimentos referentes à uma educação multicultural crítica.

4. Breves considerações finais

O que nos parece oportuno concluir reflete, inicialmente, nas limitações e possibilidades do homem. E tratado-se de identidade(s), como a(s) anteriormente discutidas, grandes tensões emergem. Tensões por visualizar um homem ora responsável pela suas construções identitárias, ora limitado pelas suas condições históricas e sociais, por exemplo.

Em meio a limites e possibilidades, Fernando Pessoa, ou “Pessoas”, passa a apropriar-se da Literatura, mais precisamente, da poesia, para transbordar tanto limites quanto possibilidades. Não temos dúvidas que o próprio contexto histórico e social vivido pelo poeta- poetas contribuiu para as suas determinações e, sem sombra de dúvidas, favoreceu para o alargamento de possibilidades, impossibilidades, modos e alternativas do fazer poético. A representação no outro como distinto foi marca disto, a ponto de incentivar Gomes Júnior (2002) a dizer que Pessoa “teatralizou” a poesia.

Ao nos voltar ao campo poético como possível “fornecedor de recurso educacional”, presenciamos, a cada leitura dos escritos de Pessoa e de Álvaro de Campos (e de alguns críticos seus), por exemplo, um escritor mergulhado na não inércia e quietude frente ao que a “história linear” pretendia lhe propor, mas de, por meio da liberdade poética, engajar-se em um projeto de coexistência humana que possibilitasse dar sentido a história

como realização fecunda de um porvir, com a participação de todos. O heterônimos representaram bem isto.

Ressoa-nos, explicitamente, a partir desta possibilidade, uma “alterização poética” realizada pelo escritor plural. Expressando-se nas vestes do outro “outro”, que também era ele, Fernando Pessoa superou uma identidade que lhe foi pressuposta e desenvolveu uma identidade metamórfica, sonhadora de toda humanidade contida em si, repleta de afirmações e ocultações. É esse legado que julgamos ser interessante ao trabalho educacional.

Por fim, frisamos apenas que em Pessoa não é cabível o termo “ocultação” no sentido pejorativo e ideológico, mas na acepção artística, como um fechar de cortinas para logo depois a outra personagem entrar em cena. E tendo que fechar as cortinas, permitimo-nos anunciar e repousar sob a conclusão de Ciampa (2001, p.73) quando nos diz que o verdadeiro problema da “identidade do homem moderno está na cisão entre o indivíduo e a sociedade, que faz com que cada indivíduo não reconheça o outro como ser humano e, conseqüentemente, não se reconheça a si próprio como humano”.

5. Referências

ALBERTI, Verena. Um drama em gente: trajetórias e projetos de Pessoa e seus heterônimos. In: SCHMIDT, Benito (Org.). **O biográfico: perspectivas interdisciplinares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

CANEN, A. & OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Nº21 set/out/nov/dez, 2002.

CIAMPA, Antônio. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. Identidade. In: LANE, Silva T. M. & CODO, Wanderley (Org.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COUTINHO, Afrânio. **Conceito de Literatura Brasileira**. São Paulo: Ediouro, 1960.

FARIAS, Fernando Jorge dos Santos. **Os “Eus” de Fernando Pessoa para (Re) pensar a Educação Multicultural: Reflexões Teóricas e Vivências**. 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2006.

GUARESCHI, P. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a Alteridade**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GOMES JUNIOR, Saul. **Diversas Máscaras Poéticas**. Belém: UNAMA-Seminário de Leituras Literárias, 2002.

JORDÃO, Rose & OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. Fernando Pessoa: In: **Linguagens: estrutura e Arte**. São Paulo: Moderna, 1999.

NOGUEIRA, Manuela. **Fernando Pessoa – Imagens de uma vida**. Lisboa: Assirio Alvin, 2005.

PESSOA, Fernando. **Obra Poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1969.

_____. **Obra em Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1976.

_____. **Poemas dramáticos de Fernando Pessoa**. Lisboa: Ática, v. 1 (“Para servir de Introdução”), 1979.

_____. **Livro do Desassossego**. Leitura, fixação de inéditos, organização e notas de Tereza Sobral da Cunha. Lisboa: Presença, v. 2, 1991.

_____. **Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação**. [S.l.]: Ática, 1996.

QUESADO, José Clécio Basílio. **O Constelado em Fernando Pessoa**. Rio de Janeiro. Imago, 1976.

INCLUSÃO ESCOLAR: BARREIRAS E POSSIBILIDADES PARA A GARANTIA DO DIREITO DE TODOS À EDUCAÇÃO

Cristiane Pawlak Manrique
Fabiane Schwade Januário
Silvana de Fatima Travensoli do Carmo

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir, de maneira ampla, a questão dos direitos humanos, em específico, o direito à educação voltado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como foco as práticas pedagógicas que determinam processos inclusivos na rede de ensino.

Como elemento prático de discussão das temáticas elencadas, serão apresentados os resultados obtidos por um grupo de estudos constituído por professores do Estado do Paraná, que, de forma conjunta, uniram-se para elaborar atividades adaptadas para os alunos do AEE.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois visa analisar as experiências individuais dos participantes, coletadas por meio de questionário do Google Formulários enviados após as reuniões de formação pelo Google Meet no ano de 2021.

Tal pesquisa teve grande relevância ao grupo a qual consolidou-se por meio do trabalho colaborativo demonstrando que são possíveis mudanças e a superação de desafios ainda presentes na escola e que impedem a construção de práticas educativas mais consistentes para uma educação efetivamente inclusiva.

A educação como um dos direitos essenciais

Como seria valoroso, respeitoso e igualitário se todos os seres humanos pudessem ser contemplados de forma universal e hegemônica conforme intitulado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) ao apresentar em seu Artigo 1º que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Os tempos ainda solicitam ações, mobilizações sociais e jurídicas para que direitos definidos por lei sejam de fato efetivados. A realidade humana, em suas múltiplas culturas, povos e nações, vive na defesa antagônica entre o real e o ideal. Observa-se que muitos dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos ainda estão longe de serem concretizados em sua plenitude.

Os direitos humanos também voltam-se para o processo educativo e verifica-se no artigo 26 (ONU, 1948) que “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. O ensino elementar é obrigatório.” É triste constatar que tal realidade ainda se faz tão excludente e muito ainda precisa ser compreendido no processo educacional para que o acesso, permanência e qualidade confirmem-se de fato como direito adquirido.

Lacunas são encontradas no sistema educacional, nas políticas públicas, falhas nos órgãos fiscalizadores, falta de investimentos entre outros fatores que juntos colaboram para que a educação não se efetive como direito de todos, entretanto, se o olhar for refinado, nota-se que dentro desta política educacional vigente há diferenciação de atendimento aos direitos.

Se forem notadas estas falhas na política educacional e nas garantias de sua efetivação para a população em geral, o que se constata ao mencionar as pessoas com deficiência e seus direitos básicos para a integridade, seu convívio e desenvolvimento pleno? O ensino deve cumprir um papel social, cuja educação priorize a construção de sujeitos críticos despertos para os direitos

e deveres em prol da promoção e efetivação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escola, nesta perspectiva, precisa priorizar um currículo que projeta uma sociedade justa, igualitária, democrática, que deve garantir os direitos humanos para todos, reconhecendo as limitações e superando as práticas excludentes, resignificando os conteúdos e as propostas ali apresentadas.

As instituições escolares são espaços onde a heterogeneidade apresenta-se marcante. Pensar um ensino nesta configuração é pensar nas diferenças, que são positivas e constroem propostas para a inclusão rumo ao real direito do cidadão e de toda a pessoa com deficiência.

Todos precisam entender que a escola é um espaço onde a heterogeneidade é latente e se faz importante para a construção de conhecimentos, de culturas e de enriquecimento social, com trocas de experiências, com partilhas e valorização do saber. Neste sentido, entender a escola na dialogicidade é romper com as práticas da educação bancária descritas por Freire (1987) que ainda estão presentes nas instituições e muitas vezes são práticas incentivadas por governos, secretarias e núcleos.

Conforme mencionado por Arroyo (2019), a pedagogia moderna precisa reconhecer que “os sujeitos são frutos de uma construção histórica que é construída no próprio conflito de forças pelo próprio ser humano”. Desta forma é na escola que ocorre a construção de conhecimentos com vistas ao respeito e a promoção humana, através de momentos conjuntos de interações e diálogos.

Os sujeitos mencionados por Arroyo (2019) provêm e são promovidos a mudanças, a resignificações nos diferentes aspectos, articulam-se na construção do fazer pedagógico da escola que requer interações significativas e que precisam romper com o modelo tradicional de ensino.

Paulo Freire (1987, p. 37) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, descreve a educação tradicional como educação bancária, onde o estudante é “enchido” de conteúdos retalhados de sua realidade e a função do professor é narrar este conteúdos,

não havendo uma significação para o estudante e para o professor, pois estão desconectados da sua realidade.

A escola precisa de transformação, de dialogicidade e para que isso ocorra, são necessários alguns confrontos para contrariar uma política que impera sem piedade sobre os que ali estão e que na maioria das vezes recai sobre os que mais carecem de ações políticas e sociais. O papel político e social da escola deve efetivar-se e contribuir para minimizar as mazelas que ainda imperam.

Conforme Ferreira e Ferreira (2013, p. 43):

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.

A escola é um espaço privilegiado de cultura, de relações, de formação, de legitimação, de direito ao conhecimento e à diversidade. Espaço importante que acolhe seres humanos e no qual o trabalho pedagógico desenvolvido é fundamental para a valorização e o respeito às diferenças que ali se constroem.

Mudar e ou tentar modificar a prática pedagógica num espaço tão contraditório como tem se apresentado atualmente na escola é caminhar rumo a autonomia. Para Franco e Gilberto (2017, p. 24) “a mudança somente terá sentido se ocorrer no coletivo, na cultura escolar e na forma de articular e organizar os novos pressupostos à lógica das práticas, para dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica”. Para que isso ocorra é necessário ter conhecimento da realidade que se queira transformar.

Nesta nova prática que respeita a todos e não exclui ninguém estará contemplada uma Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que visa atender a todos de forma a contemplar suas

especificidades, de buscar caminhos para juntos, no coletivo escolar, avançar para um modelo real de ensino.

É necessário pensar a educação como uma garantia a todo cidadão, o que é assegurado em nosso país pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 (BRASIL, 1988) garantindo que a “educação é um 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 [...]”

Desta forma, é importante a reflexão sobre os processos educacionais e a real garantia da educação para todos e com a devida qualidade, com processos formativos para a convivência humana, para o mundo do trabalho e para a participação social.

Ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, relata que os sistemas de ensino irão garantir aos educandos com necessidades especiais proporcionando-lhes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Realmente é isso que se espera que ocorra nas escolas, porém, quais instrumentos as escolas recebem para isso?

A articulação do trabalho pedagógico no contexto escolar, reconhecendo as especificidades de sua realidade, valorizando e respeitando sua cultura, sua história, suas limitações e possibilidades faz com que as práticas pedagógicas ali constituídas assegurem a participação e reconhecimento de pertença à escola.

Determinantes que influenciam na prática pedagógica como barreiras à inclusão

Falar sobre um processo educacional que atenda a todos, remete a pensar em práticas pedagógicas vislumbrando a inclusão, mas para isso são necessários fazer alguns apontamentos a respeito dos determinantes que influenciam diretamente na prática pedagógica e que muitas vezes impedem a inclusão escolar.

Segundo Souza (2016, p. 40):

A natureza da prática pedagógica reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social. É como se a prática social fosse a categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos etc. Pilares que sofrem múltiplas determinações uns dos outros. A sua natureza intencional expressa objetivos que podem ser formar, modificar, transformar, conservar, dialogar, problematizar, construir, desconstruir etc.

Desta maneira, pensar a prática pedagógica nas instituições escolares de forma que atenda a todos com o direito à educação, implica refletir sobre o discurso adotado por documentos legais, os quais remetem sempre a efetivação da prática pedagógica na sala de aula como uma atribuição pontual do professor. Sabe-se que a responsabilidade em dar conta de todo o processo pedagógico é muito ampla e o professor não pode ser o único agente responsável pelo sucesso das práticas.

Sendo assim, nesta perspectiva de elencar os determinantes que influenciam diretamente na atuação dos professores nas escolas, serão discutidos os fatores que têm impedido o professor de ter práticas pedagógicas que efetivem a inclusão na perspectiva do atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos estudantes matriculados na Educação Básica.

Cunha e Barbosa (2017, p.313) afirmam que: “[...] não podemos fazer coro ao discurso que responsabiliza os professores por tudo o que não funciona na educação [...]”, ou seja, os professores também são vítimas da organização e das intencionalidades sociais que influenciam diretamente em suas ações docentes nas escolas.

Souza (2016, p. 41) destaca que “[...] a prática pedagógica está contextualizada na relação entre Sociedade e Estado/Governos. É produzida por políticas públicas e pode ser determinante na produção de novas políticas, especialmente as educacionais.”

Para alicerçar as vias de acesso a inclusão escolar podem-se elencar políticas de formação de professores, políticas que instituem currículos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), políticas de valorização dos profissionais da educação no que tange ao piso salarial, bem como políticas que instituem as condições de trabalho dos professores.

Tais políticas têm influência direta na prática pedagógica e na maioria das vezes, não são discutidas e implementadas a partir da realidade da escola, da comunidade e dos professores, mas são pensadas em instâncias maiores visando um atendimento amplo muitas vezes em âmbito nacional, prejudicando a efetivação de uma prática pedagógica eficiente e inclusiva que atenda às necessidades educacionais dos estudantes.

Pontua-se ainda como um fator externo e que influencia internamente nas instituições de ensino e nas práticas pedagógicas, a disponibilização de materiais didáticos que são produzidos em larga escala pensando em uma educação homogênea que muitas vezes não condiz com a realidade da sala de aula.

Para que haja uma educação inclusiva efetivamente é necessário pensar nas especificidades dos estudantes. Muitos deles necessitam de adaptações para ter acesso ao currículo e como a escola está posta hoje cabe aos professores, individualmente, a efetivação deste processo.

Estas atribuições sobre os professores podem contribuir para a falta de um atendimento eficiente aos alunos que necessitam. Capellini (2019, p. 20) esclarece que “quando essa responsabilidade recai somente sobre os professores do ensino comum, é natural que surja a resistência”.

Mediante a todas as complexidades que envolvem a escolarização dos alunos, pode-se apontar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois para que haja sucesso em sua escolarização, é preciso repensar a prática pedagógica para este atendimento e buscar romper as práticas segregadoras, e excludentes e que ferem os direitos.

Porém, é preciso pensar em políticas que viabilizem condições de trabalho aos professores. O horário de planejamento e os recursos didáticos disponíveis na escola, muitas vezes, não suprem a necessidade para que sejam elaboradas as adaptações curriculares necessárias aos alunos com NEE.

Por outro lado, mesmo que haja tempo e todo o aparato didático, ainda assim é preciso formação para que os professores sintam-se seguros sobre a forma de levar as propostas aos alunos com NEE.

Vieira *et al* (2020, p. 505) corroboram com as ideias de Souza (2016) citando os determinantes que influenciam na prática pedagógica tornando-se barreiras para o processo de inclusão afirmando que:

Essa inclusão não é uma tarefa fácil para os cotidianos escolares, pois, muitas vezes, os pressupostos dela se conflitam com currículos pensados sob a lógica do controle social, por exemplo, quanto a conhecimentos atrelados a avaliações de larga escala; práticas de ensino (sumariamente) desenvolvidas para padrões de aprendizagem; hierarquizações entre professores e alunos; ações pedagógicas solitárias; concepções positivistas de avaliação; e pouca familiaridade com a diversidade de alunos em sala de aula.

Esta escola pensada e planejada em cima de um padrão de estudantes que na realidade é inexistente, é uma barreira à inclusão que se fortalece ainda mais com a falta de formação dos profissionais da educação.

Quando é destacada a falta de formação, não significa adotar o discurso de culpabilidade do professor e, sim, atribuir a falta de políticas de formação profissional que atendam a real demanda das escolas. O investimento em formação profissional é também uma das ações para se modificar a educação tradicional e repensar a escola como um espaço de formação crítica do cidadão a partir da realidade de cada comunidade.

Buscando minimizar os anseios das escolas que tentam seguir as linhas da educação inclusiva, ressalta-se o trabalho colaborativo como um caminho possível e capaz de promover as

mudanças no espaço escolar com igualdade, justiça, respeitando as diferenças e enriquecendo a diversidade que se faz presente em todos os espaços da sociedade.

Segundo Silva *et al* (2016, p. 263) expõem que o trabalho colaborativo é um processo de organização entre os profissionais da instituição que se reúnem para alcançar objetivos comuns, onde todos fazem alguma contribuição e trabalham juntos, saindo da individualidade. “Para tanto, ambos profissionais devem se comunicar e interagir abertamente, criando situações de conforto que serão vivenciadas por todos os indivíduos incluídos nesse trabalho de colaboração”.

Esta forma de trabalho rompe com os moldes da escola tradicional em que cada um trabalha na sua individualidade, são discutidos objetivos em comum, eliminando as lacunas entre as áreas de conhecimento e um modelo mais crítico é adotado em busca da aprendizagem efetiva do estudante.

Trilhando novos caminhos para a inclusão escolar

Na sequência, será apresentado o trabalho realizado por um grupo de professores da rede estadual de ensino do Paraná, denominado Trilhas da Inclusão, que surgiu em março de 2021, quando 16 professores decidiram compartilhar suas experiências didáticas.

Trabalhar em grupo oportuniza a discussão de métodos de ensino, atividades, formas de avaliações e elaborar propostas que busquem atender todos os estudantes. Esta forma de trabalho coletivo entre professores, favorece o processo de inclusão escolar, pois oportuniza a todos expor suas fragilidades e ideias aos envolvidos, buscando as melhores formas para contemplar as especificidades dos estudantes com NEE.

No processo de escolarização nem todos os estudantes inseridos no ensino comum conseguem seguir as propostas sem que nelas sejam feitos ajustes no currículo. Capellini (2018, p. 21) reforça que dependendo da deficiência, são necessárias adequações nos recursos, estratégias de ensino e até mesmo nas

metodologias para que os estudantes tenham acesso aos conteúdos propostos pelo currículo.

Foi a partir desta linha de pensamento que o grupo Trilhas da Inclusão iniciou um trabalho de adaptações curriculares de conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Antes da formação do grupo, cada professor elaborava suas atividades e as enviava para as famílias, que ainda estavam em casa devido à Pandemia da covid-19, que iniciou em 2020. O ciclo era contínuo e exaustivo, as atividades eram concluídas em uma semana e na semana seguinte todo o trabalho recomeçava, na maioria das vezes individualmente.

Em 2021, o Estado do Paraná adotou uma plataforma única para suporte didático aos professores durante as aulas online. Os conteúdos ficavam armazenados em um site de livre acesso e através deles foi possível selecionar os mesmos assuntos trabalhados pela turma, mantendo a riqueza dos conteúdos de cada ano de estudo para os estudantes com NEE.

O grupo Trilhas da Inclusão optou por focar as atividades com vistas a atender os estudantes com Deficiência Intelectual. Para quem atua no ensino regular, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, estes estudantes são os que demandam maiores esforços para que consigam ter acesso a aprendizagem, como afirma Capellini (2018, p. 21):

[...] muitas vezes é necessário modificar o currículo para que possam ter seu processo de escolarização garantido, mesmo que isso implique em não aprender os mesmos conteúdos, mas aquilo que for essencial ou até funcional para a vida deles, constantes também do currículo comum de Educação Básica.

Desta forma, iniciou-se um trabalho colaborativo até então pouco indicado pela literatura e pelas legislações, que atribuem aos professores as obrigações de prover aos alunos as adaptações necessárias a atender suas especificidades. O grupo Trilhas da Inclusão também buscou através dos professores a efetivação das

atividades adaptadas, mas o grande diferencial foi que com a criação do grupo estes não estavam mais trabalhando sozinhos.

O grupo adotou como objetivo adaptar as atividades de forma que todos contribuíssem diminuindo assim o trabalho individual, pois optou-se por formar um banco de atividades e levar para os estudantes propostas estruturadas, atrativas e interessantes, sendo que a metodologia de trabalho utilizada foi de cada semana os professores elaborar uma atividade e compartilhar em um drive coletivo do grupo.

Para efetivar as propostas do grupo Trilhas da Inclusão, deve-se ressaltar que as premissas dos envolvidos estavam alinhadas com as ideias de Vilaronga (2016, p. 85), sabendo que as atividades não contemplam todas as especificidades “pois cada estudante aprende de uma maneira e quanto maior a diversidade de estratégias em sala de aula para levar o currículo até eles maior será o sucesso na aprendizagem”.

No entanto, com o decorrer da elaboração das atividades foi necessário pensar na estruturação de materiais didáticos voltados aos alunos com NEE, para que sirvam como subsídio didático aos professores. Sabe-se que não é possível atender às especificidades de cada aluno, porém não se pode incorrer na premissa de não elaborar propostas com medo de não atender a todos e desta forma ficar sem atender nenhum.

No mês de julho de 2021, o grupo já estava com 90 professores e passou a ser um curso de formação apoiado pelo Laboratório Lúdico Pedagógico (LALUPE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Por meio desta parceria, a participação dos professores no grupo Trilhas da Inclusão foi digna de receber certificado. Isto serviu como um incentivo e reconhecimento de todos os profissionais envolvidos, afinal, grande parte deles realizam as adaptações das atividades fora do seu horário de trabalho.

Ainda sobre as adaptações aos alunos com NEE, notou-se no estudo de Fonseca (2019, p. 38) que “os ajustes viabilizam práticas educativas e ações pedagógicas para o trabalho com essa

clientela". Com eles, o currículo se torna dinâmico e flexível, para que sejam atendidos todos os níveis de funcionamento, comprometimento e idade.

Desta forma o grupo reconhece que as atividades por eles elaboradas são apenas subsídios didáticos, indicando que as propostas sejam ainda adequadas pelos professores nas escolas, a fim de olhar individualmente cada estudante.

Outro fator importante, deste grupo, foi a mobilização para que houvesse momentos de formação, por meio de encontros via Google Meet, tutoriais por vídeos e dicas via Whatsapp, os próprios professores foram repassando as suas habilidades relacionadas ao uso das tecnologias uns para os outros, o que fez com que todos tivessem grande evolução profissional.

Aporta (2021) verificou que um dos componentes retratados com maior frequência na literatura refere-se às questões metodológicas contidas no processo de ensino de alunos com deficiência, o que está diretamente atrelado à falta de formação dos professores para atendimento desta população na escola.

Através de rodas de conversas com professores do 6º ano do Ensino Fundamental, Aporta (2021) observou que este método de formação de professores foi muito eficaz no que se refere às adaptações de atividades para alunos com deficiência.

Assim como a autora, também foi possível verificar no grupo Trilhas da Inclusão que a troca de experiências entre os professores os levou a rever a atuação individual, ao mesmo tempo que expor aos colegas suas aflições e conquistas colaborou para que estes demonstrassem maior segurança para o desenvolvimento de seu trabalho.

Resultados e discussões

O grupo Trilhas da Inclusão continua ativo até o momento da escrita deste capítulo. Foram realizados cinco encontros via Google Meet, buscando fazer trocas de experiências que contribuíssem para a elaboração das atividades.

Os temas levantados foram vários, dentre eles pode-se citar: como tirar fundo de imagens, como trabalhar com tabelas, formas, fazer captura de imagens, utilizar o Canva, baixar e editar slides, postar no drive e outros.

Por mais que estes assuntos possam parecer pouco inovadores, percebeu-se no decorrer das entregas das atividades que havia esta necessidade de mostrar aos professores formas que facilitasse a elaboração das atividades.

Ao final de cada reunião era feita uma confirmação de presença via Google Formulários com alguns pontos em destaque, os quais serão analisados na sequência.

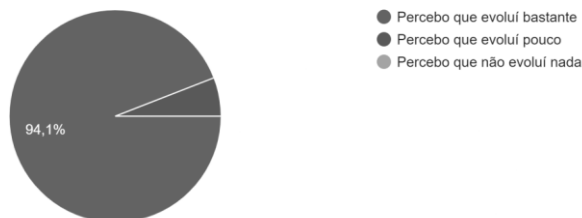
O quarto encontro foi realizado no mês de julho de 2021 e questionou-se aos professores se eles conseguiam perceber alguma evolução em seus conhecimentos profissionais após ingressarem ao grupo Trilhas da Inclusão.

Como a ilustração do gráfico é possível verificar que uma expressiva maioria dos professores, 94,1% conseguiu perceber uma grande evolução em seus conhecimentos sobre adaptação de atividades. Para 5,9% a evolução ocorreu, porém os professores julgaram que foi pouco. Entre estes últimos, pode-se considerar que um possível determinante do resultado foi que alguns professores tinham ingressado recentemente ao grupo.

Gráfico 1. Quarto encontro:

5 - Você percebeu alguma evolução quanto aos seus conhecimentos sobre adaptações de atividades após ingressar no grupo?

68 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No quinto encontro do grupo foi indagado sobre o tempo que os professores necessitam para elaborar sua atividade semanal. Enfatizou-se que tudo fosse considerado: separar os conteúdos, elaborar as propostas e postar no drive.

Nos resultados, observou-se que 57,6% dos professores que responderam a questão demandam de duas a três horas para adaptar uma atividade e 37,3% dos professores demandam de uma a duas horas para fazer estas adaptações. Apenas 5,1% dos professores responderam que demandam menos de uma hora para elaborar sua atividade.

Foi considerado fundamental mostrar este gráfico, para demonstrar que uma adaptação de atividade para um estudante com Deficiência Intelectual demanda de muito tempo, o que não condiz com a hora atividade (hora de planejamento) disponibilizada aos professores pelas legislações vigentes.

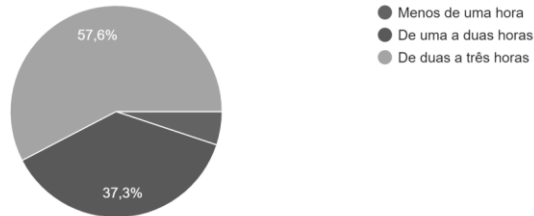
Atualmente a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) assegura no § 4º assegura que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades **de interação com os educandos**” (grifo nosso). Com isso entende-se que 1/3 (um terço) da carga horária deveria ser de hora atividade (hora planejamento), o que em um padrão de 20 horas daria 7 horas aulas. Ocorre que efetivamente hoje, no estado do Paraná, os professores têm 5 horas de hora atividades e 15 horas com interação com os alunos.

Desta forma, a falta de tempo para a adaptação de atividades entra como um determinante que influencia na prática pedagógica do professor, tornando-se uma barreira para o processo de inclusão.

Gráfico 2. Quinto encontro:

6 - Em média quanto tempo você leva para adaptar sua atividade da semana (considere tudo: separar conteúdos, elaborar as propostas e postar no drive)?

59 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Analisando estes dados, lançamos uma pergunta: Como um professor que tem duas aulas por semana em uma determinada disciplina (como Arte e Inglês por exemplo) e que para completar seu padrão de 20 ou 40 horas semanais terá várias turmas, conseguirá preparar suas aulas e adaptar atividades para os estudantes com Deficiência Intelectual que podem estar inseridos em turmas diferentes, de anos diferentes com conteúdos diferentes?

Notou-se que as atribuições que estão postas aos professores hoje no que diz respeito a atender as especificidades dos alunos, sobretudo aqueles que demandam de uma atenção individualizada, é um processo fadado ao fracasso, pois, muitas vezes, estão acima do que os professores conseguem dar conta. Este talvez seja um dos grandes empecilhos para o processo de inclusão atualmente e que pouco se discute. Buscam-se sempre encontrar os culpados e pouco se fala em buscar soluções.

Wandermurrem (2016, p. 167) alerta e mostra que o acúmulo de funções que os professores do AEE assumem dentro do contexto escolar tem levado estes aos mesmos anseios do professor da sala de aula regular, com sobrecarga de trabalho e ansiedades pelo desempenho dos seus estudantes.

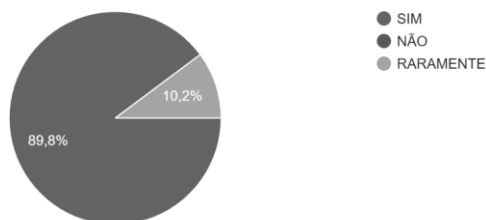
Por outro lado, o grupo Trilhas da Inclusão trouxe um novo olhar para esta demanda excessiva de trabalho. Foi possível

perceber que ao distribuir funções entre um grupo maior de profissionais, os resultados nas escolas tendem a ser melhores.

No gráfico 3 lançou-se a pergunta para saber se os professores estão utilizando as atividades elaboradas pelo grupo em suas escolas. 89,8% têm utilizado as atividades no dia a dia da escola e 10,2% usam raramente. Talvez o dado mais expressivo é que entre os 59 professores que responderam a pesquisa, nenhum disse não estar usando as atividades. Este resultado revela que a demanda nas escolas por atividades adaptadas é muito grande e reitera a importância do trabalho colaborativo para atender as demandas emergentes do espaço escolar.

Gráfico 3. Quinto encontro:

5 - As atividades do Grupo Trilhas da Inclusão estão sendo usadas em escola?
59 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como mencionado anteriormente, o trabalho dos professores do grupo Trilhas da Inclusão ainda está em atividade. Os integrantes já demonstram o interesse em dar continuidade nas ações para os próximos anos, uma vez que é notória a importância deste trabalho não só entre os professores como também juntos aos estudantes com Deficiência Intelectual que são os principais sujeitos deste trabalho em conjunto.

Considerações finais

Falar de educação é destacar a importância dos Direitos Humanos, que ainda não estão efetivados para todos com

igualdade. Existem muitas lacunas no processo educacional e aqui foram enfatizadas as lacunas no processo de inclusão educacional dos estudantes com NEE, que, em regra geral, são os menos atendidos em seu direito à educação com qualidade.

Neste sentido, foram elencados alguns dos fatores que influenciam diretamente na prática pedagógica e que se apresentam como barreiras à inclusão e ao acesso ao direito da educação por todos, estabelecido na Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948).

É válido considerar que as críticas feitas aqui, neste estudo, referem-se a uma visão ampla do processo educacional e das lacunas que são observadas no cotidiano escolar.

Ao apresentar o trabalho do grupo Trilhas da Inclusão, buscou-se ressaltar os objetivos do grupo em aproximar as especificidades dos estudantes com Deficiência Intelectual e ao mesmo tempo trabalhar colaborativamente para tentar diminuir a sobrecarga de trabalho dos professores.

A estruturação de materiais didáticos como meio e não como fim para alunos com NEE mostrou-se viável, uma vez que os professores do grupo demonstraram ser de fundamental importância ter acesso a estes materiais que são utilizados como subsídios didáticos junto aos alunos com Deficiência Intelectual.

Ficou evidente que a forma como as escolas estão hoje organizadas dificultam a elaboração de atividades adaptadas que contenham propostas consistentes, mantendo os conteúdos de acordo com cada ano, com o aporte de imagens, formas e tabelas que auxiliam na compreensão dos alunos. É urgente repensar a demanda da escola inclusiva e para isso, políticas públicas precisam ser revistas.

Ressalta-se que o discurso de culpabilidade do professor pelo fracasso da educação e do processo de inclusão é um discurso infundado, pois Souza (2016) destaca que as práticas pedagógicas estão contextualizadas entre Sociedade e Estado/Governos. Sendo assim, defende-se a ideia de que o professor é apenas um agente que sofre as consequências das políticas e dos determinantes, os quais influenciam diretamente o processo educacional.

Cabe enfatizar que a participação efetiva da sociedade na luta e na construção para uma sociedade mais justa e igualitária é dever de todos. Faz-se necessária para a construção da democracia, para o bem comum, para o processo de ressignificações no processo de ensino rumo às práticas inclusivas.

Referências

APORTA, Ana Paula. **Roda de conversa: (re) pensando o processo de ensino de alunos com deficiências no ensino fundamental II**. 2019, 82 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Elizabeth Denari. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12640>. Acesso em 11 out. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres** / Miguel G. Arroyo. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 de out. de 2021.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 27 out. de 2021.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

_____. **O que é ensino colaborativo.** Ana Paula Zerbato. 1ª ed, São Paulo: Edicon, 2019.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. **Educação Unisinos.** vol. 21 núm. 3 p.306-314, setembro/dezembro 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.04>. Acesso em: 24 set. 2021.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 4. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2013. Cap. 2. p. 21-44.

FONSECA, Kátia Abreu; JUNIOR, Jair Lopes; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; OLIVEIRA, Cássia Aparecida Magna. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **Revista de educação, ciência e tecnologia.** 2020. Disponível em <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1622>. Acesso em 22 out. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (org.). **Práticas Pedagógicas: pesquisa e formação.** São Paulo: Loyola, 2017.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 out. 2021.

SILVA, Ana Mayra Samuel da Et al. O trabalho colaborativo como apoio à gestão escolar inclusiva. **Colloquium Humanarum**, vol. 13, n. Especial, Jul-Dez, 2016, p. 360-366. ISSN: 1809-8207. Disponível em: < DOI: 10.5747/ch.2016.v 13.n esp.000859.

SOUZA, Maria Antônia. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

VIEIRA, Alexandro Braga et al. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Rev. bras. Estud. pedagog., RBEP**. Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3tPfVYyxcZxkFz6mtPXcQr/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios, MENDES, Eniceia Gonçalves, ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.** Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029/953>. Acesso em 20 set. 2021.

WANDERMURREM, Fabio Vieira. **Professores de Sala de Recursos Multifuncionais: formação em tecnologia assistiva**. 2016. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis Centro de Teologia e Humanidade. Petrópolis, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4989061. Acesso em 03 out. 2021.

RELAÇÕES ENTRE POBREZA, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Paulo Roberto Braga Junior
Ana Maria de Araújo Martins
Rodrigo Tadeu Pereira da Costa

1. Introdução

Faz-se necessário reconhecer a presença persistente da pobreza na sociedade e suas implicações, bem como ela se apresenta e é tratada no ambiente escolar. O reconhecimento de que existem alunos cuja situação de pobreza interfere no rendimento escolar deve ter a atenção dos professores e dos gestores escolares.

Pensando nisso, esta pesquisa buscou compreender como o fenômeno da pobreza está inserido no contexto educacional, a partir do aporte teórico de alguns autores, principalmente de Miguel Arroyo (2014a; 2014b) e Lucia Helena Alvarez Leite (2012). Houve também entrevistas com duas pedagogas atuantes na cidade de Jacarezinho-PR, o que permitiu visualizar como é a abordagem do assunto em duas instituições de ensino deste município. Portanto, a metodologia desse estudo baseia-se em investigação bibliográfica para posterior análise das percepções de duas pedagogas atuantes em colégios de uma cidade do interior do Paraná.

Considerando que discussões sobre as relações entre pobreza, educação e desigualdade social devem fazer parte das formações de professores e das práticas escolares, esse estudo justifica-se pela importância de se refletir como a pobreza se apresenta e é tratada no ambiente escolar, pois sua compreensão é capaz de aperfeiçoar currículos e as práticas educacionais.

2. Pobreza e suas implicações na Educação

Um estudo, divulgado em outubro de 2021, pelo Instituto de Ensino e Pesquisa – INSPER, demonstra que entre 2002 e 2017 a concentração de renda no Brasil caiu, contribuindo para que cerca de 16 milhões de pessoas deixassem de viver em situação de pobreza. No entanto, é perceptível que, atualmente, muitas pessoas ainda enfrentam os dramas provocados pelo fenômeno da pobreza ou tem recentemente passado a enfrentá-los. Conforme citado por COUTINHO (2016, p. 21) “a pobreza e a desigualdade social acompanham o Brasil historicamente. [...] A desigualdade no Brasil é uma das mais elevadas do mundo[...]”.

Dentre as definições de situação de pobreza, é consenso que ela se revela por condições difíceis de vida e, principalmente, por dificuldades para a garantia da alimentação, ou seja, o não atendimento das necessidades mínimas diárias de alimentação. Tanto que as metodologias de medição da pobreza são determinadas pelo valor mínimo de renda necessária para suprir as necessidades alimentares de um indivíduo no período de um mês (TRONCO; RAMOS, 2017).

De acordo com Leite (2012), muitas representações voltadas ao assistencialismo e moralismo surgem quando o assunto é crianças em situação de pobreza. Para esta autora, a ideia do cuidado com a infância pobre nasce, geralmente, impregnada de um olhar autoritário e negativo. Sob o olhar assistencialista, diante de suas famílias pobres e desestruturadas, as crianças precisam ser cuidadas, educadas intelectual e moralmente. Assim, durante muito tempo, as creches foram vistas como instituições de caridade, mantidas muitas vezes por igrejas ou por famílias abastadas que se sentem na obrigação religiosa de salvar essas “pobres crianças de seu destino”. Já no caso das juventudes pobres, as representações além de serem autoritárias são punitivas:

Taxados de violentos, baderneiros, muitas vezes até de criminosos, a solução encontrada pela sociedade para lidar com jovens pobres é

a correção, através de punição, inclusive a penal. Dessa forma, os problemas vividos pelas juventudes pobres se transformam em caso de polícia, e os órgãos criados para resolvê-los – [...] – assemelham-se a uma prisão, com um caráter marcadamente repressivo (LEITE, 2012, p. 12).

Na opinião de Arroyo (2014a), interpretações ingênuas difundidas pelas camadas que estão no poder rotulam a pobreza como condição de quem não deseja trabalhar, ou ainda, de quem é desqualificado para o trabalho, o que relega à escola a função de qualificar os pobres. Esse modelo interpretativo “parte de uma visão ingênua acerca dos processos sociais, econômicos e das relações políticas que regem o desenvolvimento econômico e a apropriação da riqueza, da renda do trabalho, sua concentração e sua apropriação nas relações de classe” (2014a, p. 13). Segundo ele, não se deve atribuir à escolarização, isoladamente, a incumbência de solucionar as crises do sistema capitalista, mas ela deve ser vista como uma área que merece atenção e importância, por abrigar diariamente milhões de crianças e adolescentes. Portanto, a problematização sobre educação, pobreza e desigualdade social precisa ser discutida a partir do padrão de desenvolvimento adotado no país, o qual gera concentração de renda e (re)produção da pobreza. No mesmo sentido, Silva e Souza Junior (2010, p. 06) ressaltam que:

No século XVIII, o capitalismo teve um grande crescimento, com a ajuda da industrialização, dando origem assim as relações entre o capital e o trabalho, então o capitalista, que era o grande patrão, e o trabalhador assalariado passaram a ser os principais representantes desta organização [...]. Os pobres serviam única e exclusivamente para trabalhar para seus patrões e tinham que ganhar somente o básico para sua sobrevivência, eles não podiam melhorar suas condições, pois poderiam não se sujeitar mais ao trabalho para os ricos, a existência do pobre era defendida pelos ricos, pois os ricos são ricos as custas dos pobres, ou seja, para poderem ficar ricos eles precisam dos pobres trabalhando para eles, assim conclui-se que os

pobres não podiam deixar de serem pobres. Assim, percebemos que as misérias e as desigualdades marcam a história de muitos países e de milhões de pessoas há séculos, e muitos estudiosos acreditam que a partir do capitalismo, a desigualdade tornou-se mais evidente.

No Brasil, há um grande contingente populacional que sempre esteve à margem da sociedade e que geralmente traz consigo uma história de pobreza que persiste, que passa de pai para filho. Isso mostra que há grandes falhas quanto às políticas assistenciais e ausência de inserção no mercado de trabalho formal. Não ser incluído é uma condição estrutural que tem marcado gerações após gerações.

Quanto às implicações da pobreza para a escolarização de crianças e jovens, um fator importante é que ela influencia diretamente no ingresso precoce desse grupo no mercado de trabalho, a fim de ajudar no sustento da casa. Isso contribui fortemente para que esses alunos abandonem a escola e se sujeitem a trabalhos precários e mal remunerados (ZIMMERMANN, 2006). Assim, os chamados ciclos de pobreza se reproduzem nas gerações familiares. Nas palavras de Corrêa (2012), o trabalho infantil interfere negativamente na educação e saúde dos jovens trabalhadores e se impõe às famílias como medida de minimizar a situação de pobreza, pois traz um complemento para o orçamento familiar. Em estudo realizado por Fortunato (2018), a autora destaca que:

Entre as explicações em relação ao ingresso precoce de crianças no trabalho formal ou informal, a pobreza familiar, o nível educacional, o tipo de inserção e o grau de integração social definem uma estrutura social que favorece maiores ou menores condições de proteção, assistência, oferta de educação e saúde à população infantil nos estados brasileiros. (FORTUNATO, 2018, p. 91)

Como estratégia de enfrentamento da exclusão educacional, aconteceu, em 1990, a Conferência Mundial “Educação Para Todos”, na Tailândia. Nesse evento, estabeleceu-se um plano de

ação, pelo qual vários países, inclusive o Brasil, comprometeram-se a garantir o acesso e a permanência dos alunos à Educação Básica, por meio da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

No texto constitucional brasileiro de 1988, no artigo 205, já constava que deve haver “[...] igualdade de condições para acesso e permanência na escola” e que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8.069 de 1990, coloca a educação como direito fundamental da criança e do adolescente, para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, devendo ser assegurado pelo poder público (BRASIL, 1990). Embora esses documentos e legislações sejam orientadores de tantas outras diretrizes educacionais, muitos esforços ainda precisam ser realizados para realmente tornar a escola um espaço para todos. Conforme demonstra Leite (2012, p. 14):

dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas legislações e políticas, diferentes crianças e jovens não têm acesso aos mesmos direitos, e quando têm, como é o caso do acesso à escola, direito quase universalizado no país, isso se dá em condições bastante desiguais.

Embora a taxa de analfabetismo de jovens e adultos, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), tenha diminuído entre os anos de 2004 a 2012, o Brasil ainda possui considerável contingente de população de adultos analfabetos (BRASIL, 2012). Sabe-se que o analfabetismo é condição da camada pobre do país, que abrange famílias sem condições de propiciarem aos seus filhos a frequência à escola, por motivos diversos, que vão desde a falta de alimentação até a desmotivação do próprio aluno de permanecer em sala de aula por tratamento desigual.

O Brasil avançou em relação à garantia do acesso à escola, houve ampliação de oferta de vagas e número de matrículas. Para isso, foram fundamentais questões como otimização da oferta de

merenda, melhoria e qualificação de espaços escolares, criação de programas educacionais de educação integral, entre outras ações.

No entanto, o desafio de assegurar não só a permanência, mas também o êxito do aluno na escola ainda é uma preocupação, tendo em vista que a educação de qualidade pode ser a base para as pessoas ampliarem seus horizontes e encontrem um caminho diferente. Nesse sentido, a escola precisa ser um espaço humanizador.

Em um país como o Brasil, onde a pobreza, não sendo residual nem transitória, é tratada permanentemente como se o fosse, e onde o nível de ensino mais elementar atravessa todo um século sem jamais completar sua saga de universalização, é válido pensar que escola pública e pobreza se fazem, a ponto de suas histórias resultarem, em boa parte, de um profundo e mútuo atravessamento (ALGEBAILLE, 2004, p. 14).

Apesar da evolução nos índices de acesso à escolarização, Bourdieu (2007) entende que a escola pode fomentar a manutenção das desigualdades sociais ao tratar como iguais, alunos com condições tão desiguais, além de buscar a adaptação deles à escola e não desta aos alunos. Na visão do autor, a escola reproduz a exclusão social ao legitimar certos valores dominantes, o que dificulta a mobilidade e ascensão social, ou seja, a movimentação de indivíduos e famílias pelos estratos sociais e hierárquicos da sociedade.

Conforme Leite (2012) crianças e adolescentes de origem pobre são previamente taxados, catalogados, predestinados a serem pessoas fracassadas pela própria sociedade. De acordo com Gentili:

a maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através de procedimentos convencionais de medida, e as mais difíceis de serem ensinadas através de métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades

sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação (GENTILI, 1995, p. 11).

Essa forma com que a escola trata tais alunos conota também um despreparo do professor para atuação quanto à garantia de direitos, pois sem considerar suas vulnerabilidades são tratados como indisciplinados, violentos, sem limites, entre outras coisas. Evidentemente por traz dessas possíveis reações estaria o motivo “pobreza”, tanto no aspecto social como cultural, sendo o primeiro de difícil solução para a escola, e o segundo seria seu propósito.

Esta característica evidencia que falta uma formação específica ao profissional da educação, desprovido de técnicas e metodologias, para desenvolver ações que levem o aluno à construção de cidadania.

Há que se considerar além disso, que somente políticas públicas e legislações não fazem acontecer efetivamente o que está estabelecido em atenção aos alunos carentes e à vulnerabilidade em que vivem, mais do que isso é preciso ainda de um vasto espaço para pesquisas, debates, reflexões e formação de educadores.

Nesse processo, uma das críticas mais fortes acontece quanto à cultura escolar hegemônica, que considera um conceito de cidadania universal, em que há uma imposição cultural de um determinado grupo social dominante sobre outros. Como resultado, crianças e jovens desiguais encontram um ambiente totalmente distinto do seu e não se identificam com as lógicas, as normas, as estruturas que orientam a vida escolar, acabam não sendo reconhecidos como sujeitos que têm uma cultura a ser socializada. Seus valores, suas formas de pensamento e expressão não são considerados legítimos e capazes de serem acolhidos e transmitidos pela escola. Pelo contrário, são vistos como problema, “déficit” a ser superado para que eles, por fim, possam ascender à “cultura legítima” até conquistarem seu status de cidadão. nessa concepção de “escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos” (LEITE, 2012, p. 18).

Seguindo a linha de raciocínio de Leite (2012), independentemente de quem são os estudantes, que experiências trazem ou em que contexto vivem, já se tem definido, a priori, quais conteúdos devem ser ensinados em determinada série. Os conteúdos, organizados de forma compartimentada nas disciplinas, passam a ser os únicos aspectos considerados. De certa maneira, isso dá segurança aos professores pois é possível ter um controle maior sobre o trabalho, mas, por outro lado, corre-se o risco de desconsiderar a bagagem cultural dessas crianças e desses jovens que chegam à escola. O resultado disso é a reprovação e a exclusão escolar de muitas crianças e muitos jovens que não se reconhecem nessa escola, nesse currículo, nesses materiais. Assim, a escola, através de mecanismos como a seriação, consegue reproduzir a desigualdade presente na sociedade.

Ainda segundo Leite (2012), as turmas heterogêneas, por exemplo, sempre foram um grande problema para as escolas, historicamente, as escolas e os professores sempre tiveram muita dificuldade para trabalhar com a diversidade: de cultura, etnia, gênero, vivência social e ritmos de aprendizagem:

essa dificuldade pode ser explicada se considerarmos que, para trabalhar com a diversidade em sala de aula, é preciso admitir que os(as) estudantes são sujeitos de vivências diferenciadas e que constroem seu referencial de pensamento e de ação a partir delas. Isso exige que os(as) educadores(as) conheçam as experiências socioculturais de seus(suas) alunos(as) – a realidade, os territórios, as formas de entender o mundo, os 12 valores – e estabeleçam relações entre o objeto de conhecimento escolar e essas vivências, tarefa bastante distinta da tradicional responsabilidade de apenas transmitir conteúdos, desconsiderando o sujeito que aprende. (LEITE, 2012, p. 24)

Dessa forma, ficou demonstrado que a situação de pobreza traz implicações para dentro da escola que não podem ignoradas, pela contrário, precisam ser compreendidas e trabalhadas. Não dar a devida centralidade à pobreza, como elemento capaz de

comprometer as bases materiais do viver humano, tem levado o pensamento social e pedagógico a desconsiderar as carências materiais que chegam à escola e a se preocuparem somente com as questões morais de ser pobre (ARROYO, 2015). Paulo Freire (1979) já dizia que a escola deve proporcionar ao homem compreender a sua realidade, para que ele possa levantar hipóteses, procurar soluções e transformá-la. Para ele, “a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais. (FREIRE, 1979, p. 30). Portanto, a presença da pobreza na sociedade e no interior da escola deve fazer parte do currículo e orientar a práticas pedagógicas, como parte dos elementos necessários para a superação desse fenômeno.

3. A POBREZA COMO CONTEÚDO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O reconhecimento da pobreza como um processo inserido num processo capitalista e concentrador de renda faz com que a Escola não seja vista como a única instituição responsável pela sua solução ou eliminação. Em se tratando da ação pedagógica, a escola não pode oferecer um currículo pobre de conhecimentos científicos sob a justificativa de que para os alunos pobres valores morais são os mais importantes a serem transmitidos.

As discussões no campo do currículo, cada vez mais, são ampliadas e aprofundadas, superando a concepção restrita e fragmentada, passando ele a ser visto como instrumento de ação política e pedagógica. Assim, retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade como também a concepção de educação e de sujeito cuja materialidade ocorre na sala de aula (MENEZEZ; SANTIAGO, 2014, p. 47).

Dessa forma, é necessária uma postura crítica por parte dos educadores. O currículo contendo conhecimentos das ciências e tecnologias não pode ser reduzido a um currículo pobre e

moralizador. A escola deve estar ciente dos determinantes sociais da pobreza e rejeitar a ideia de que valores e atitudes individuais levam a essa situação.

[O currículo] exprime a ideologia, as relações de poder e a cultura de cada unidade escolar ou instituição educacional. O currículo nunca é neutro. Podemos, por exemplo, reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática (ARROYO, 2014b, p. 7).

Assim para evidenciar a relação e a presença da pobreza no contexto escolar foi realizada coleta de dados por meio de entrevistas em dois colégios estaduais que ofertam ensino fundamental e médio do município de Jacarezinho/PR. Houve o contato com duas pedagogas, cada qual com atuação nessas instituições de ensino, as quais aceitaram por meio de termo de consentimento livre e esclarecido responder um questionário que abordava como a pobreza era reconhecida e trabalhada no espaço escolar. Nessa pesquisa tais profissionais serão denominadas como Pedagoga 1 e Pedagoga 2.

Como nos primeiros contatos com as profissionais, no ambiente escolar, percebeu-se que elas estavam bem ocupadas, cheia de afazeres, atendendo alunos e professores, optou-se por deixar com as mesmas o questionário impresso para que pudessem responder em momento oportuno. No outro dia, obteve-se as questões respondidas. Na primeira conversa percebeu-se que as profissionais tinham bastante conhecimento da realidade escolar e da comunidade, pois a Pedagoga 1 além atuar nessa função, também é professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental no período da tarde, e a Pedagoga 2, em um dos períodos atua como vice-diretora da instituição de ensino, sendo assim ambas têm contatos com vários alunos.

A pedagoga 1 tem 51 anos, 31 anos de trabalho na área da educação, sendo 25 anos na mesma instituição em que ocorreu a

pesquisa e participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio.

A pedagoga 2 tem 54 anos, há 23 anos trabalha na área educacional, sendo 12 anos na atual instituição e participou da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico.

Dessa forma, possuem considerável tempo de atuação na área de educação, bem como no Colégio em que trabalham.

Ambas afirmam que a instituições em que trabalham conhecem as condições de vida de seus estudantes, e isso se dá pelas interações com os alunos no cotidiano escolar e pela vinda dos seus familiares à instituição. “O contato com a comunidade e com os alunos é bastante aproximado o que facilita o acesso às informações” (PEDAGOGA 2).

A primeira pedagoga relatou que a maioria dos alunos mora com seus pais ou outros parentes e que estes são trabalhadores na lavoura ou nas poucas indústrias da cidade e que há também muitos que estão desempregados. A segunda pedagoga destacou que a escola “está inserida numa comunidade de classe econômica baixa e com variações nas estruturas familiares que vão da ‘convencional’ a outras”.

Para Santos (2002), a escola deve estar atenta ao local a que pertence, pois, o seu território pressupõe seu sentimento de identidade. Dessa forma, as histórias de vida dos alunos estão vinculadas aos aspectos sociais e culturais dos lugares onde vivem. Nesse sentido, é necessário que a escola considere a realidade que a cerca, pois ela integra um bairro, uma cidade, com valores e histórias.

Conforme Arroyo (2014b), a educação não pode caminhar de costas para a vida e para sua complexidade. A escola precisa se relacionar com seu conjunto interno e externo para que seja formadora de sujeitos inteiros:

Os corpos, sobretudo precarizados, vêm sendo objeto de análises das diversas ciências; logo, é preciso trazer esses conhecimentos aos currículos para que sejam superadas autoimagens negativas de

identidades corpóreas e haja um avanço no direito de se construir imagens corpóreas mais positivas. Os corpos precarizados provocam questionamentos à ética profissional, escolar e curricular, e estimulam outras pedagogias, outra ética gestora e docente. [...]. Os corpos têm estado entre os ignorados pelo pensamento social e pedagógico. Isso se torna evidente quando corpos precarizados de milhões de crianças e adolescentes que chegam às escolas são desprezados e condenados porque esses sujeitos do aprendizado escolar continuam sendo cogitos incorpóreos. Dessa forma, aproximar currículo, conhecimento e pobreza exigirá a superação dessas visões negativas e o avanço para uma epistemologia-teoria pedagógica e uma ética emancipadoras dos corpos que os desloquem da esfera privada – na qual têm relegados seus direitos como indivíduos – para a esfera pública de direitos concretizados (ARROYO, 2014b, p. 33).

Como resposta às questões propostas, a Pedagoga 1 acredita que a quantidade de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família na instituição é em torno de 25%, enquanto a Pedagoga 2 informou que 36% dos alunos são contemplados por este programa. Tais números refletem o contingente de alunos que chegam às escolas com vivências de pobreza ou extrema pobreza. Segundo Campello (2013, p. 15): “O Programa Bolsa Família é um programa federal de transferência de renda não contributivo direcionado a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, de modo a aliviar a situação de pobreza e fome e promover a inclusão social dessas famílias”.

Em grande parte das famílias “[...] o BF representa o único rendimento monetário percebido e, em vários casos, constitui a primeira experiência regular de obtenção de rendimento.” (REGO; PINZANI, 2014, p. 198). Há diversas críticas que rotulam o programa Bolsa Família como política assistencialista. Contudo, na visão de Arroyo (2014a) se a vida é o primeiro direito do ser humano e garanti-la é o dever mais elementar do Estado, não pode ser considerado assistencialismo algo que efetive essa garantia. Nesse sentido, esse programa de transferência de renda assume como inspiração política que o reconhecimento do direito à vida é um dever público, logo, a ser traduzido em políticas de

Estado, como uma responsabilidade pública, para além do tradicional assistencialismo (ARROYO, 2014a, p. 14).

Sendo a evasão escolar e o trabalho infantil importantes reprodutores de ciclos de pobreza, programas de transferência de renda com a condicionalidade da exigência de frequência escolar traz grandes e audaciosas expectativas para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade e pobreza.

Quanto à definição de pobreza, a Pedagoga 1 a define da seguinte forma: “É a desigualdade social, percebida através da alimentação, das roupas, saúde e moradia entre outras. É a falta de condições básicas para se viver dignamente”. A Pedagoga 2 define como “condição de quem vive sem o necessário para sua dignidade. Caracteriza-se pela falta de recursos para atender necessidades básicas do ser humano: saúde, moradia, educação, alimentação, saneamento”. Vê-se aqui que as duas profissionais ao caracterizar a pobreza fazem menção ao termo “dignidade” como condição prejudicada na vida de quem vive nessa situação. Também há referências a aspectos como: saúde, moradia, alimentação, que são capazes de refletir a condição pobreza. Não houve pelas profissionais a menção de pobreza como algo dependente de questões individuais ou morais, sorte ou destino de quem a vive, que são representações ainda presentes na sociedade. Para Arroyo (2014b, p. 12) “é preciso romper com essa visão para que os alunos e alunas pobres de nossas escolas sejam tratados com dignidade e sua pobreza compreendida como fruto de relações históricas sociais injustas.”

A Pedagoga 1 relata que a pobreza como conteúdo pedagógico é abordada em várias disciplinas por meio de textos, vídeos e produção textual. No mesmo sentido, a Pedagoga 2 afirma que “aborda-se no próprio currículo, principalmente nas disciplinas de Sociologia, Geografia, História e Ciências”. Percebe-se, então, que a pobreza se faz presente de alguma forma no currículo prescrito da educação básica, mas não se pode afirmar que é apresentada de forma suficiente para provocar as necessárias reflexões. Para Arroyo (2014a, p. 22):

[...] as vivências e sofrimentos da pobreza, bem como os processos históricos de sua produção são complexos, e tentar tratar nos currículos essas vivências e essa história é uma tarefa extremamente desafiante. Talvez por isso a pobreza, suas vivências os pobres e a história de sua produção tenham estado ausentes tanto dos currículos da Educação Básica quanto nos de formação de seus profissionais.

Os currículos escolares devem ser instrumentos efetivos de disseminação de conhecimentos e reflexões que possibilitem entender uma realidade tão persistente na sociedade como é a pobreza.

A Pedagoga 2 disse que de acordo com o que vivência na escola a pobreza interfere principalmente na saúde dos educandos e a instituição tenta ajudar procurando junto a outros órgãos públicos atendimento de oftalmologistas, psicólogos e neurologistas, no entanto nem sempre consegue e o tempo de espera para esses atendimentos é muito longo.

A Pedagoga 1 também relatou situação que vai além do currículo prescrito, pois achou oportuno comentar que a escola algumas vezes realiza campanhas de arrecadação de valores entre os professores e funcionários para compra de medicação e alimentos quando sabem da necessidade de algum aluno pobre. Por fim, a Pedagoga 1 expôs que a escola tem conhecimento de que alguns alunos alimentam-se apenas na escola e para alguns a merenda escolar é a principal refeição do seu dia.

Ainda sobre a abordagem do tema pobreza, acrescentou:

Existe um documentário muito bom, pois retrata a desigualdade social “Ilha das Flores” que utilizamos em nossa escola. É importante abordar esse assunto. Identidades sociais e culturais são construídas no processo educacional e a escola deve levar os alunos a pensar na realidade em que estão inseridos e desse modo, abrir possibilidades de mudanças (PEDAGOGA 1).

Ao citar identidades sociais e culturais construídas no processo educacional, reforça-se que os alunos têm direito a

conhecerem suas próprias histórias, se sentirem orgulhosos por ela e lutarem para conquistar sua cidadania.

4. CONCLUSÃO

A pobreza é uma questão social, política e econômica, caracterizada pela privação de condições básicas para se viver de forma justa e digna. Nos últimos anos a pobreza ganhou no Brasil uma atenção mais significativa, pois o Estado promoveu políticas de transferência de renda que têm entre seus objetivos sua erradicação. Por ser resultado de um processo histórico, a sua erradicação também depende de questões sociais, políticas e econômicas.

Os autores referenciados nessa pesquisa defendem que a origem da pobreza não está ligada a questões individuais e morais, mas que é produzida dentro de um contexto maior, que demanda a estruturação de políticas sociais em várias áreas, não bastando o esforço individual para superá-la.

Em relação à pesquisa realizada nas instituições escolares, as pedagogas entrevistadas demonstraram ter conhecimento da realidade enfrentada pelos seus alunos. Nesse sentido, é importante que os profissionais das instituições de ensino conheçam a realidade de seus alunos e da comunidade em que a escola está inserida, bem como reconheçam que a pobreza e a desigualdade existem dentro do espaço escolar. Essas informações são importantes pois é necessária a compreensão das vivências desses alunos, para que possa respeitar seus costumes, culturas e experiências.

Considerando que cada aluno vivencia diferentes realidades, é importante que essas questões sejam consideradas na definição do Projeto Político Pedagógico e dos conteúdos curriculares. A presença persistente de alunos pobres nas escolas demanda exigências quanto às práticas pedagógicas e gestão escolar.

Os educadores não podem propagar as representações sociais que colocam pobres como culpados pela situação de pobreza em que se encontram. Essas percepções ligadas a aspectos individuais

e morais contribuem por colocar a escola como responsável pela solução desse problema. Não se pode atribuir tão somente à escolarização a missão de solucionar a pobreza, que está ligada a complexidade do sistema capitalista e suas crises.

As pedagogas afirmaram que nos colégios pesquisados a abordagem do tema acontece de forma interdisciplinar e com metodologias distintas: textos, produção textual, vídeos. No entanto, apesar de se identificar a necessária presença da temática, não se pode afirmar como os profissionais realizam as abordagens, se de forma a acentuar estigmas ou de modo a romper perspectivas preconceituosas e inadequadas.

A citada ajuda que é feita aos alunos pobres quanto à medicação, alimentos e busca de atendimentos médicos revelam falhas no sistema de saúde e de assistência social. O fato de alguns alunos alimentarem-se principalmente com a merenda escolar demonstra que algumas vulnerabilidades em suas famílias precisam ser superadas e que a transferência de renda de programas sociais não supre todas as necessidades.

Portanto, a partir dos dados coletados e do aporte teórico indicado foi possível constatar que é necessário que a escola entenda a pobreza para repensar e organizar seus currículos e práticas educacionais e dessa forma planejar e executar ações que possibilitem a transformação da realidade social.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola Pública e Pobreza: Expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/evelinea04.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Módulo Introdutório: Pobreza, Desigualdades e Educação.** IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/#mod>. Acesso em: 03 jul. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Módulo IV: Pobreza e Currículo: uma complexa articulação.** IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/#mod>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, In: NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afranio. (Org.). **Escritos de Educação.** 9. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007. p. 39-64.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** [CF (1988)]. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992-2012.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.prattein.com.br/home/index.php?option=com_content&view=article&id=642:pnad-2012-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios&catid=159:gestao-municipal-e-desenvolvimento-local&Itemid=142. Acesso em: 24 set. 2021

CAMPELLO, Tereza. Uma década derrubando mitos e superando expectativas. *In:* CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes.

Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania. Brasília: Ipea, 2013. 494 p. p. 15-24. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=20408. Acesso em 13 jul. 2021.

COUTINHO, Daniela Schneidewind Ribeiro. **O Programa Bolsa Família:** evolução e efeitos na redução da pobreza. 1ª Ed. – Curitiba : Appris, 2016.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Infância, Educação e Trabalho. O (Des)Enrolar das Políticas Públicas Para a Erradicação do Trabalho Infantil no Brasil.** 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão:** neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições [online]**. 2014, v. 25, n. 3, p. 45-62. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>. Acesso em 12 jul. 2021.

NOVO olhar sobre a desigualdade. **INSPER.** São Paulo, 25 outubro 2021. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/conheci>

mento/politicas-publicas/desigualdade-renda-brasil/. Acesso em 28 out. 2021.

REGO, Walquíria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

SANTOS, M. *et al.* (Org.). **Território: globalização e fragmentação**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

SILVA, Cristiane Freitas da; SOUSA JUNIOR, Airton da Silva. **Pobreza e Desigualdade no Brasil: uma análise da contradição capitalista**. In: Congresso Português de Sociologia, VII, 2012, Lisboa. Anais [...]. Disponível em: https://associacaoportuguesa.sociologia.pt/vii_congresso/?area=016&tipo=atas3&pchave=Capitalist+System&lg=en. Acesso em 23 jul. 2021.

TRONCO, Giordano Benites; RAMOS, Marília Patta. **Linhas de pobreza no Plano Brasil Sem Miséria: análise crítica e proposta de alternativas para a medição da pobreza conforme metodologia de Sonia Rocha**. Revista de administração pública, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 294-311, mar./abr. 2017

ZIMMERMANN, Clóvis Roberto. **Os Programas Sociais Sob a Ótica dos Direitos humanos: o caso do Bolsa Família do governo Lula no Brasil**. Sur, Ver. Int. direitos humanos, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 144-159, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/mqN9MyzbxLhGscMDrq7zJDs/?lang=pt>. Acesso em: 29 de Mar. 2021.

PARTE II

PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS

UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO A PARTIR DA TOTALIDADE LUKACSIANA

Manoel Francisco do Amaral

Introdução

O objetivo deste texto é atualizar algumas reflexões sobre a educação como Direito Humano, à luz da categoria de totalidade lukacsiana. Ressalta-se que o mesmo surgiu ao ser convidado pela Professora Dra. Cláudia Bonfim, para ministrar uma palestra aos alunos e professores do Curso de Pedagogia, da Faculdade Dom Bosco, na cidade de Cornélio Procópio, PR, em 25 de junho do ano de 2.021. Considera-se relevante a possibilidade de a voz dispensada para esta palestra ser divulgada como capítulo de livro principalmente porque foi proferida na data em que o *Plano Nacional de Educação*, Lei 13.005 de 25/06/2.014, completou 07 anos de sua existência. Portanto, não poderia esta data passar em branco o aniversário de tal lei, haja vista considerá-la como a mais relevante ferramenta para a garantia da educação como Direito Humano. O texto está dividido em três partes:

Na primeira parte sob título “Contribuições de György Lukács para a compreensão da educação brasileira”, pretende-se apresentar uma reflexão sobre a concepção de direitos humanos tomando como base os pensadores, (SANTOS; CHAUI, 2.013, p.42) e sua obra *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*, os quais desde cedo apontam para a negligência em relação aos direitos humanos, básicos para a sobrevivência humana, tão presentes no mundo atual, principalmente nas políticas neoliberais dos governos de extrema direita, quando Paulo Freire

alerta para problemática da ética menor, pelo fato da preocupação estar atrelada aos interesses capitalistas em detrimento do ser humano. Tomando-se como base a obra do filósofo húngaro, György Lukács, *Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social* (2.010), a categoria trabalho como fundante do ser social e a categoria de totalidade, procura-se desvelar a sua concepção e educação e formação humana.

Na segunda parte, sob título, “A educação brasileira como espaço de disputa jurídica, cultural e social”, procura-se compreender a educação como direito humano disposta nos documentos legais. Para tanto um caminho foi percorrido com base na obra organizada por Osmar Fávero, *A educação nas constituintes brasileiras 1.823-1.988*, (2.005), a partir da qual foi possível desvelar como a educação tem sido tratada nas constituições do Brasil, desde a de 1.824 até a de 1.988. Infelizmente, constata-se a falta de priorização de políticas educacionais no Brasil como ferramenta de formação humana. A história da educação, revela que a educação nunca foi prioridade para os investimentos financeiros e somente com a Constituição de 1.988, a educação passa a ser tratada como direito de todos os cidadãos, sendo esta também a mais inclusiva na qual educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, segurança, previdência social, proteção à maternidade e infância e assistência aos desamparados, são considerados como direitos de todos. No entanto, embora o direito à educação esteja pautado na constituição de 1.988, de forma bem contundente, outras legislações como a Lei 8.069/1990; Lei 9.394/ 1.996, Lei 13.005/2014, Lei 13.146/2.015, dentre outras, são legislações de extrema importância quando se pretende a garantia da educação como direito humano.

Por fim a terceira parte, sob título, “A luta política, o direito à educação como bandeira de totalidade lukacsiana”, na qual, procura-se fazer a síntese das contribuições do autor húngaro para com a educação, ao apontar que não se garante a educação como direito humano se não houver a compreensão da educação a partir de uma visão de totalidade, ou seja, a educação como direito mantém estreita relação com outros direitos sociais e a

política pública de educação, está ligada diretamente a outras políticas sejam nacionais ou internacionais. A educação como um direito humano, perpassa pela própria formação humana de todo cidadão e para toda a vida e com foco na visão planetária, ou seja, a educação à luz da categoria de totalidade, busca a formação para a generidade humana e não apenas para atender aos interesses mercadológicos.

1. “Contribuições de György Lukács para a compreensão da educação brasileira”

Ao de falar de educação como direito humano, nada melhor que começar com o pensamento de Boaventura Santos e Marilena Chauí. Eles dizem: “A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos” (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 42).

Infelizmente, tal constatação é muito clara. Chega a ser vexatório a quantidade de pessoas no Brasil e no mundo não têm acesso aos direitos humanos básicos à sobrevivência, tais como, direito à comida, água, transporte, moradia, saúde, educação; direito à vida. Hoje, mais do que nunca, é preciso denunciar as negligências, lutar constantemente pela garantia do direito à vida. A atual política e a pandemia escancararam o quanto os direitos humanos são ceifados, principalmente das classes mais oprimidas. É preciso desenvolver consciência de que todos os seres vivos têm o direito à vida, mas, de forma especial, todo ser humano tem direito à vacina contra a pandemia da Covid 19; vacina para todos, inclusive aos jovens e crianças. Este é um grito que deve ecoar sempre. A vacina é um direito humano, universal; é base para a garantia da vida. No entanto, no atual cenário brasileiro, governo de extrema direita, pautado por uma política do ódio e desrespeito aos menos favorecidos, a vida não tem sido tratada com prioridade, assim como outros direitos sociais, também não são defendidos como direitos

humanos e uma das áreas mais prejudicadas na atual conjuntura política tem sido a educação, tão negligenciadas, desde a educação básica chegando-se ao ensino superior.

Paulo Freire (2.004, p. 15), fala da “responsabilidade ética”, mas ressalta que não se trata de uma “ética menor, restrita ao mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro” (idem). E o que vemos no mundo atual e de forma especial no Brasil? De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), dentre a população com 15 anos ou mais, “o país ainda conta com 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever”; já na área da saúde, em 10/07/2.021, o Brasil conta com 532.949 mortes pela Covid 19. Onde está a ética maior do presidente do Brasil que não proporciona uma ação afirmativa com foco na priorização da vida e da educação? São assuntos que não se esgotam com este texto, mas muitas reflexões ainda carecem serem desenvolvidas.

O foco aqui é a discussão sobre a educação como um direito humano. No entanto sabe-se que há muitas contradições na evolução das políticas públicas e da política educacional no Brasil, entre o que é pensado como leis, normas, diretrizes e a prática educativa enquanto política pública, ou seja, há longa distância entre a política objetiva e subjetiva da educação como direito humano. Assim como a educação, outras áreas de sobrevivência, também sofrem com falta de priorização tais como a alarmante política de destruição do meio ambiente e falta de atenção à saúde pública no atual governo do Brasil. Portanto, pode-se dizer que a luta pela garantia da educação como direito objetivo e subjetivo tem muito a caminhar para ser considerada e efetivada como direito humano.

György Lukács, filósofo húngaro, nascido em 13 de abril de 1.885 em Budapeste, Hungria, um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX, o qual, também, faleceu em sua cidade natal, Budapeste, em 04 de junho de 1.971, com 86 anos, deixou um legado muito forte, obra de grande relevância mundial: *Prolegômenos para uma Ontologia do ser Social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível* (2.010). Trata-se de um estudo sobre a formação do ser social. Ressalta-se que ele fazia

parte de um movimento chamado por Perry Anderson, de marxismo ocidental. Esse movimento era caracterizado pela aproximação às questões da cultura, da arte, música, literatura, poesia, talentos, filosofia, política, questões humanas. Havia uma preocupação com as questões ambientais e planetárias, etc. tão desvalorizadas nos dias atuais em nosso país e no mundo em função da força do capitalismo exacerbado.

Para György Lukács, o ser humano não é apenas um número, portanto, deve ser analisado em sua totalidade, como um ser social que exerce influência sobre o meio em que vive e, sofre influências do meio. Para o pensador, a educação pode ser compreendida como um processo contínuo de formação humana; não se trata de algo restrito ao período escolar obrigatório, mas algo para a vida toda, construída ao longo dos tempos. Pensar a educação a partir das contribuições de Lukács, requer considerar que para ele, o trabalho consciente, planejado, é a categoria fundante ser social; formação esta que ocorre por meio das inter-relações dos múltiplos complexos, que podem contribuir para uma totalidade social, ainda que relativa e parcial. Ressalta-se: trabalho consciente, planejado.

Para eu desenvolver aquela palestra com os alunos da Pedagogia, para eu falar com os alunos, foi preciso de preparação, planejamento, sobre o que seria falado; nada de improvisado. Levando em consideração que a palestra seria o trabalho para aquela noite, o compromisso político para com os alunos e professores envolvidos na organização do evento, exigiu um trabalho planejado. A isto chama-se de trabalho consciente; o trabalho executado será o que foi planejado. Não se permite, simplesmente, reproduzir algo que outra pessoa pensou por você. E no caso de quem escolhe a profissão de professor, é preciso clareza que nunca deve deixar que outras pessoas planejem o seu trabalho, mas, pelo contrário, que cada pessoa seja o protagonista da sua história. Executar uma aula planejada por outra pessoa ou qualquer tarefa planejada por outra pessoa, não dá muito certo. Se você desenvolve algo que planejou, seu trabalho será consciente;

caso contrário, será um trabalho alienado. Neste ponto, ressalta-se a relevância da ação consciente do professor como parte do processo de formação de seus alunos. Para tanto exige desse profissional a competência técnica e compromisso político, na concepção de Saviani (2008, p.53), a fim de que o mesmo possa agir de forma intencional na transformação social de seu aluno. O homem tem a capacidade de formar e transformar, mas, este processo, não ocorre de forma aleatória e sim, de forma planejada.

E quanto ao objetivo maior da educação? Trata-se da própria formação humana; formação crítica. Portanto, espera-se que o homem consiga afastar-se da condição de imediatividade e viver a totalidade, olhar criticamente para as causas da sociedade, da coletividade, ou seja, o homem não pode ficar preso às coisas imediatas, precisa olhar para as coisas e fatos com olhar crítico, compreender a essência dos fenômenos. É a formação do eu social. Não se trata de desconsiderar o “eu indivíduo”, mas, compreender que este “eu indivíduo”, faz parte de um grupo maior que é a sociedade e com suas regras gerais, regras planetárias, e dentre essas a valorização da vida. Portanto, compreende-se que a educação para Lukács, é educar para a vida. E, neste ponto porque não trazer à tona as contribuições freireanas? Se o papel do professor é com a formação críticas dos seus alunos:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e, os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados nos centros urbanos? (FREIRE, 2004, p. 30).

Encontra-se aqui uma aproximação muito grande entre os pensadores Paulo Freire e György Lukács quanto à necessidade da formação crítica dos seres humanos. O pensador húngaro, compreende a categoria trabalho, como ferramenta de educação do homem. Segundo Lukács (2010, p. 44-45), o trabalho é considerado

“o fato ontológico fundante do ser social”, quando o mesmo, é realizado de forma consciente. [...] o trabalho, está diretamente relacionado à práxis social, socialização e formação humana, ou seja, a educação do homem em sua totalidade. Para tanto, precisa ser planejado por si próprio. Segundo o mesmo (2.010, p.378), não é possível que haja a compreensão do desenvolvimento da humanidade, a não ser pela compreensão do processo de trabalho. Portanto, as características mais relevantes da formação humana, da educação do homem, estão contidas nos preparativos, no planejamento para o trabalho, assim como em seus resultados.

Agora pense: se o trabalho, segundo Lukács, é atividade de autoformação humana, compreende-se que o trabalho como ferramenta de educação, ou seja, “a capacidade de criar o novo, inaugurada pelo trabalho, permite ao ser social reproduzir-se de forma cada vez mais complexa” (LIMA, 2.009, p. 93). Quando você planeja algo, primeiro desenha na mente antes mesmo de fazê-lo na prática. E isto é muito real, imagine por exemplo fazendo um bolo, construindo uma cadeira, preparando uma aula; primeiro você faz na mente e depois constrói na prática. O objetivo maior da formação humana é que homem compreenda a sociedade como totalidade, portanto, quanto mais socializado ele for, melhor condição terá para agir no meio social. Bom seria se nossos alunos fossem formados para compreender a sociedade, a economia, a educação, a saúde; as necessidades dos mais oprimidos; essa é a função da escola: formar pessoas para se preocuparem com pessoas. Se a escola contribui para com a formação de um médico, terá feito bem seu papel se este médico, para além dos interesses capitalistas, preocupar-se com os outros seres humanos. E, isto vale para quaisquer profissionais em suas atividades práticas ou intelectuais.

A escola por sua vez, escola tem o importante papel de recuperar a dignidade dos seus alunos, oferecer educação para a humanização e, se a educação é um direito humano esta não pode ser vista independente dos outros direitos, sociais; dos outros direitos humanos. A garantia da educação como direito está ligado à

garantia de outros, tais como, transporte, materiais didáticos, saúde, alimentação, etc. Portanto, é urgente compreender que a garantia da educação como direito está para além de o aluno simplesmente estar na escola. Investir na ideia da educação como direito está relacionado ao contínuo olhar crítico para o que prescreve as legislações brasileiras, assim como as contradições, movimentos e histórias de lutas das camadas subalternas, que, na maioria das vezes, têm seus direitos subtraídos.

Olhar para um objeto a partir da visão de totalidade, requer, olhar não apenas em fragmentos ou coisas isoladas e, com base naquilo que está imediatamente dado, mesmo que, reconhecidamente, a totalidade seja algo em constante mutação. Requer considerar a sociedade em contínuo movimento, reconhecer que não está totalmente pronta, assim como não se revela como algo estático e nem como única, mas que é composta de muitos complexos. Assim também é a educação, a qual é construída por muitos complexos, muitas totalidades parciais. Então, olhar a história da educação como totalidade requer reconhecer as múltiplas conexões, as múltiplas relações entre aprovação de uma lei maior da educação e as demais leis relacionadas; reconhecer que uma lei está relacionada à uma política educacional do país, às leis que compreendem o processo histórico da política nacional e internacional sobre educação, mas também, aos múltiplos movimentos sociais.

Segundo Lukács, (2003, p. 76-77), os fenômenos sociais da vida ou mesmo as questões legais, só têm sentido se analisados com base na visão de mundo de totalidade. No entanto, é natural que uma análise tenha como ponto de partida as determinações mais simples, porém, com foco na totalidade; em algo mais complexo. Pensar a educação como formação humana é não desconsiderar que o “eu” é “um” dentro de toda uma sociedade planetária e que a ação de um interfere diretamente na vida do outro; tem como objetivo a busca da consciência em sua universalidade, luta contra as injustiças sociais; luta pela construção da generidade humana. Esta é a função maior da educação.

2. A educação brasileira como espaço de disputa jurídica, cultural e social

Para compreender a educação como direito humano, consideram-se os movimentos de lutas jurídicas, culturais e sociais que ocorreram no Brasil ao longo da sua história, ou seja, não há possibilidade de desconsiderar a construção histórica da educação como direito, haja vista que, o que está posto na atualidade ocorreu a partir de muitos embates, avanços e retrocessos. O autor Osmar Fávero (2.005) realiza um resgate histórico das Constituições do Brasil, em relação à política nacional da educação.

Segundo ele, A Constituição do Brasil, em 1.824, pouco abordou sobre a educação. Destaca-se o artigo XXXII, o qual prescreve que “a instrução primaria, é gratuita a todos os cidadãos” (FÁVERO, 2.005, p. 305). No entanto, é preciso destacar que o termo cidadão deste período histórico não estava relacionado a todas as pessoas da sociedade. Costa Júnior (2.015), em seu texto sob título, “Visões de cidadania no Brasil oitocentista: uma abordagem através das forças coercitivas do estado”, pode colaborar para a compreensão. De acordo com seus estudos: “cidadão” era aquele indivíduo que pertencia a uma cidade, vila ou povoado e que gozaria de isenções, teria determinados privilégios diferenciando dos demais integrantes da sociedade que não possuíam tais prerrogativas. Nesse sentido a condição de Cidadão era uma forma de enobrecimento, pois aqueles assim considerados, eram designados como os “homens bons”, que possuíam “qualidades” que os tornavam aptos para o exercício das atividades nas câmaras municipais e os distinguiam do chamado “povo”, que na análise do autor eram todos aqueles que não possuíam nenhum tipo de distinção e, portanto, eram vistos como socialmente excluídos. Assim, compreende-se que, embora a Constituição de 1.824, apontasse que a educação era gratuita a todos os cidadãos, tal conceito à época, representava a discriminação da grande maioria das pessoas das classes oprimidas. Portanto, embora a Constituição de 1.824, defendesse que a educação era gratuita a

todos os cidadãos, na prática, representava a discriminação da grande maioria das pessoas das classes oprimidas.

Na Constituição de 1.891, há certo avanço em relação ao papel do estado na educação ao apontar que cabe ao Congresso, mas não privativamente, dentre outras funções, “prover à instrução secundária no Districto Federal” (idem, p. 305), mas é na Constituição de 1.934 que pela primeira vez em seu artigo 149, a educação surge como um direito de todos, dever da família e do poder público. Essa, atribui à união a competência de traçar as diretrizes da educação nacional, ou seja, de certa forma, já revelara uma preocupação para com a relevância de um plano nacional de educação, assim como, a preocupação com a questão do financiamento da educação.

A Constituição de 1.937 apresenta em seu art. 15, inciso IX que compete privativamente à União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (FÁVERO, 2.005, p. 307). Da mesma forma, de acordo com o artigo 16, inciso XXIV, é competência da União, legislar sobre “diretrizes de educação nacional”. Percebe-se, nestes artigos, uma preocupação com o domínio da União quanto à organização de um Sistema Nacional de Educação, porém, não aponta os caminhos; o como, não está claro e o estado não assume, claramente para si, tal responsabilidade. Ressalta-se, que na Constituição de 1.937, a obrigatoriedade da educação dos filhos, recai-se sobre os pais e que somente àqueles declarados miseráveis poderiam invocar auxílio do governo, portanto, não havia a garantia da educação como direito.

A Constituição de 1.946, aponta a em seu artigo 5º que cabe à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (FÁVERO, 2005, p. 310). Portanto, aqui, percebe-se novamente, a “preocupação” com um Sistema Nacional de Educação. Já a Constituição de 1.967, do período ditatorial, em seu artigo 8º, aponta que, compete à União “estabelecer planos nacionais de educação e de saúde” (FÁVERO, 2.005, p. 311); legislar sobre

“diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos” (idem, p.312). Ressalta-se ainda que em seu artigo 168, “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (idem)”.

Embora a citação anterior defenda a igualdade de oportunidades, tal “igualdade” revela-se na prática, grande diferenciação entre as pessoas, haja vista que o mesmo artigo em seu § 3º e inciso III, aponta que “o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos” ou seja, se o direito à educação está condicionado ao bom desempenho do aluno na escola e na comprovação de pobreza, não há garantia da educação como direito e, pelo contrário, prevalece uma política de privilégio dos mais abastados financeiramente, em detrimento dos subalternos e oprimidos.

Se a Constituição de 1.967, aponta para a competência da União para o estabelecimento de planos nacionais de educação e, por outro lado, percebem-se as contradições quanto à garantia da educação como direito, também não se pode deixar de considerar a relevância e constante luta do educador Paulo Freire (1.921-1.997), em defesa da educação como um direito humano, ou seja, a educação como ferramenta de transformação e humanização do homem, como bem defendido por Marx e citado por Lukács (2.010, p. 324): “distanciamento das barreiras naturais”. Portanto, é preciso ressaltar que, sendo Paulo Freire o grande inspirador para os debates dos educadores, seu pensamento provoca esperanças de dias melhores na educação. Freire defende a ideia de uma pedagogia na qual prevaleça a ética e respeito à dignidade e à autonomia do aluno. Percebe-se em Paulo Freire aproximação ao pensamento de Lukács, quando ressalta-se a “inconclusão do ser humano” (FREIRE, 2.006, p.14), assim como sua crítica ao neoliberalismo que negligencia o ser humano como pessoa dotada de direitos. Ele defende a vida; valoriza a formação humana,

combate à discriminação e o preconceito. Assim, considera-se a impossibilidade de pensar a educação sem levar em conta os movimentos de Paulo Freire, em defesa da educação e formação do ser humano como ser histórico-social, no entanto, pelo seu próprio posicionamento em defesa das classes subalternas, também não se pode desconsiderar que o mesmo, tem sido perseguido desde o período da ditadura brasileira, o que renasce na conjuntura da política atual. Considera-se ainda, relevante registrar que apesar de todas as tentativas de destruição ao nome do patrono da educação brasileira, a Universidade Estadual de Campinas, inclinou-se ao educador Paulo Freire, ao homenageá-lo com seu nome ao prédio principal da Faculdade de Educação da Unicamp.

Chega-se então, à Constituição de 1.988. O que diz a Carta Magna em relação à educação como direito? A educação aparece nesta Constituição, no artigo 6º quando a mesma aponta sobre os direitos sociais e dentre estes, a educação revela-se como o primeiro. Já na sequência, os demais, tais como, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, segurança, previdência social, proteção à maternidade e infância e assistência aos desamparados. De longe esta é a lei de maior repercussão quando se pensa em educação como um direito social e humano, assim como, a lei que mais preza pela inclusão dos oprimidos. Considera-se relevante anunciar que de acordo com artigo 22, inciso XXIV, o legislador, preocupa-se em demonstrar o que cabe à União e prescreve que a esta, compete legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”, o que proporcionou a publicação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996.

Ressalta-se o artigo 205, o qual não dá margem para o tratamento discriminatório, ou constrangedor contra qualquer pessoa, seja por qualquer motivo a leve a requerer o direito público e subjetivo à educação, ao apontar 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, 1.988). Na

mesma linha encontra-se o artigo 206 o qual defende os princípios que devem pautar a educação, de forma especial a valorização dos profissionais como ferramenta de educação de qualidade, tão esquecida pelos governantes; a inclusão do público dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e atendimento educacional especializado, dentre outros. Assim, dentre outros, aponta-se que a educação deve ser pautada em:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - Garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Portanto, não se pode admitir que qualquer pessoa, branca, negra, indígena, criança, jovem, adulto, brasileiros natos, estrangeiros, pobre ou rica, seja, por qualquer motivo, tais como, credo religioso, classe social, orientação sexual, ou ainda, por qualquer outra razão, seja impedida de acesso e permanência na escola. Tão importante quanto aos artigos anteriores é o artigo 214 que trata das metas na educação, tais como:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Melhoria da qualidade do ensino;
- IV - Formação para o trabalho;
- V - Promoção humanística, científica e tecnológica do país.
- VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (idem).

No entanto, não é demais ressaltar que só se atinge as metas previstas no artigo 214 da Constituição, com investimentos financeiros. Se a União tem a competência de estabelecer normas gerais, conforme o § 2º, isto “não exclui a competência complementar dos Estados” (idem), haja vista que o artigo 30, inciso VI, estabelece que são competências dos municípios, “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (Idem). Ao analisar educação à luz da categoria da totalidade, percebe-se que a Constituição brasileira de 1.988 e as leis complementares, principalmente as Diretrizes e bases da educação nacional (LDB, Lei Nº. 9.394/96), têm relações importantes com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos internacionais correlatos. Também não se pode esquecer que a Constituição brasileira é fruto de muitas lutas, ou seja, ela não surge do nada; a sua conquista caracteriza-se por uma luta histórica e muitos embates por conta dos jogos de interesses capitalistas.

Fischmann (2.009) aponta para o fato de que a Declaração universal dos direitos humanos, (1.948), vai se especificando e revelando os interesses dos diversos grupos no sentido da busca da garantia dos direitos sociais. Assim, aponta-se alguns movimentos que antecedem à Constituição de 1.988, mas que, de certa forma, acabam por influenciarem na fundamentação legal. A saber: Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1.965); Pacto internacional dos direitos civis e políticos (1.966); Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais (1.966); Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1.979) e Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanas ou degradantes (1984).

Da mesma forma, após a Constituição brasileira, de 1.988, também exigiu a criação de outras leis específicas e, no caso da educação, vale ressaltar, a Lei 8.069 de 13 de julho de 1.990, a qual “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências” (BRASIL, 1990); a Lei 9.394/96 (LDBEN), a qual

“Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1996); a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual “Aprova o Plano nacional de educação – PNE e dá outras providências” (BRASIL, 2014); Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, Estatuto da pessoa com deficiência, dentre outras. Estas são algumas das leis criadas para a garantia do que prescreve a Constituição de 1988. Percebe-se uma relação ampla entre ambas. Portanto, reitera-se a relação dialética existente entre as diversas legislações, movimentos sociais e culturais em defesa da educação como direito humano. Toda e qualquer legislação brasileira da política educacional, trata-se apenas de um complexo dentre os múltiplos complexos legais e sociais, ou seja, compreende-se que não há isolamento de uma única legislação; todas fazem parte de uma rede de relações; rede de complexos, cada qual com sua totalidade parcial.

Ao verificar a disposição da educação como direito no Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, (ECA), percebe-se que ela surge no artigo 4º e estende-se pelos artigos 14º, 18º, 18A, 18B, 22, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 70, 92 e 136, ou seja, são pelo menos 19 artigos em defesa da educação como direito presente nesta legislação. Ressalta-se que crianças e adolescentes têm os mesmos direitos independentemente de sua classe social, local de moradia, zona rural ou urbana, condições financeiras, características familiares, etc. Somente com tais garantias a escola tem a condição de cumprir seu papel social, o de educar e conforme Cesar Nunes:

Educar é hominizar-se, fazer-se homem, fazer-se pessoa. Mas, ao mesmo tempo, educar é projetar as características humanas no mundo, na realidade natural e na civilização constituída pela marcha histórica de toda a comunidade humana. Assim, educar significa manejar um duplo processo; hominizar-se, isto é, fazer-se homem e humanizar, isto é, fazer o mundo à média do homem (NUNES, 2019, p. 39).

Percebe-se que o ECA também aponta para os princípios defendidos na Constituição, dentre eles, conforme seu artigo 53, “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores” (BRASIL, 1.990). Por outro, ressalta-se que, se a criança e adolescente têm o direito de acesso e permanência na escola, os dirigentes de estabelecimentos de ensino, também têm uma parte importante no sentido de garantir condições para que o aluno tenha tal direito preservado, inclusive com comunicado ao Conselho tutelar, conforme artigo 54, os casos de “I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares e III - elevados níveis de repetência” (idem). Assim, percebe-se a relevância de uma articulação entre os representantes da instituição escolar e os membros do conselho tutelar, no sentido de garantir tal direito.

Pensar a educação a partir da categoria de totalidade lukacsiana, requer olhar para esta também com visão de totalidade, ou seja, dispensar prioridades para a educação como política social e de formação humana; priorizar investimentos tanto para as questões estruturais quanto à formação dos profissionais da educação; requer mudanças no comportamento político, econômico e social, com vistas à formação integral do ser humano. Da mesma forma, Lukács contribui para a construção de uma concepção de educação na qual seja levada em conta a formação cultural dos alunos. Considera-se que atividades tais como, música, teatro, poesia, dança, pintura e outras que envolvam a expressão de sentimentos, emoção, cooperação, coletividade, etc. podem contribuir para com a humanização das pessoas: função básica da educação.

Os princípios defendidos na Constituição de 1.988 quanto à educação como direito, de certa forma, também reverbera na Lei de diretrizes e bases da educação nacional Nº 9.394/ 1.996”, dentre outros, o artigo 2º, o qual aponta o dever do Estado para com

educação escolar básica, assim como, defendido no artigo 4º, o qual defende também que, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (idem), padrões mínimos de qualidade, vaga próxima da casa do estudante, assim como o art. 9º, o qual deixa transparecer responsabilidade da União em relação à criação do Plano nacional de educação, segundo o qual, dentre outros, que cabe à União, “I – elaborar o Plano nacional de educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1.996).

Considera-se de extrema relevância os artigos 12 e 13, os quais tratam sobre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, assim como, respectivamente dos docentes. Levando-se em consideração que segundo Lukács, o trabalho planejado é a categoria fundante do ser social, ressalta-se o artigo 13 segundo o qual, cabe ao docente:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (idem).

Assim, percebe-se que para além da atuação do Estado enquanto responsável para garantir a educação como direito, é urgente que o docente seja dotado com o compromisso político para com a formação plena e emancipatória dos alunos sob sua responsabilidade. A educação como direito humano, somente efetiva-se com o envolvimento e ação de acordo com essência do papel de cada um. E, neste ponto, percebe-se a contribuição lukacsiana ao defender a

relevância do trabalho consciente do homem enquanto formação humana. Portanto, aponta-se para a possibilidade de o homem humanizar-se, distanciar-se das barreiras naturais à medida que planeja e coloca em prática suas ações laborais.

Hoje temos o Plano nacional de educação (2.014- 2.024), Lei 13.005/2014 mas, a garantia da educação como direito está dialeticamente relacionada à mudança de paradigma de gestão pública dos governantes. A formação humana, deve ser vista não como gasto, mas investimento. É preciso ressaltar a necessidade de políticas públicas que levem em conta as minorias e corrigir as injustiças sociais, pensar a educação numa perspectiva inclusiva em todos os níveis e modalidades; direito à diversidade; formação inicial e continuada dos professores com foco nos diversos públicos. Ressalta-se a necessidade de pensar em educação inclusiva que leva em conta as necessidades de uma gestão democrática e participativa, considera também o público em condições de restrição de liberdade, educação de jovens e adultos, moradores do campo, da floresta, ribeirinhos, deficientes, afrodescendentes, assim como, levando-se em conta a diversidade de gênero.

3. A luta política, o direito à educação como bandeira de totalidade lukacsiana

Ressalta-se que a necessidade de identificar a luta política, o direito à educação como bandeira de totalidade, significa desenvolver uma reflexão para a defesa da educação como um direito humano, assim como, a intencionalidade de trazer à tona as contribuições de Lukács para com a compreensão da educação como um direito humano. Olhar a educação a partir dessa perspectiva, significa não desconsiderar as questões relacionadas à cultura, à música, arte, movimentos sociais, assim como, a relação com a produção de outros autores relacionados ao objeto de estudo, ou seja, formação humana ou educação como direito humano.

Lukács, destaca a relação entre a formação do ser social para com as questões materiais e se as questões materiais são também

expressas pelos desejos das pessoas é preciso considerar as manifestações, os protestos pelas causas populares. Pensar a educação como direito humano, significa também, refletir sobre a relação da política nacional de educação, com múltiplos movimentos educacionais que antecederam ao Plano nacional de educação (2.014-2.024), tanto em nível nacional como é o caso das legislações brasileiras, quanto em nível internacional tais como, a “Declaração universal dos direitos humanos (1948)”, a “Declaração de Salamanca” (1994), dentre outros, haja vista a relevância de tais movimentos na luta pela educação como direito e sua influência na construção de grande parte dos direitos sociais, legalmente garantidos nas leis brasileiras.

Tomando-se como base as palavras de Nunes (2.018, p. 34), “a educação é um processo de constituição da especialíssima identidade humana. A vida política, isto é, a dinâmica da existência daqueles e daquelas que vivem em conjunto, é o que nos faz seres sociais, seres políticos, seres humanos”. No entanto, apesar de a Constituição de 1.988, prever a Educação como direito, Saviani denuncia “o conflito em.tre o direito à educação e o dever de educar na história do Brasil”. A crítica feita por Mészáros está muito presente na atual política brasileira, quando, ao mesmo tempo em que os direitos sociais básicos tais como, direitos trabalhistas, saúde, previdenciários, educação, são menosprezados pelos governantes, prevalece uma desordenada destruição e negligência para com as questões ambientais no Brasil, que são também questões planetárias, ou seja, é preciso voltar ao que defende György Lukács, em relação à formação do homem para viver em sociedade, com predominância das regras gerais, comuns a toda humanidade e, dentre elas, a preocupação para com as questões planetárias, a não destruição ambiental como requisito para a não destruição da humanidade.

Ao pensar nas contribuições de Lukács para a compreensão da educação como direito humano, ressalta-se desde já uma relevante contribuição lukacsiana para a educação. Se a educação tem como essência a formação e transformação humana, esta não

pode estar separada do contexto social e da realidade objetiva determinada sociedade, ou seja, embora haja necessidade de a construção sistematizada do *Plano nacional de educação*, como é o caso do PNE (2.014-2.024), como requisito primordial à garantia da educação como um direito humano e a todos, não se pode deixar de levar em conta os condicionantes sociais. É preciso pensar em uma proposta educacional que considera e dá voz aos ensejos das ruas e da sociedade, tais como, anunciada na canção *Manifestação de Fernanda Monte Negro e Chico Buarque*, haja vista que tal canção representa um “grito” em defesa da vida como direito humano. A canção, representa, os jovens negros perseguidos pela polícia, a defesa pela terra do índio, dos moradores de ruas, filhos abandonados, sem-terra, quilombolas. Trata-se de uma luta contra a discriminação de qualquer natureza, contra a liberdade de expressão; coloca-se em defesa do professor, ou seja, os autores de *Manifestação* posicionam-se contra toda e qualquer forma de discriminação. A canção, revela-se favorável à construção da indignação contra as injustiças sociais, pela defesa da liberdade de religião, pela defesa da natureza, dos ambientalistas e pela igualdade de direitos humanos, em qualquer parte do país, haja vista que um dos relevantes versos aponta, “proclamamos que não se exclua ninguém” (MONTENEGRO; HOLANDA, 2.021).

A partir da contribuição lukacsiana, pensar a educação como ferramenta de formação humana, requer pensar certo, com base nas regras gerais da sociedade, pensar também nas camadas oprimidas. Assim, como defende nosso Paulo Freire (1.996). Na verdade, o pensamento de Paulo Freire continua muito vivo. De fato, não faz sentido pensar a educação se não levar em conta os condicionantes sociais; a educação deve nascer e servir para à prática social, parafraseando Saviani, segundo o qual, “a educação na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação” (SAVIANI, 2.008,

p. 143). Assim, espera-se que as políticas sociais e dentre elas as educacionais, estejam pautadas nas vontades gerais. Portanto, há de se questionar as razões de tanta falta de priorização em relação à educação como direito humano. Não se consegue ver outra razão, exceto os interesses pautados na “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2010, p. 437). Portanto, compreende-se que a educação como direito humano, deve ser garantida objetiva e subjetivamente para todos, em igual acessibilidade e oportunidade na qualidade da aprendizagem.

Conclusão

Na perspectiva lukacsiana, é preciso resgatar o pressuposto emancipatório e de formação humana da educação. Portanto, esta não teria sentido se não reatar os vínculos com a categoria trabalho, categoria fundante do ser social. Investir na ideia de educação como direito humano, está relacionado ao contínuo olhar crítico aos que prescrevem as legislações brasileiras, assim como às contradições, movimentos e histórias de lutas das camadas subalternas, que, na maioria das vezes, têm seus direitos subtraídos. A partir da visão de totalidade, pensar que a educação extrapola a visão individualista. Portanto, o “eu”, sai da condição de indivíduo para a visão de coletividade, prevalecem as preocupações planetárias; preocupações para com as questões mundiais.

Espera-se que pessoa educada para as questões planetárias não vá destruir o meio ambiente apenas em função dos interesses mercadológicos, mas, preocupar-se com as questões éticas ambientais e formas de prevenção ambiental como um direito humano, assim como, indignar-se com as injustiças sociais. Uma pessoa dotada com as preocupações planetárias investe muito mais educação, como ferramenta de construção da generidade humana, do que em função das mãos invisíveis do mercado capitalista e/ou para o ódio e guerras, tão presentes na sociedade mundial. Seus planos e preocupações são muito maiores e

racionais; estão literalmente voltados às causas sociais, interesses das minorias e da grande massa de oprimidos.

A concepção de educação no pensamento de György Lukács assim como, a categoria crítica de totalidade, contribuem para a compreensão da luta histórica pela educação como direito humano. No entanto, para compreender a educação brasileira como direito humano, requer considerar a educação como espaços de disputa jurídica, cultural e social. A educação como ferramenta de formação humana não pode e não deve ocorrer apenas como meio de “mão única”, onde, o educador, detêm todo o saber e a verdade absoluta, mas que no processo de formação humana o aluno participe do processo; que a prática do diálogo se faça presente e que o aluno seja também, o sujeito de sua história.

A educação pode e deve contribuir para com a integração social do ser humano, formação para a indignação para com as injustiças sociais, educação enquanto práxis social. A escola deve dar voz aos alunos; o educando deve ter seu direito de expressão garantido, sua participação deve ser ativa, precisa prevalecer o direito ao diálogo e à defesa de suas ideias, haja vista que esta pessoa é um sujeito ativo, não objeto passivo e, a educação ocorre pela própria participação do aluno no processo ativo de ação e transformação. A contribuição lukacsiana para com a educação exige a compreensão de que a educação seja garantida como ferramenta de formação humana, plena e emancipatória; como recurso para a vida e para a manutenção da vida.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10. dez. 2019.

_____. LDBEN Lei 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 10.dez.2019.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, (PNE). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 18.jul.2018.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 24.ago.2018.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB N. 8/2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192. Acesso em: 13.jan.2019. 187.

DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FÁVERO. Osmar. (org) **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. São Paulo. Autores Associados, 2005.(Coleção memória da educação).

FISCHMANN, Roseli. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10.dez.2019. FREIRE. Paulo Pedagogia da autonomia: saberes

necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. -São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LIMA, Marteano Ferreira de. **Trabalho reprodução social e educação em Lukács.** Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8601/1/2014_tese_mflima.pdf. Acesso em: 14.abr.2018.

_____. **A alienação em lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação.** Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8601>. Acesso em: 03. dez. 2019.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível;** tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. –São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital;** tradução Isa Tavares. 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do trabalho).

MONTENEGRO; Fernanda; HOLANDA, Chico Buarque. **Manifestação: clipe pelos Direitos humanos.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pM-V3f28Oqc>. Acesso em: 11 jul. 2021.

NUNES, Augusto R; SOARES, Leopoldo Rocha. **Direito, direitos humanos e educação: do direito proclamado à deontologia social de um paradigma epistemológico e político emancipatório no Brasil.** in NUNES, Cesar Augusto R; 190 GOMES, Catarina; (orgs.) Direitos humanos, educação e democracia. Jundiaí, SP: Ed. In House, 2019.

NUNES, Cesar Augusto R; GOMES, Catarina; (orgs.). **Direitos humanos, educação e democracia.** Jundiaí, SP: Ed. In House, 2019.

NUNES, César; POLLI, José Renato. (Orgs). **Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora.**- Jundiaí, SP: Editora In House e Editora Brasília (coedição), 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena Chauí. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013. 191.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. rev.-Campinas, SP: Autores Associados, 2008.- (Coleção educação contemporânea).

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.- (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. – Campina, SP: Autores Associados, 2010.- (Coleção memória da educação).

A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA CONTEMPORANEIDADE

Ana Cássia Gabriel
Fábio Antonio Gabriel
Ana Lúcia Pereira

A finalidade deste estudo se centra na discussão que envolve educação e direitos humanos. A principal intenção consiste não apenas na análise da importância da educação para a sociedade, mas também na organização de um espaço para a construção de conhecimentos, que, segundo a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 10 de dezembro de 1948, em seu art. 26, proclama:

Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, está baseada no mérito. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1995, p. 15)

Ao incentivar a valorização e o respeito à diversidade social, religiosa e cultural, a educação é o caminho para a construção de qualquer sociedade, para qualquer mudança social, como também para o futuro de toda a nação. Assim, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* —DUDH— estabeleceu um marco de grande avanço no direito à educação. As lutas que a educação valoriza, como o direito

social e demais direitos, percorrem contextos e momentos históricos, permeados de avanços na história da humanidade.

Introdução

No presente artigo, debatemos a importância da educação para o desenvolvimento dos indivíduos e a defesa dos direitos humanos, como um dos direitos sociais garantidos a toda a sociedade, tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) quanto na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, salientamos que toda criança tem direito à educação, tendo em vista que é por meio do conhecimento, que o indivíduo é preparado para a vida em sociedade.

Uma criança, ao finalizar o ensino fundamental, terá a formação de uma das etapas da educação básica, o que refletirá em sua própria evolução, em seu comportamento e em suas atitudes, incluindo questões éticas e morais. Para isso, é de extrema importância a participação da família no desenvolvimento escolar, em conjunto aos educadores.

Se a educação básica é primordial, tendo em vista que é na infância que a criança começa a desenvolver os princípios que sedimentam seu comportamento ao longo da vida, é também nessa fase que se criam grandes oportunidades para um pleno desenvolvimento. Enfim, a educação é considerada essencial para a preservação, para o crescimento salutar dos seres humanos e das sociedades.

Desde 1948, pela DUDH, os direitos humanos foram consagrados como direito de todas as pessoas, em todas as partes do mundo. Pela educação, o homem pode haurir meios suficientes para se capacitar de forma digna e enfrentar a vida em sociedade. Por essa importância e valor, a Constituição Federal Brasileira, de 1988, também garante tal direito a todos os cidadãos: o direito aos anos iniciais da educação básica, assim como o direito à matrícula em redes de ensino, para que, por meio do conhecimento adquirido, esse ser humano possa preparar-se para a vida, ocupar

seu espaço na sociedade, contribuindo com suas competências para o seu bem e de toda a sociedade.

O papel da educação na formação para o respeito pelos direitos humanos

Se o mundo está em constante modificação, para que possamos acompanhar tal mudança, é necessário que todos disponham dos requisitos essenciais para a apropriação de uma boa, ou quiçá excelente base educacional, aquela que capacita o ser para o mundo e para um futuro melhor.

Segundo Ricardo Castilho (2016, p. 141), “[...] a educação desempenha papel vital na vida de cada um de nós, uma vez que nos permite conhecer a nós mesmos, saber quais são as ferramentas que temos desde nosso nascimento”.

Se o processo educativo se desenvolve em todas as partes do mundo, em todos os contextos sociais, o direito à educação é vivenciado por aqueles que frequentam uma instituição escolar, local onde cada pessoa é capacitada, preparada para a vida em sociedade e para toda modificação que ocorrer na história da humanidade.

Segundo Charlot (2000), o ser humano, desde que chega ao mundo, é obrigado a aprender. A educação formal começa nos primeiros anos de vida, quando já é garantida a educação infantil e básica. No caso do Brasil, a Constituição Federal, em seu Art. 205, 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” (BRASIL, 1988, p. 137).

Além disso, o Estado tem de proporcionar um ensino de qualidade, ou melhor, tem a obrigação de educar. Castilho (2016) disserta que

A pessoa, a família, a sociedade (e, dentro desta, o Estado) constituem três níveis de responsabilidade pelo desenvolvimento.

A pessoa precisa ter atitude em relação à sua própria evolução. A família determina os costumes e as tradições e, muitas vezes, as questões éticas e morais. A sociedade, enfim, define o que pretende fazer dos seus integrantes, a partir do sistema educacional que elabora e implementa. (CASTILHO, 2016, p. 27)

Os três pilares – pessoa, família e sociedade – precisam caminhar em conjunto, em plena combinação, para, assim, preparar as crianças para a vida em sociedade, propiciando todos os requisitos básicos para o seu desenvolvimento pleno em seu período estudantil, pois são os comportamentos e as atitudes assimilados que permitirão um despertar das qualidades, das faculdades e das ambições para o futuro.

Uma boa educação começa no seio familiar, nos primeiros limites impostos a uma criança. Os primeiros ensinamentos são oferecidos nos pequenos afazeres e nas situações familiares. Nesse movimento, encontramos as primeiras oportunidades de educar uma criança, a qual, a partir disso, desenvolve o raciocínio de forma organizada e clara. Assim sendo, à família compete oferecer as primeiras noções para a educação das crianças.

Além dos passos familiares, o Estado tem papel fundamental, ao ser o norteador da garantia, por meio da construção das instituições de ensino, da contratação de educadores, do fornecimento de materiais escolares, da alimentação entre um período e outro, de forma serena e digna, para os alunos passarem parte de seus dias, por vários anos, dentro da escola. Nessa perspectiva, Castilho comenta que:

O direito à educação assim concebida não inclui somente o acesso à escola. Como vimos, é também sinônimo de educação de qualidade, com a qual os indivíduos desenvolvem conhecimentos e habilidades aplicáveis a vida diária. Tal direito deve compreender a implementação de medidas concretas para garantir a continuidade, e especialmente, a perseverança dos alunos (CASTILHO, 2016, p. 145).

É necessário que o Estado, entre suas atribuições, garanta a educação básica e disponibilize aos estados e aos municípios recursos

para serem utilizados, a fim de que a qualidade de ensino seja preservada. Nesse sentido, atribui-se a todas as instâncias, União, estados e municípios, gestores das escolas e professores, o dever de educar, pois, investir na melhoria da qualidade de ensino garantirá um futuro promissor a todos os alunos do país. Cabe à escola efetivar esse direito, pressupondo que é na instituição que se propicia ao indivíduo uma ação transformadora das condições de existência, no intuito de o preparar para a vida em sociedade.

O país deve dispor de um sistema educacional eficiente, com investimentos maciços na área, a fim de promover uma educação sólida, capaz de possibilitar o desenvolvimento. O indivíduo, a família, o Estado, dentro de suas atribuições, são elementos que atuam como partícipes da educação, para, assim, garantir o progresso social e a prosperidade econômica. Destarte, para o desenvolvimento do aluno, e de um país, é preciso uma educação de qualidade de forma abrangente, desde a educação infantil até o ensino superior, de forma a garantir e dar o suporte necessário para o indivíduo. Antes de prosseguir, apresentamos um estado do conhecimento, com as teses de 2020, para evidenciar as tendências das investigações mais recentes e, assim, termos um entendimento de como estão encaminhando-se as pesquisas na referida área.

Estado do conhecimento – teses 2020

Do ano de 2020, encontramos com o termo “Direitos Humanos” 39 teses publicadas no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Escolhemos o ano de 2020 como amostragem das tendências principais no estudo sobre direitos humanos, por ser o ano mais recente que já se encontra disponível no portal Capes, no que concerne a teses e dissertações. Na Tabela 1, apresentamos as teses encontradas e seus respectivos enfoques. Um destaque especial para a temática: Direitos Humanos e Estatuto da Criança e do Adolescente, com quatro publicações. A diversidade de

enfoques sobre a questão em pauta repercute em diálogos com diversas áreas do direito e das ciências humanas.

Tabela 1. Enfoques das teses

Enfoques	Quantidade de teses	Porcentagem
Estatuto da cidade e direito à moradia	1	2,5%
Previdência social e princípio da solidariedade	1	2,5%
Previdência social e ética	1	2,5%
Constituição e democracia	1	2,5%
Direito penal e direitos humanos	2	5 %
Filosofia retórica e direitos humanos	1	2,5%
Estatuto do idoso e inclusão social	1	2,5%
Aposentadoria e direitos humanos	2	5%
Ciberdemocracia e cidadania	1	2,5%
Direito de locomoção e direitos humanos	1	2,5%
Globalização e direitos humanos	2	5,0%
Direitos autorias e direitos humanos	3	7,5%
Estatuto da criança e do adolescente e direitos humanos	4	10%
Direito ambiental e direitos humanos	2	5%
Constituição e direitos humanos	3	7,5%
Direitos de comunicação e cidadania	1	2,5%
Política pública e direitos humanos	1	2,5%
Violência da mulher e legislação	1	2,5%
Internet e direitos humanos	1	2,5%
Trabalhador rural e direitos humanos	1	2,5%
Vítima e direitos humanos	1	2,5%
Direitos humanos e tensões econômicas	1	2,5%
Sucessão legítima e direitos	1	2,5%
Jurisdições latino-americanas e comparação com a brasileira	1	2,5%
Assistência social e direitos do homem	1	2,5%
Direito de família e direitos humanos	1	2,5%
Serviço público e direitos humanos	1	2,5%
Empregadas domésticas e direitos humanos	1	2,5%
TOTAL	39	100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Apresentamos também um levantamento das palavras-chave das teses, a fim de evidenciar os temas em foco neste trabalho, em relação à produção de teses de 2020 sobre direitos humanos. Consideramos, para esta investigação, a primeira palavra-chave de cada trabalho (Tabela 2).

Tabela 2. Palavras-chave

Palavras-chave	Quantidade de teses	Porcentagem
Direito à moradia	1	2,5%
Comunitarismo	1	2,5%
Ética do cidadão	2	5%
Constitucionalismo	1	2,5%
Conceito material de crime	1	2,5%
Vontade de ordem	1	2,5%
Pessoa idosa	3	7,5%
Aposentadoria especial	1	2,5%
Cidadania	2	5%
Conciliação	1	2,5%
Globalização	2	5%
Direito autoral	1	2,5%
Criança e adolescente	1	2,5%
Sociedade informacional	1	2,5%
Mineração	1	2,5%
Desnaturalização constitucional	1	2,5%
Direito à comunicação	1	2,5%
Política pública	1	2,5%
Mulher	1	2,5%
Direitos humanos	6	15%
Colonialidade	1	2,5%
Direito penal	1	2,5%
Vítima	1	2,5%
Direito social	1	2,5%
Controle de constitucionalidade	1	2,5%
Sucessão legítima	1	2,5%
Renda básica	1	2,5%
Emancipação existencial	1	2,5%
Extensão	1	2,5%
Servidor público	1	2,5%
Direito ambiental internacional	1	2,5%
TOTAL	39	100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em seguida, fizemos um levantamento dos centros de pesquisa desses trabalhos que evidenciaram os direitos humanos. Encontramos um destaque especial para a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com dez teses sobre a temática (Tabela 3).

Tabela 3. Instituições a que estão vinculadas

Instituição	Número de teses	Porcentagem
Centro Universitário de Bauru	5	12,5%
Universidade de Santa Cruz do Sul	3	7,5%
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	6	15%
Faculdade de Vitória	2	5%
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	10	25%
Universidade Federal do Paraná	5	12,5%
Universidade de Caxias do Sul	1	2,5%
Instituto Toledo de Ensino	1	2,5%
Pontifícia Universitária do Rio Grande do Sul	1	2,5%
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2	5%
Universidade Presbiteriana Mackenzie	1	2,5%
Universidade Veiga de Ensino	1	2,5%
Universidade Católica de Santos	1	2,5%
TOTAL	39	100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Caracterizando os Direitos Humanos

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948 não foi elaborada de uma única vez; foi um árduo processo de aperfeiçoamento, eivado de obstáculos a serem transpostos e inúmeras conquistas que deram origem ao resultado, chancelado pelas leis. Os direitos humanos evoluíram ao longo dos anos, conforme a transformação das dinâmicas sociais e culturais do mundo. Salienta Sarlet (2015, p. 45):

Desde o seu reconhecimento nas primeiras Constituições, os direitos fundamentais passaram por diversas transformações, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo, quanto no que concerne à sua titularidade, eficácia e efetivação. Costuma-se, neste contexto marcado pela autêntica mutação histórica experimentada pelos direitos fundamentais, falar da existência de três gerações de direitos de direitos, havendo, inclusive, quem defenda a existência de uma quarta e até mesmo de uma quinta e sexta gerações.

Há um reconhecimento progressivo dos direitos fundamentais¹³, que, ao longo do tempo — porque nada se mantém estático, tudo se transforma —, transitaram por mudanças em todo o mundo, tanto em âmbito político, quanto cultural e social. Por isso, mais correto, em vez de relatar gerações, será dar enfoque a dimensões, pois não há alternância entre um e outro, e, sim, um processo de caráter cumulativo, de complementaridade dos novos direitos fundamentais.

Na realidade, a análise dos direitos fundamentais deve ser feita de forma unânime, pois tais direitos constituem o único sistema que, em suma, visa à garantia da plena proteção da dignidade humana. Devemos explicar que os direitos humanos são construídos em diferentes contextos históricos, e assim, moldam-se às necessidades de cada época, dando uma noção de evolução advinda de cada época, cada geração. Em 1979, um jurista chamado Karel Vasa, elaborou uma classificação que tipificou como “gerações de direitos”, cuja classificação ajuda a nortear, no contexto histórico, as diferentes categorias de direitos em que surgiram. Vamos analisar essas gerações.

Ao tratarmos dos direitos humanos de primeira dimensão, devemos ater-nos à defesa do indivíduo diante do poder do Estado. Que os direitos adquiridos nessa primeira fase amparam a proteção à liberdade e definem as situações em que o Estado deve

¹³ Os direitos fundamentais são direitos específicos de um determinado país, ao passo que os direitos humanos são aqueles considerados imprescindíveis no cenário internacional.

se abster de interferir em determinadas situações sociais e na vida individual. Castilho (2019), sobre essa dimensão, diz que

Os direitos civis e políticos, originários, principalmente, da Independência Norte-Americana e da Revolução Francesa, foram os primeiros a merecer reconhecimento do âmbito internacional. Assim, esses dois movimentos burgueses são reconhecidamente importantes na medida em que serviram de inspiração para o estabelecimento formal das liberdades e dos direitos subjetivos, que, emanados dos ideais iluministas, limitam a atuação do Estado. No Brasil, a Constituição de 1988 registra as liberdades públicas, basicamente, em seu extenso artigo 5º (CASTILHO, 2019, p. 27).

Os direitos fundamentais de primeira dimensão implicam numa abstenção do Estado e conferem aos indivíduos um direito de oposição contra os abusos impostos pelos governantes. Com ênfase, temos o direito à vida, à liberdade, à igualdade e à propriedade, e, por fim, os direitos políticos.

O marco para o surgimento dos direitos humanos de segunda dimensão foi a Revolução Industrial, período em que o mundo ocidental implantou métodos e procedimentos baseados na mecânica e na produção de bens em série. Nesse sentido, os rendimentos lucrados beneficiavam a poucos, e, em decorrência da exploração da mão de obra, a classe de trabalhadores passou a exigir direitos sociais que consolidassem o respeito à dignidade.

Considerando tais ideias da Revolução Industrial, Castilho (2019, p. 27) diz que os Direitos Humanos “[...] foram impulsionados, principalmente, pela Revolução Industrial e pelo fim da Primeira Guerra Mundial. Tal se deu porque os direitos anteriormente reconhecidos não puderam evitar a deterioração do quadro social”. Com isso, os direitos humanos de segunda dimensão, ligados ao conceito de igualdade, exigem do Estado a garantia dos direitos sociais, econômicos e culturais, todos imprescindíveis à possibilidade de uma vida digna, e, justamente pela omissão do Estado, atribuem ao titular do direito subjetivo o poder de exigir uma garantia concreta aos cidadãos. Surgem,

assim, as liberdades sociais, com os direitos de greve, direitos dos trabalhadores e liberdade de sindicalização, marcando uma crescente evolução ao que chamamos de direitos humanos, todos em busca da dignidade do ser humano.

Não há dúvida de que o final da Segunda Guerra Mundial, bem como a criação da *Declaração Universal de Direitos Humanos* sinalizaram a evolução precedente para os direitos humanos, e, por sua vez, para a terceira dimensão. Castilho (2019) comenta que

O natural sentimento de solidariedade e fraternidade que surgiu como reação dos abusos cometidos durante o período de guerra serviu para que fosse forjada, na consciência humana, toda uma nova ordem de direitos humanos voltada à proteção da humanidade como um todo (CASTILHO, 2019, p. 44).

Nesse sentido, podemos afirmar que a terceira dimensão de direitos humanos se diferencia das demais, tendo em vista que os direitos civis e políticos, bem como os direitos sociais, culturais e econômicos, são titularizados por grupos de indivíduos ou pelos próprios indivíduos, integrando, assim, a terceira dimensão, o direito à paz, ao desenvolvimento, à comunicação, ao meio ambiente, dentre outros. Todos, além de visarem ao bem comum individual, também visam ao bem comum de forma coletiva.

Em se tratando do desenvolvimento tecnológico, continua de forma acelerada; por isso, as aspirações sociais e culturais persistem em sua evolução, assim como os conflitos e os obstáculos. Por essa razão, os juristas despertam para a necessidade de previsão e de proteção para o surgimento de novos direitos. Em decorrência disso, cada Estado deve cumprir com as obrigações de garantir os direitos previstos, de forma igualitária e unânime a todos os cidadãos, conforme sua cultura, modo social e político.

Os direitos humanos não foram todos reconhecidos, positivados e respeitados de uma única vez. Tal processo foi crescente e duradouro e prossegue em constante modificação.

Assim sendo, podemos afirmar que os valores e os princípios estão intimamente ligados à evolução da própria sociedade.

Zulmar Fachin e Andryelle Vanessa Camilo (2013, p. 252) definem os direitos fundamentais da seguinte forma:

Por direitos fundamentais entende-se como a diretriz ou alicerce básico de um Estado. Preservam uma conotação política, ao passo que informam a concepção e ideologia de cada Estado, com a afirmação de prerrogativas e institutos inerentes à convivência digna dos indivíduos em sociedade.

Assim, os direitos humanos nasceram, continuam evoluindo, jamais retroagem, pois buscam melhorias e se modificam ao longo da história, uma vez que a sociedade muda conforme o desenvolvimento, as transformações que ocorrem, em um processo constante. Destarte, os direitos são conquistados, adaptados e recriados para acompanhar a dinâmica da evolução da humanidade. Os tempos mudam, a história pode atravessar períodos instáveis ou sem modificação, mas, uma vez consagrados, sempre terão a função de proteger e resguardar os seres humanos, em busca de uma paz mundial, garantindo aos homens os seus direitos fundamentais. E, como dever, todas as pessoas devem respeitar o semelhante, para que, assim, possamos conviver em harmonia, paz e amor, menos ódio e menos preconceitos.

Fundamentos de uma educação para os direitos humanos

Nos processos de educação formal, desde a educação infantil até o ensino superior, constrói-se o conhecimento necessário para a transformação da realidade, para o desenvolvimento do homem para um futuro melhor. Tal processo deve ser coletivo, integrado ao meio onde ele acontece e em sintonia com as necessidades daqueles que participam. Por isso, desde a infância, devemos privilegiar os professores, parte atuante do Estado quanto à educação, como também a família, que é o primeiro alicerce do

processo educacional de qualquer ser humano e do próprio aluno, que precisa adequar-se na busca por conhecimentos.

Assim, a garantia obtida pela educação em respeito aos direitos humanos consiste em preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática, mais justa, mais pacífica e solidária. Alcança-se, por conseguinte, um bem maior, como o desenvolvimento da autonomia política, social e uma participação ativa do ser humano na sociedade, na cultura na qual vive e convive. Para Castilho (2016, p. 27):

A educação, especialmente a primária, tem como objetivo preparar as crianças para a vida, dando a elas um primeiro nível de formação geral, ou seja: física, cívica, moral, intelectual e social. Um dos conceitos, em especial, é que se deve preparar a criança para se integrar efetivamente na sociedade. Assim, ao concluir o ensino fundamental, a criança deve ter adquirido uma educação básica, ou seja, saber ler, escrever, calcular, compreender e se expressar. São comportamentos e atitudes apreendidos, que refletem um despertar de suas faculdades.

Ao falar sobre direitos humanos, faz-se necessária uma sintonia entre o que é garantido e a ação de todos os envolvidos no processo. O bem coletivo deve sempre vir em primeiro lugar. Nesse sentido, educar para os direitos humanos dignifica o homem, faz dele o centro de um projeto que tem como objetivo um mundo melhor, um futuro digno, um desenvolvimento para todos, garantindo um direito universal. Ao falar do homem, também se tem um sucedâneo de deveres, que devem ser cumpridos diante das garantias e da proteção dadas pelo Estado. Com a mesma conotação, de pacificação, vemos que Castilho diz:

Direito à educação, que deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdade fundamentais. Pelo Pacto, a educação primária deverá ser obrigatória e gratuita; a educação secundária, incluindo a técnica e profissional, deverá ser progressivamente gratuita; a educação de nível superior, com base

na capacidade de cada um, também deve ser progressivamente estendida a todos, e de modo gratuito (CASTILHO, 2016, p. 154).

Vimos que a educação é de extrema importância na vida do ser humano, é por meio dela, que despertamos a criatividade, a reflexão e os sentidos das coisas. É um eterno aprendizado, de forma a desconstruir e redescobrir, pois a ela possui uma faceta mágica, o poder sublime de provocar transformações em todas as instâncias da vida humana, até mesmo no desenvolvimento de uma nação.

Com isso, temos os fundamentos dos direitos humanos, os quais apresentam a essência dos direitos conferidos aos seres humanos, que precisam ser garantidos, respeitados e efetivados na prática, no cotidiano das pessoas. Em sua obra, Castilho (2016) disserta sobre o tema quando diz que

É pela educação que a sociedade compartilha os valores que privilegia, isto é, sua cultura e a soma dos seus conhecimentos. Porém, o conceito de educação depende do pensamento e da cultura que caracterizam uma sociedade. Também depende de épocas e lugares (CASTILHO, 2016, p. 28)

Como estamos em constante evolução, é preciso uma força tarefa no tocante ao educar para, assim, ocorrerem as transformações. Conforme as palavras de Castilho (2019, p. 25): “A educação é elemento fundamental da globalização. Os sistemas de ensino estão cada vez mais parecidos, cumprindo um compromisso típico de direitos humanos, que é educação igual para todos”.

Dessa forma, o conceito jurídico de cidadania no Brasil envolve a plena aptidão do indivíduo para a convivência pública, de modo que pode concretizar o projeto comum pela participação nas decisões políticas. Nessa perspectiva, é com o título de eleitor que o cidadão pode exercer seus direitos eleitorais e, inclusive, ocupar cargos públicos. Entretanto, apostamos na a ideia que defender os nossos direitos eleitorais vai muito além da posse do título de eleitor. É preciso que exercer esse nosso direito a partir do voto consciente, de ocuparmos os nossos espaços sociais com

muita responsabilidade, pois o preço que se paga a partir dessa ação vai muito além do período de gestão de qualquer cidadão que elegemos para nos representar.

O legislador, ao descrever o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, estabelece, entre os objetivos da prática educativa, o preparo para o exercício da cidadania, que não pode ser ignorada. A educação desponta como direito-instrumento de preparo do indivíduo para a vida pública, para o trabalho e, portanto, para o exercício da cidadania. Revela-se indispensável, nesse sentido, preparar o indivíduo para a vivência democrática, a fim de que seja capaz de determinar seu próprio destino juntamente com os demais cidadãos.

O respeito pelos direitos humanos e pela Constituição Federal implica no reconhecimento dos deveres humanos, os quais, por sua vez, dizem respeito ao agir consciente e coerentemente com o discurso e ser responsável pelo outro. Vemos que a educação e os direitos humanos estão interligados. É de grande importância a garantia que é dada pelos direitos humanos a todos os cidadãos, pois o exercício de direitos e deveres implica no conhecimento da realidade, da autonomia, da vivência em comunidade, da liberdade. A ética, por sua vez, enquadra um estilo de vida, objetivando a realização plena do homem, no âmbito da história, em um projeto sociopolítico de comunidade.

A educação é o meio eficaz de intervirmos e mudarmos o mundo, pois é uma forma de conscientização, de mudança e de libertação. É a educação que nos leva a pensar, a refletir e a criticar, que nos reconhecendo como sujeitos de direitos e passamos a lutar por eles. A educação se revela como o meio essencial para a formação do cidadão como sujeito de direitos, de modo que esse se sinta responsável pelo projeto de sociedade a que pertence.

Considerações finais

Ao longo do trabalho, destacamos que a educação, no decorrer do tempo, tem sofrido transformações na sociedade, todas elas ligadas às leis e às políticas sociais. No entanto, foi por meio da

Diretrizes de Direitos Humanos, que ela ganhou destaque em legislações, em cada parte do mundo. Atualmente, é entendida como direito fundamental, aquela que possibilita, ao longo de uma jornada, a construção de novos direitos para o homem. É uma das ferramentas essenciais para a sobrevivência do indivíduo.

Se cada sociedade tem sua cultura, devemos nos adaptar para agregar conhecimentos e desenvolvimento a toda a sociedade. A educação é direito garantido em todo o mundo, e deve, sim, ser respeitada, pois todos temos direitos e deveres que devem ser cumpridos.

No intuito de reconhecermos que o direito à educação é condição *sine qua non* para qualquer desenvolvimento, como uma conquista de liberdade para nos tornarmos cidadãos, devemos atentar para os nossos deveres como família, estimular as crianças, desde sua infância, para que disponham da aprendizagem e, como cidadãos, requerer ao Estado as devidas medidas para um ensino de qualidade. Precisamos empenhar-nos em sempre buscar novos conhecimentos, para que possamos viver, cada vez mais, de forma digna, pacífica e honrosa.

O entrelaçamento da educação com os direitos humanos é crucial à construção e à evolução da vida em sociedade. Nesse sentido, todo o empenho que se dá para uma educação de qualidade só tem a acrescentar a toda sociedade. Ao Estado, compete oferecer as garantias para essa execução, possibilitando avanços e desenvolvimento sociais, culturais, morais, econômicos.

É fundamental que todos conheçamos os direitos humanos, as garantias diante do Estado e os nossos deveres a serem exercidos por nós, cidadãos. Que tenhamos o direito à educação, garantido de forma justa e digna, para que, assim, possamos viver um futuro melhor em uma sociedade mais pacífica.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CASTILHO, Ricardo. **Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. **Direitos Humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** - elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. dhnet.org.br, 1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 12 out. 2021.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 12. ed. rev. atual e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

POR UMA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA: REFLEXÕES A PARTIR DOS DIREITOS HUMANOS

Eduardo Gasperoni de Oliveira
João Augusto Garcia Rosolen

Introdução

Talvez a grande dificuldade atual da humanidade esteja em entender que, ser humano é entender que a diversidade leva à unidade, que a unidade leva à solidariedade, que a solidariedade leva à igualdade, que a igualdade leva à liberdade, que a liberdade leva à diversidade (BOURDOUKAN *apud* BRASÍLIA, 2007, p. 26-27).

Ao se tratar da problemática de gênero na sociedade não se pode relacionar apenas ao sexo masculino ou feminino, pois, nos dias contemporâneos, abarca também outras maneiras culturais de se construir a sexualidade, encarados, muitas vezes, com atitudes discriminatórias e com desprezo.

Na instituição escolar não seria diferente. Os homossexuais, os negros, os deficientes, assim como as mulheres, passam por situações vexatórias e discriminatórias ao longo dos séculos, sofrendo, assim, estigmas, estereótipos e preconceitos.

Portanto, esta reflexão, a partir da contribuição dos Direitos Humanos, se faz relevante na tentativa de desconstruir as situações discriminatórias em relação à diferença sexual, propiciando a inclusão de todo ser humano, seja do sexo masculino ou feminino e, levando-se em conta a multiplicidade em que estes podem vir a se desdobrar e, tendo em vista que a

distinção na orientação sexual e nos modos como as diferenças de gênero são estabelecidas, não justificam a exclusão.

A escolha dessa temática e presente investigação se deve pela presença do sexismo nos espaços escolares e em relação à suas implicações em torno na educação de alunas e alunos e na atuação de professoras e professores.

Torna-se imperioso enxergar e se fazer respeitar a diversidade fundamentada na igualdade e na diferença das relações humanas. Para tanto, a instituição escolar necessita levar a reflexão sobre as distinções e os preconceitos de gênero, na busca pela sensibilização de todos os envolvidos, no sentido de que no cotidiano escolar sejam minimizadas circunstâncias que causam preconceitos e culminam em desigualdades.

Infelizmente, conforme Vianna e Ridenti (1998, p. 102):

O ambiente escolar pode reproduzir imagens negativas e preconceituosas, por exemplo, quando professores relacionam o rendimento de suas alunas ao bom comportamento, ou quando as tratam como esforçadas e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e lideranças. O mesmo pode ocorrer com os alunos quando estes não correspondem a um modelo masculino.

Portanto, o presente capítulo, fundamentado na pesquisa bibliográfica, visa à busca de entendimentos na luta por uma educação e por uma escola não sexista.

Sob a visão de Vianna e Ridenti (1998), o esquema binário coloca feminino e masculino em disparidade, sendo entendido conforme as definições do que é ser homem e ser mulher. Tal dicotomia concretiza concepções do que devem ser as atribuições masculinas e femininas, inviabilizando a percepção de outras formas de se estabelecer as relações sociais.

A partir do exposto foi pensado este capítulo que tem como problema a possibilidade de se repensar as relações sociais estabelecidas dentro da instituição escolar, seja de âmbito público ou privado, seja em quaisquer segmento ou modalidades de

ensino, no contexto da reivindicação educacional na perspectiva de inclusão e de igualdade na sociedade, na política e na educação, primando pela dignidade humana e pela diversidade e que a divisão social de gênero, formada a partir de fatores histórico-culturais que se configuram historicamente e se reproduzem culturalmente de geração para geração, ao naturalizar o gênero como elemento biológico determinante para o comportamento do sujeito, atribuindo um papel diferenciado para homens e para mulheres, não sejam reafirmadas nos espaços institucionais, como a escola.

Este problema desdobra-se na seguinte problematização: É possível se pensar numa Educação Não Sexista?

Com a colaboração do aporte teórico, a hipótese que se defende é que, é possível se pensar numa educação em que as diferenças entre mulher e homem não venham se transformar em injustiças e desigualdades, contribuindo, desse modo, para uma educação sem sexismo, no sentido de que todos se eduquem “para ser companheiros, não inimigos potenciais e reais na vida concreta do seu dia-a-dia” (CORREIA, 2021, s/p.).

A estrutura do referencial teórico está dividida, para melhor compreensão, da seguinte forma: Primeiramente, traz considerações sobre o Patriarcalismo e o Androcentrismo, o que justifica a produção e a prática do Sexismo na Escola, o segundo ponto a ser abordado. Em seguida, abordam-se algumas considerações à construção de uma Educação que tenha como princípio e fio condutor a Diversidade. E, por fim, traz à discussão e os apontamentos teóricos no sentido de levar à reflexão e à luta por uma Educação Não Sexista.

Referencial teórico

Patriarcalismo e Androcentrismo

No decorrer da história ocidental, o determinismo biológico é respaldado e é considerado como justificativa a fim de que a

categoria masculina receba uma superioridade em detrimento da mulher que é concebida e [des]valorizada de modo ífero. Portanto, é constituída uma problemática que resulta do grau elevado de consideração dado aos aspectos biológicos, como critério de juízo que baliza as distinções e as diferenças entre gênero e sexo (CANCIANI; CANABARRO, 2006).

Conforme Citeli (2001, p. 131): “A ideia inicial de que sexo se referia à anatomia e fisiologia dos corpos deixava o caminho aberto para interpretações de que as diferenças entre mulheres e homens no domínio cognitivo e comportamental, bem como as desigualdades sociais, poderiam decorrer de diferenças sexuais localizadas no cérebro, nos genes ou provocadas por hormônios etc.”

Toda essa questão em torno dos gêneros tem origem com a Sociedade Patriarcal. Nos dias contemporâneos, ao se estudar a questão do gênero no Brasil, é relevante que se compreenda o contexto histórico que trouxe e permanece com desigualdades. A sociedade patriarcal demarca a história brasileira, embasada nos moldes da Europa em decorrência do processo de colonização. Nessa sociedade, a organização e o poder são exercidos pelo patriarca da família, ou a outros homens a quem ele tenha delegado este poder. Assim, coube à mulher uma função dependente e subordinada, restringindo-a somente ao espaço familiar e doméstico (MACIEL; PACHECO, 2018).

Canciani e Canabarro (2006) proferem que o patriarcalismo concerne ao sistema em que os homens exercem domínio sobre as mulheres. Trata-se de uma realidade social que atravessa gerações e séculos, por meio de um discurso binário e sexista impondo obrigações e expectativas de comportamento a homens e mulheres. Assim:

a posição da mulher, na família e na sociedade em geral, desde a colonização até hoje, demonstra que a família patriarcal foi uma das matrizes de nossa organização social. As mulheres brasileiras, nas primeiras décadas do século XX, não haviam conquistado os

direitos civis garantidos ao homem (NARVAZ; KOLLER *apud* MACIEL; PACHECO, 2018, p. 51).

Ribeiro e Pátaro (2014, p. 158) conceituam o sexismo como “aquela ação preconceituosa que gera discriminação baseada nas diferenças de sexo – frequentemente resulta de ideias milenares e estereotipadas do que seria o feminino e o masculino em nossa sociedade”.

Como alicerce do sexismo e dos estereótipos presentes nas relações de gênero encontra-se o chamado androcentrismo “do grego andrós, aquilo relacionado ao homem + kéntron, o centro)”, implicando na concepção que considera o homem como o centro do universo, influenciando enfaticamente o modo de pensar em que o masculino seria “a base de medida para tudo” (RIBEIRO; PÁTARO, 2014, p. 160).

Na sociedade em que se vivem, meninas e meninos, mulheres e homens fazem o compartilhamento de uma concepção androcêntrica na qual foram educados (as) e que conduz e condiciona suas ações e seus pensamentos (RIBEIRO, PÁTARO, 2014).

Segundo Moreno (1999, p. 46), o androcentrismo concebe o homem – o sexo masculino – como o centro do universo, único capaz de governo e de determinação de leis e do estabelecimento da justiça. A base de medida para tudo seria o homem – “único observador eficaz de todas as coisas”, detentor da força, dos meios de produção, de técnicas, da ciência e da comunicação e do poder legislativo.

De acordo com Ribeiro e Pátaro (2015), a forma que é passada a imagem do homem e da mulher nas escolas vem contribuindo intensamente para a formação de identidade das alunas e alunos, vinculando o androcentrismo e o comportamento sexista. Isto se dá pelo fato de que desde cedo as meninas percebem que:

[...] quando os adultos se referem a um grupo infantil que inclui indivíduos de ambos os sexos, o fazem quase sempre usando unicamente a forma masculina, em nenhum caso somente a feminina e muito poucas vezes as duas. Quando esta última forma ocorre, invariavelmente a masculina ocupa o primeiro

lugar na frase. A professora dirá: 'Os meninos e as meninas que vão à excursão...'; 'Venham até aqui um menino e uma menina', e nunca se equivocará com relação à ordem. (MORENO *apud* RIBEIRO; PÁTARO, 2015, p. 162).

A concepção androcêntrica de mundo não é exclusiva para os homens e os meninos. Tal visão é compartilhada por toda humanidade, que assim, foi educada e não teve oportunidade, ou não quis dela fugir, acostumando-se a pensar de acordo com os ditames de uma concepção androcêntrica (MORENO, 1999).

O androcentrismo, um dos preconceitos mais graves e castradores de que padece a humanidade, vem impregnando o pensamento científico, o filosófico, o religioso e o político há milênios. Tantos séculos pensando de uma maneira podem levar a crer que não há outra maneira possível de pensar e, estando tão presos a algumas ideias, parece que somos incapazes de refletir sobre elas e de criticá-las, como se fossem verdades inalteráveis (MORENO, 1999, p. 23).

A desigualdade entre mulheres e homens é atribuída frequentemente aos aspectos biológicos. Isto vem sendo utilizado para explicar a suposta superioridade do masculino nos diversos âmbitos da vida social. Sobre esta concepção, o fato de terem nascido com algumas características específicas ao seu sexo, em que a mulher tem a capacidade de gerar e amamentar, o que seria suficiente para justificar a superioridade do homem para a mulher (VIANNA; RIDENTI *apud* RIBEIRO; PÁTARO, 2015).

Este determinismo biológico definiu por muito tempo e estimulou a desigualdade entre as mulheres e os homens e pode se dizer que, nos dias contemporâneos, ainda determina, encontrando na Medicina e na Antropologia esclarecimentos que apoiam o androcentrismo ao considerar o homem como detentor de uma condição biológica melhor e mais apropriada para a caça e para a liderança e a mulher o cuidado do lar e a coleta de alimentos. (VIANNA; RIDENTI *apud* RIBEIRO; PÁTARO, 2015).

A visão androcêntrica e patriarcal, como foi observado, influenciou toda a sociedade. A seguir, serão tecidas considerações sobre como a Educação e a Escola foram influenciadas, resultando no que foi denominado de Sexismo.

Sexismo na educação

A visão sexista de discriminação entre os sexos domina a sociedade e, conseqüentemente as unidades escolares. Tanto o comportamento como o modo em que se pensa, se sente, se fala, se sonha ou se fantasia sofre influência da imagem que se possui de si. Tal imagem é construída e tem como fundamento os arquétipos oferecidos pela sociedade. Assim, não se trata da biologia que 'adestra' os limites e as possibilidades, o comportamento e a forma de ser, mas são determinados pela cultura e pela sociedade (MORENO, 1999).

De acordo com Correia (2021, s/p.), em relação ao homem e à mulher, pairam certos paradoxos – opiniões contrárias – que na sociedade caminham em paralelo, sempre associando a expressão de força, de poder e de saber à masculinidade e de submissão, de inferioridade e de impotência à mulher. Assim, ilusoriamente, “contrastes sexistas nesses moldes igualam homem e mulher”, mas, se encarados com rigor, efetuam o desrespeito às diferenças, praticando desigualdade entre os sexos e consumando a injustiça nas relações entre homem e mulher.

Homem não chora. Mulher é sentimento. Homem produz e tem. Mulher é improdutiva e recebe. Homem é livre. Mulher é dependente. Homem é provedor. Mulher é provida. Homem é cérebro, razão. A mulher é coração, emoção. Homem é gênio. Mulher é anjo. Homem é glória. Mulher é virtude. Homem é força. Mulher é lágrima. Homem é herói. Mulher é mártir. Homem é nobre. Mulher é sublime. Homem corrige. Mulher aperfeiçoa. Homem pensa. Mulher sonha. Homem é oceano. Mulher é lago. Homem é águia e voa. Mulher é rouxinol e canta. Homem domina

o espaço. Mulher conquista a alma. Homem tem consciência. Mulher tem esperança (CORREIA, 2021, s/p.).

Tais discrepâncias colaboram para que, injustamente, a sociedade crie, legitime e faça a manutenção dos funções sociais que se identificam com os sexos, prendendo-os em “camisas-de-força” desde a tenra idade. O ser humano não é acolhido pelo que ele é, mas pela visão adultocêntrica da sociedade quer que ele seja (CORREIA, 2021).

Realmente, estas discrepâncias são conduzidas pela ótica sexista, mostrando que, sob o ponto de vista político, econômico e cultural, “a sociedade está muito bem compartimentada, com uma forminha de tijolo para cada pessoa humana, candidata natural a ser mais um tijolinho pacificado nos muros e paredes consagrados pelo grande corpo social” (CORREIA, 2021 s/p.).

Precocemente se inicia “o aprendizado sexista”. A ótica sexista de mundo, na instituição escolar, concretiza-se “nos materiais didáticos de cunho sexista; na fila das meninas, nas salas ou carteiras reservadas para elas e nas listas de chamadas não elaboradas em ordem alfabética”; e também “na postura dos profissionais da educação que são exemplo da divisão sexual entre os sujeitos, dos preconceitos a eles relacionados, os quais são até incentivados socialmente” (CORREIA, 2021, s/p.).

Ao se tratar da problemática de gênero, logo vem à memória a concepção de gênero ligada aos sexos feminino e masculino, que focam na exclusão feminina, sempre desprivilegiada ao longo da história na sociedade. Tal exclusão demarca a sociedade em muitas situações, como: na política e mercado de trabalho, etc., privilegiando o homem, concebendo-o com capacidade de liderar, munido de força física, virilidade, aptidão a assegurar o sustento familiar, atendendo ao mercado laboral, etc., e, em contraste, a mulher é concebida como reprodutora e responsável pelo cuidado filial e familiar e das atividades domésticas, etc. (RIBEIRO; PÁTARO, 2014).

De acordo com Maciel e Pacheco (2018), no processo de construção biológica, a escola, ao assumir tecnicamente sua

função de reprodução da cultura machista evidenciada em livros didáticos, nos discursos e nas posturas dos profissionais, define comportamentos e elementos que caracterizariam o gênero, homogeneizando identidades e legitimando as desigualdades ocasionadas em decorrência de ações excludentes e segregadoras nas divisões entre masculino e feminino. Enfim, impera, ainda o sexismo no contexto educacional.

Na mesma linha de raciocínio, Araújo, Bezerra e Ferreira (2021 s/p.) proferem que, segundo a logística da divisão sexual de funções, mulheres e homens são condicionados desde a infância em assumirem comportamentos correspondentes ao feminino e masculino, socialmente falando. Assim, os conceitos e os entendimentos sobre “mulher” e “homem”, ganham uma carga de culturais significações que são carregadas e sustentadas cotidianamente por variadas instituições sociais, como: escola, a igreja e a própria família. Nesse contexto, crê-se que os sujeitos são “treinados” desde a infância para assumirem funções sociais em conformidade com o sexo biológico. Tais aspectos refletem também na definição do que se configura como “brincadeira de menina” e de “brincadeira de menino” e, pior ainda, fazem uso de todos os tipos de instrumentos enquadrando-os nas normas estabelecidas pelo seu sexo biológico, o que gera discriminação, preconceito, violência, desprezo, dentre outras situações.

Nesse sentido, é urgente que haja uma educação e uma escola que prime pela diversidade.

Educanco para a diversidade

Segundo Gadotti (1992, p. 70), torna-se imperiosa a sabedoria e o entendimento de que: “Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do ‘seu’ conhecimento e não apenas “aprendendo” o conhecimento”.

Com as palavras de Gadotti (1992) pode-se inferir que tudo na vida é aprendido, é exercício, é treinamento, é condicionamento. Amor e ódio, respeito e intolerância, podem ser aprendidos e apreendidos na vida, na sociedade e na escola. Nesse sentido, a instituição escolar tem função relevante em formar o ser humano para o saudável convívio social.

Ao se analisar, pelo cunho etimológico o verbete diversidade, há a possibilidade da constatação, conforme o Minidicionário Aurélio (FERREIRA, 2006, p. 325), diversidade diz respeito: “1 – Qualidade ou condição do que é diverso, diferença, dessemelhança. 2 – Divergência, contradição (entre ideias, etc.). 3 – Multiplicidade de coisas diversas: existência de seres e entidades não idênticos, ou dessemelhantes, oposição”.

Ou seja, na educação, quando se fala acerca da diversidade, remete-se à concepção e à defesa de oportunidades a todos os (as) alunos (as), no que tange ao acesso e à permanência na escola, por meio das mesmas igualdades de condições, primando pelo respeito às diferenças. Estas oportunidades abrangem também a atuação laboral de professores e professoras. Ao se tratar da temática das diversidades e/ou das diferenças, não se pode se ater apenas aos grupos minoritários ou às sujeitos com necessidades educacionais especiais. Trata-se de uma questão muito mais ampla, tendo em vista que todo sujeito é único. Logo, diferente um do outro. Isto pode remeter à questão de como a diversidade em relação às desigualdades socioeconômicas, às diferentes condições étnicas e culturais, às relações excludentes discriminatórias e ocorrentes nas instituições escolares, que constituem toda uma diversidade e diz respeito aos variados grupos sociais.

Na reflexão de Gadotti (1992, p. 21): “A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista.”

Uma escola sob o viés inclusivo respeita e aceita quaisquer tipo de alunado ou corpo docente, independente de suas

condições sociais, motoras, linguísticas, intelectuais, religiosas, sexuais ou outras, atendendo as necessidades, potencialidades e especificidades de todos.

Segundo Monteiro (1999, p. 1): “A inclusão é a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, uma sociedade mais justa, mais igualitária, e respeitosa, orientada para o acolhimento a diversidade humana e pautada em ações coletivas que visem à equiparação das oportunidades de desenvolvimento das dimensões humanas”.

Isto é, concerne à capacidade do sujeito de entendimento bem com de reconhecimento do outro, dando o privilégio do convívio e do compartilhamento com o que se difere de si. O acolhimento a toda e qualquer limitação ou diferença, sem exceção, concerne à proposta do processo inclusivo.

Dada a sua relevância e função social, a educação tem a urgência na continuidade da implementação de ações em respeito às diversidades, de modo principal nas escolas onde esse trabalho ainda não tenha se iniciado. É necessário [re]pensar a sociedade em que se vive, “livre de preconceitos, diferenças e violências de gênero, seja contra a mulher, crianças ou LGBTQIA+¹⁴” (PEIXOTO; PEREIRA, 2021, p. 16).

Concebida enquanto espaço de desenvolvimento e de construção de saberes, a instituição escolar, independentemente da modalidade e do segmento, tem como atuação discutir de modo amplo as temáticas que colaboram com a constituição do indivíduo, pois, “[...] a escola é um espaço público para a promoção da cidadania” (LIONÇO; DINIZ *apud* LIMA; MACHADO, 2021, p. 49).

¹⁴ Movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade. Cada letra representa um grupo de pessoas (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, O símbolo de “mais” no final da sigla aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo) (PEIXOTO; PEREIRA, 2021, p. 16).

Portanto, garantida pelo Estado, a instituição escolar enquanto lócus de formação necessita potencializar conteúdos que visem a uma educação consciente fundamentada à constituição “crítica dos sujeitos na e para a diversidade”.

Diante disto, Lionço e Diniz (*apud* LIMA; MACHADO, 2021) frisam que cabe ao Estado democrático a garantia de direito de reconhecer a diversidade de valores morais e culturais numa mesma sociedade, entendida como heterogênea e comprometida com a justiça e a asseguração universal dos direitos humanos e sociais.

Ao se partir da defesa e do pressuposto que a escola pública deve ser *lócus* das “liberdades democráticas”, deve-se ter a consciência de que se vive numa sociedade pluralista, onde o respeito à individualidade e ao direito de expressão devem ser levados em conta. Nesse sentido, Gomes (1998, p. 116) profere que: “Entre preconceitos e discriminações, cabe à escola pública o importante papel de proporcionar a seus alunos um modelo de tolerância a ser aplicado na sociedade”.

Por conseguinte, há possibilidade de se caminhar rumo à uma Educação Não Sexista.

Por uma educação não sexista

Para Oliveira e Oliveira (2012, p. 3), a instituição escolar se trata de um espaço de relações, onde sujeitos – educadores (as) e educandos (as) interagem e manifestam suas distintas formas de agir, sentir e pensar. Ao se partir do princípio de que “a escola é um espaço naturalmente educativo [que] deveria prevalecer no ambiente escolar à igualdade de gênero, sem diferenciação entre os sujeitos”; os autores reconhecem que isso se trata de uma difícil tarefa, ao compreender que “o ser humano é uma construção do meio, identificadas por seus movimentos, gestos, conversas, forma de organização, atitudes, valores”, que leva à escola as vivências cotidianas que, por vezes, reforçam a discriminação e o preconceito através de práticas sexistas oriundas no ambiente familiar, comunitário e cultural.

Pensar numa Educação Inclusiva, numa Educação da Diversidade e numa Educação Não Sexista não se trata de algo inovador, pois já foi abordado em muitas legislações há tempos.

Na Carta Magna, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1999), em seu segundo título, concernente aos “Direitos e Garantias Fundamentais”, traz em seu primeiro capítulo sobre os “Direitos e Deveres Individuais e Coletivos,” e apregoa em seu quinto artigo que:

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Frisa-se, aqui, os seguintes termos:

“I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

XIII – é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;”

A Constituição (BRASIL, 1999) atribui grande relevância ao direito educacional, reconhecendo-o, meticulosamente, como um direito de todos: “dever do Estado, da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

Reconhecer que a educação se trata do direito de todos e um dever do Estado foi estabelecido numa ordem de prioridades e valores de políticas públicas no sentido do cumprimento dos objetivos descritos no artigo 205, quais sejam: desenvolvimento pleno do indivíduo, sua preparação para exercer a cidadania bem como sua qualificação para o mercado trabalho. Quando faz o emprego da expressão “direito de todos”, vem no sentido de destacar o direito social à educação, sem distinguir raça, classe social, idade, gênero, ou qualquer fator ou aspecto que seja. Educação diz respeito a um direito e serviço público de modo primordial que deve ser possibilitado e concretizado pela esfera estadual. Logo, deve ser universal (BRASIL, 1999).

Na mesma linha de raciocínio, de acordo com o artigo 26, da Declaração Americana dos Direitos do Homem (2021), em seu primeiro artigo: “Toda a pessoa tem direito à educação”, de modo gratuito e obrigatório, visando “plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais” e corroborar com “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”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos traz considerações relevantes sobre toda e qualquer atuação laboral e apregoa em seu segundo capítulo que “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (BRASÍLIA, 2013, p. 21).

Abordou-se até aqui a questão discente, ou seja, o direito à educação e à instrução a todos. Todavia este não é o único foco dessa discussão. Ela abarca também o corpo docente.

O artigo XIV da Declaração Americana dos Direitos Humanos do Homem (2021) defende que:

Toda pessoa tem direito ao trabalho em condições dignas e o de seguir livremente sua vocação, na medida em que for permitido pelas oportunidades de emprego existentes. Toda pessoa que trabalha tem o direito de receber uma remuneração que, em relação à sua capacidade de trabalho e habilidade, garanta-lhe um nível de vida conveniente para si mesma e para sua família.

A Declaração Americana dos Direitos Humanos do Homem (2021) traz em seu artigo XXIII que:

1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Toda pessoa, sem qualquer distinção, tem direito a

igual remuneração por igual trabalho. 3. Toda pessoa que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social. 4. Toda pessoa tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses

A presente declaração (2021) é clara ao se referir que qualquer sujeito, seja homem ou mulher, tem o direito à atuação laboral mediante dignas condições e segundo suas potencialidades e oportunidades, que remete trazer considerações em relação à dignidade humana.

Acerca da concepção de dignidade humana, Oliveira (2018, p. 14) reflete que a luta em defesa dos direitos humanos contempla no contemporâneo diversas matizes. Trata-se de uma luta de amplas dimensões, que possui diversos entraves. Nesse ínterim, ao passo que são perpetuadas reivindicações sobre pautas mais elementares, ao abarcar os clássicos direitos sociais, políticos e civis, também fazem aflorar novos indivíduos dotados de direitos, com temáticas peculiares. Aqui, foca-se “na defesa do direito à igualdade de gênero, ao acesso equânime aos bens culturais, à liberdade de expressão, à cidadania plena, dos direitos sexuais, dos direitos reprodutivos, dos direitos das mulheres, etc.”

Sob “uma perspectiva complexa, como uma totalidade articulada e holisticamente integrada”, torna-se imperiosa a compreensão sobre os direitos humanos. A luta em defesa pelos direitos humanos diz respeito a “causa de todos os direitos, para todas as pessoas, sem conceder nenhum tipo de exceção ou exclusão”. Logo, postula-se “um alcance universal” (OLIVEIRA, 2018, p. 14).

Na visão do mesmo autor (2018), os direitos humanos são indivisíveis e interdependentes. A indivisibilidade concerne à questão de que não há a possibilidade de se pensar em direitos que sejam ‘afrouxados’ ou mesmo fracionados para determinados grupos. Já a interdependência diz respeito ao fato de que um direito

está de modo substancialmente vincula a outro, tendo “uma estreita e profunda inter-relação entre todos os direitos”. Tal acepção:

que articula no campo dos direitos a tríade universalidade, inseparabilidade e interdependência – revela-se de extrema importância, visto que se configura como basilar para se travar a luta por direitos humanos, sem tergiversar para todas as pessoas, assumindo uma perspectiva complexa. A defesa parcial dos direitos humanos, incorporando uns e recusando outros, pode configurar uma confusão no campo de luta, denotando o não comprometimento com um profundo e radical processo de transformação social (OLIVEIRA, 2018, p. 14).

Os direitos humanos apresentam como princípio catalizador e fundamental para todos concerne “a defesa incansável, irrestrita e intransigente da dignidade humana”, nas suas mais diversas formas de manifestação e de existência, que reconhece e compreende cada ser humano, cada cidadão, “cada vida e existência singular”, carregando “uma dignidade que é inerente à sua condição de humano se descortinam como o elemento-chave para a construção, a afirmação e a garantia de todos os direitos para todos os indivíduos” (OLIVEIRA, 2018, p. 15).

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos apregoa em seu segundo capítulo que “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (BRASÍLIA, 2013, p. 21).

Uma educação de cunho não sexista anseia, ante de mais nada, sair do campo conceitual-teórico e partir à prática do dia-a-dia, ao empreender ações que estimulem a igualdade concreta entre os sexos (CORREIA, 2021).

Uma educação de cunho não sexista é fundamentada no que propõe a Assembleia Geral das Nações Unidas – ONU – em 18/12/1979, por meio da Resolução 34/180, a “Convenção sobre a

Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres”, a qual luta pela igualdade entre mulheres e homens em favor das “mesmas condições de orientação profissional, de acesso aos estudos e de obtenção de diplomas nos estabelecimentos de ensino de todas as categorias, tanto nas zonas rurais como nas urbanas”, ao se empenhar que essa igualdade deverá ser garantida em toda a Educação Básica, Técnica, Profissional, defendendo o “acesso aos mesmos programas, aos mesmos exames, a um pessoal docente com a mesma qualificação, instalações e material escolar da mesma qualidade” para todos os sujeitos; propondo a “eliminação de qualquer concepção estereotipada dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino”; além de garantir as “mesmas oportunidades de acesso aos programas” educacionais, visando reduzir “o mais cedo possível, qualquer desnível de conhecimentos existente entre homens e mulheres” (BRASIL, 1979).

Araújo, Bezerra e Ferreira (2021, p. 586) creem que o rompimento com a ideologia patriarcal no processo educacional se deva a uma mudança de consciência sob “uma perspectiva igualitária”, para que todos possam socializar vivências e desconstruir barreiras. Portanto, há a urgência em se constituir uma educação que tenha como alicerce princípios libertários no intuito de emancipar o ser humano numa dimensão crítica, que busca de modo constante minimizar as desiguais relações de gênero na sociedade capitalista. Desse modo, confia-se na importância desse processo educativo, em que o ser humano seja capaz de respeitar as diferenças, não as transformando em desigualdades.

Considerações finais

Intitulado *Por uma Educação Não Sexista: Reflexões a partir dos Direitos Humanos* este capítulo foi conduzido pelo aporte teórico que intentou mostrar a possibilidade e a busca de respostas para o sexismo concebido como uma problemática crônica de ordem social que produz a segregação em relação aos papéis sociais

conforme o sexo, limitando o desenvolvimento e o potencial humano, pois a mulher é colocada, enquanto categoria, submissa ao homem, o que cria o fenômeno denominado Patriarcalismo. E, como consequência, a sociedade constrói discursos e práticas, gerando o Sexismo.

O referencial teórico colaborou no sentido de que, nos dias contemporâneos, dentro desse sistema de divisão sexual, mulheres e homens são educados desde a infância para assumirem posições que correspondam ao que é socialmente definido como “coisas” de menino/homem e “coisas” de mulher/menina.

Diante do exposto, pode-se constatar que complexa se trata a compreensão do processo de construção social das relações de gênero, tendo em vista que envolve um sistema de exploração e dominação que, atualmente, em conjunto com a manutenção de uma estrutura social de poder, ‘maquia’ a realidade, ao apresentar os fenômenos naturalizados, ou seja, justifica uma suposta distinção entre o feminino e o masculino por meio dos aspectos biológicos da “fêmea” e do “macho”.

Visando à desconstrução dessa prática, a Educação em Direitos Humanos trata-se de uma grande aliada. Quer dizer, uma educação igualitária, justa e inclusiva que se concretiza por meio da promoção de políticas públicas à reconstrução de uma sociedade que reconhece e luta contra a problemática da reprodução do sexismo.

Defende-se uma educação não sexista que caminhe na mesma direção do que defende a psicóloga Malvina Muszkat (*apud* CORREIA, 2021, s/p.):

Queremos que as mulheres se fortaleçam, saiam da posição de vitimização. E que os homens expressem suas fragilidades. Em geral, os homens não falam de seus sentimentos. Muitos consideram essa fala como sinal de falta de masculinidade. Trabalhamos com os homens, estimulando que eles reflitam acerca de suas fraquezas e seus impulsos.

Em vista dos argumentos apresentados, pode-se constatar que, infelizmente, toda a responsabilidade não pode ficar a cargo apenas da instituição escolar. Todavia, ela pode fazer alguma coisa: a mudança na concepção androcêntrica que ainda permeia na sociedade e na escola.

Para caminhar rumo à luta constante e árdua contra os paradoxos sexistas, é urgente uma educação distinta. Uma educação emancipatória, libertária e colaborativa na constituição crítica de sujeitos voltados à defesa da liberdade e da igualdade, a fim de respeitar toda diversidade e toda diferença, não as transformando em preconceito e desigualdade. Enfim, que desvele as relações sociais desiguais de gênero na sociedade capitalista, assentada na educação não sexista, entendendo o processo educativo enquanto significativa possibilidade de se reconfigurar os modos hegemônicos que desvalorizam e depreciam a singularidade de cada ser humano.

Encerram-se as considerações com a máxima de Paulo Reglus Neves Freire, nosso Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (1921-1997), em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 59):

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

Referências

ARAÚJO, T. T. C.; BEZERRA, B. D. G.; FERREIA, G. H. L. **Educação sexista e suas influências na definição das brincadeiras infantis**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere> . Acesso em 12 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

_____. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres** (1979). Adotada pela Resolução n.º 34/180 da Assembleia das Nações Unidas, em 18 de dezembro de 1979. Aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 93, de 14.11.1983. Ratificada pelo Brasil em 1º de fevereiro de 1984 (com reservas). Promulgada pelo Decreto n.º 89.406, de 20.3.1984. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/ConvElimDiscContraMulher.pdf>. Acesso em 12 mar. 2021.

BRASÍLIA. **Direitos Humanos**. 4 ed. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 441 p. ISBN: 978-85-7018-532-7. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 12 mar. 2021.

_____. **Diversidades e trabalho**. Brasília, DF: Ministério da Educação. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Coleção Cadernos de EJA) Vários colaboradores. ISBN 85-296-0055-X. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/02_cd_al.pdf. Acesso em 21 set. 2021.

CANCIANI, P. M. C.; CANABARRO, I. dos S. Sexismo institucionalizado no cotidiano: a educação em direitos humanos como mecanismo de transformação. *In: Salão do conhecimento*. UNIJUÍ, 2006. Disponível em: <https://www.publicacaoeventos.unijui.edu.br/index.php/salaokonhecimento/article/view/7365>. Acesso em 21 mar. 2021.

CITELI, M. T. **Fazendo diferenças**: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. *Estudos Feministas*, p. 131-145, 2001.

CORREIA, W. **Por uma educação não sexista**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/por-uma-educacao-naosexista.htm>. Acesso em 12 abr. 2021.

DECLARAÇÃO Americana dos Direitos humanos dos Homens. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em 15 maio 2021.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2006.

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

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992. p. 21-70.

GOMES, L. A. Divisões da Fé: as diferenças religiosas na escola. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

LIMA, M. da S.; MACHADO, F. Educação em direitos humanos no contexto escolar: perspectivas necessárias para a construção sobre a violência contra a mulher. *In*: OLIVEIRA, M. de; PEIXOTO, R. (orgs.) **Gênero, sexualidade e violências nos cotidianos escolares**. Curitiba-PR: Bagai, 2021. p. 42-56.

MONTEIRO, M. da S. **Ressignificando a educação**: a educação inclusiva para seres humanos especiais. São Paulo: Moderna, 1999.

OLIVEIRA, A. F. de. Direitos Humanos e Utopia. *In*: **Rev. Educ.**, ano 41, n. 157, p. 12-24, out./dez, Brasília, 2018. Disponível em:

<https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/172/100>. Acesso em 10 maio 2021.

OLIVEIRA, G. D. de; OLIVEIRA, D. de. Desconstruindo práticas sexistas no ambiente escolar. *In: PARANÁ. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdeb-usca/producoes_pde/2012/2012_ufpr_hist_artigo_gisele_dalagnol.pdf. Acesso em 23 abr. 2021.

PEIXOTO, R.; PEREIRA, T. C. B. Educação em direitos humanos no contexto escolar: perspectivas necessárias para a construção sobre a violência contra a mulher. *In: OLIVEIRA, M. de; PEIXOTO, R. (orgs.) Gênero, sexualidade e violências nos cotidianos escolares*. Curitiba-PR: Bagai, 2021. p. 16-28.

RIBEIRO, A. de S.; PÁTARO, R. F. O sexismo na escola: algumas reflexões. *In: IX EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnológica*. Campo Mourão, 27 a 31 out. 2014. ISSN 1981-6480. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_ix_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/16.pdf. Acesso em 15 maio 2021.

RIBEIRO, A. de S.; PÁTARO, R. F. Reflexões sobre o sexismo a partir do cotidiano escolar. *In: Revista Educação e Linguagens*, v. 4, n. 6, Campo Mourão, jan./jun., 2015. Disponível em: <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/129/130>. Acesso em 21 set. 2021.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. *In: AQUINO, J. G. (org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e prática*. São Paulo: Summus, 1998.

**PERSPECTIVA SISTÊMICA NA EDUCAÇÃO:
POSTURA INTEGRATIVA E HUMANA
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Mércia Miranda Vasconcellos Cunha

Introdução

O presente estudo objetiva trazer à luz novo olhar sobre o processo ensino-aprendizagem, utilizando-se da perspectiva sistêmica, de postura integrativa e viés mais humano e menos analítico, que remodela o contexto educacional ao inserir e contemplar, no processo ensino-aprendizagem, o sistema familiar em interação com o sistema educacional.

A postura sistêmica contempla o que se mostra fenomenológica e sistemicamente no contexto familiar dos alunos, integrando-se o aluno com toda sua história ao processo educacional. Saliente-se, por oportuno, que este estudo não aborda nova pedagogia ou teoria filosófica, mas somente nova postura, integradora e inclusiva, na conjuntura educacional.

Sob a perspectiva apresentada, existem ordens estabelecidas, leis universais que orientam as relações humanas, denominadas “ordens do amor” que devem ser respeitadas e, quando não o são, causam desequilíbrios sistêmicos e emaranhamento de destinos dos membros de determinado sistema. No contexto educacional, quando os membros da instituição olham respeitosamente para o sistema familiar do aluno, naturalmente, estabelece-se vínculo de confiança entre todos os integrantes do processo ensino-aprendizagem e respeito à estrutura organizacional e ao processo educacional.

A partir do olhar sistêmico, o contexto educacional pode ser compreendido como sistema vinculado ao sistema familiar do aluno e, nesse sentido, a intenção do presente estudo, realizado mediante pesquisa bibliográfica, é apresentar (uma) nova postura frente às realidades educacionais e seus processos nos campos de aprendizagem, com fundamento nas contribuições de Bert Hellinger. Ressalte-se, novamente, que não se trata aqui de apresentar nova teoria pedagógica ou novo método educativo, mas tão somente nova postura frente ao contexto educacional e seus desafios atuais, postura essa que integra as leis sistêmicas ou ordens do amor – pertencimento, ordem e equilíbrio – às interações educacionais, bem como todo o sistema familiar do aluno ao processo de aprendizagem.

A postura sistêmica reconhece e integra o sistema familiar do aluno, permite a interação das diferentes percepções de mundo, culturas, modos de vida, sempre com muito respeito. Ao conhecer as origens e os vínculos nelas existentes, é possível ao aluno assumir o seu lugar, respeitando o lugar do outro e, assim, ser protagonista do seu processo de aprendizado e crescimento humano.

1. Perspectiva sistêmica

A perspectiva sistêmica é a perspectiva de vida com orientação ecossociocêntrica, remodela as relações sociais por meio da solidariedade, reciprocidade, complementação, conjunto, interação. Em oposição à filosofia separatista, abstrata, racional, dual, linear, sob a percepção sistêmica, filósofos entendem que a vida é natural, cultural, empírica e relacional e não mera condição de possibilidade de argumentação. Não é definida pela racionalidade, mas é modo de realidade vivida diariamente, de geração em geração.

Enrique Dussel, em sua reflexão filosófica, brinda-nos com a reflexão de que a vida é mais do que condições, conteúdos ou fundamentos, ela é fonte concreta, empírica de todas as condições, conteúdos, fundamentos.

A 'vida humana não tem como referência a abstração universal, um conceito ou definição de vida. É a 'vida humana' concreta, empírica, de cada ser humano. É a vida que para se viver, precisa-se comer, beber, vestir, ler, pintar, criar música, dançar, cumprir ritos e extasiar-se nas experiências estéticas e místicas. Vida humana plena, biológica, corporal, gozosa, cultural que se cumpre nos valores supremos das culturas, mas como já falamos, não se identifica com os valores, mas os origina, os ordena em hierarquias, de distintas maneiras e em cada cultura particular (2001, p. 118).

Segundo Dussel, a vida é sempre pressuposta, não só como condição, mas como "modo de realidade", desenvolve-se concretamente em cada cultura, sendo a fonte última dos valores, das virtudes e assim por diante. O ato praticado pelo homem para reproduzir a sua vida, com todas as suas necessidades, é um ato cultural. "Nossos antepassados não morreram, vivem ainda entre nós" (DUSSEL, 1997, p. 182).

Humberto Maturana, neurobiólogo, afirma que "nada serve em si mesmo", sendo todos os conceitos relacionais. Em resposta ao questionamento "o que é um ser humano?" Afirma que frequentemente se pensa na vida humana, no ser humano como ser racional e reputa-se esta característica como a que difere o ser humano de outros seres. Entende o autor que considerar a razão como caracterizadora do ser humano é como colocar "antolhos como os que os cavalos usam para não se assustarem com o trânsito de veículos que os ultrapassam numa velocidade maior que a sua" (2009, p. 14), constituindo uma negação racional à complexidade da vida humana.

Bruce Lipton, biólogo celular, manifesta-se no sentido de que a ciência está se libertando de velhos mitos e estabelecendo nova base de crenças. A crença de que somos frágeis máquinas controladas por genes, aos poucos, vem sendo substituída pela consciência de que somos os próprios geradores e administradores da vida e do mundo que nos cerca (2007, p. 18). Ainda, assevera que as células são seres inteligentes, sobrevivem por conta própria e procuram ambientes que sejam adequados à sobrevivência. Da

mesma forma, aprendem com as experiências que vivenciam em seu ambiente e criam uma espécie de “memória que é passada aos seus descendentes” (2007, p. 47).

Fritjof Capra, físico, afirma que é necessária nova compreensão da vida, uma visão unificada, pautada na complexidade, integrando as dimensões biológica, cognitiva e social da vida. Essa percepção permite afirmar que nenhum organismo individual vive em isolamento, mas faz parte de um todo. A vida se desenvolve através de sistemas, em rede (2005, p. 47).

Sistemicamente, o ciclo da vida atual individual acontece dentro do ciclo da vida familiar ou de determinado sistema. Na realidade, é o mesmo ciclo, em momentos diferentes, como uma “teia de relações”, “teias sistêmicas”, “teia da vida”.

1.1. Sistema familiar no contexto educacional

Sob o ponto de vista sistêmico, o sistema familiar pode ser entendido como o grupo organizado e influenciado pelas memórias coletivas gravadas na consciência coletiva familiar. Ao grupo familiar pertencem os pais, os irmãos dos pais, os avós, as bisavós, os bisavôs. Todas as crianças, incluindo as abortadas, as natimortas, as adotadas, as esquecidas, os meios irmãos, têm o mesmo direito ao pertencimento, assim como os ex-companheiros dos pais ou mesmo dos avós, se, de alguma forma, contribuíram para sobrevivência da família e de seus descendentes.

Também pertencem ao grupo aqueles que cederam lugar a alguém da família em benefício desse alguém, tal como a primeira esposa, um grande amor que não se realizou, pessoas que, de alguma forma, tenham sido importantes e impactantes na vida da família. Bert Hellinger afirma que, se houver assassinos na família, as vítimas também pertencem ao grupo. Da mesma forma, se houver vítimas, os assassinos também pertencem ao grupo familiar da vítima (2018, p. 21).

O grupo familiar é unido por uma força invisível que liga todos os membros e os influencia. Todos os que pertencem ao clã

são guiados por essa consciência grupal. Nesse sentido, a família é considerada em sua integralidade, para além dos indivíduos da última geração ou geração atual. Tal força invisível, inconsciente une o sistema familiar busca o equilíbrio do clã. Quando há qualquer ameaça a essa harmonia, a consciência do clã age em busca de estabilização e justiça. Atua inconscientemente e defende os interesses de todos os membros do sistema familiar e o cumprimento das leis sistêmicas, cujo respeito, é princípio básico da vida, mantém a estabilidade e unidade do grupo.

A postura sistêmica contempla o que se mostra fenomenologicamente no contexto familiar dos alunos e, ao respeitar o destino daquele sistema, integra-se o aluno com toda sua história ao contexto educacional. Reforça-se que não se trata de apresentar nova pedagogia ou teoria filosófica, mas tão somente nova postura advinda de percepção que agrega e inclui.

2. Fenomenologia

Com o intuito de fundamentar filosoficamente a postura apresentada no presente estudo, é necessário abordar, de maneira sucinta, a Fenomenologia. Dentre as correntes filosóficas do século XX encontra-se a Fenomenologia, cujo método de investigação é empírico, com o estudo dos fenômenos, daquilo que é dado, que se apresenta à consciência. Nesse sentido, tem por objeto o que se mostra no experimento presente, as coisas como se manifestam, os fenômenos tal como são, examinam a experiência de forma rigorosamente descritiva. Para se chegar à observação descritiva é necessário deixar de lado as ideias pré-concebidas, os preconceitos, julgamentos, conhecimentos prévios e examinar o fenômeno a partir do próprio fenômeno. Qualquer noção prévia ocasionará a contaminação da observação e o desvio do fenômeno.

Inicialmente proposta e desenvolvida por Edmund Husserl, a Fenomenologia busca compreender o mundo a partir da forma como ele se manifesta. Sob tal ótica, o objeto de investigação

científico é a experiência, dela se extrai o conhecimento. A compreensão parte da experiência e permanece na experiência.

Os fenômenos são o ponto de partida para a investigação científica, não se permitindo interferência do conhecimento prévio. “Não é permitido admitir conhecimento algum como conhecimento” (HUSSERL, s.d. p. 23). A redução fenomenológica traz um dado absoluto a partir do eu, do mundo e da vivência como tal. A percepção delimitada, visualmente captada, é absoluta, dada como fenômeno puro que exhibe sua essência imanente (HUSSERL, s.d., p. 71).

O fenômeno não é concebido nos moldes das ciências racionalistas. A fenomenologia mescla a essência e a existência. A observação, o conhecimento intuitivo verte das experiências vivenciadas, com a suspensão do julgamento, preconceitos, teorias, definições que a postura racionalista utiliza para dar sentido ao mundo. A observação deve ser livre de julgamento.

A Fenomenologia fundamenta filosoficamente as Constelações sistêmicas, dentre elas as Constelações familiares, foco do presente estudo, e o que se mostra no campo sistêmico familiar é o que se contempla, sem pré-julgamentos, conhecimentos prévios ou análises cognitivo-rationais.

3. Leis sistêmicas – As ordens do amor

Após apresentar a perspectiva sistêmica, o fundamento filosófico, passa-se a abordar as ordens estabelecidas para o amor nas relações humanas, leis universais que devem ser respeitadas e, quando não o são, causam desequilíbrios sistêmicos e emaranha os destinos dos membros de determinado sistema. Segundo Bert Hellinger, as leis do amor incidem nas relações subjetivas como a lei da gravidade.

Falar das leis sistêmicas ou das ordens do amor implica falar da consciência coletiva, consciência do clã¹⁵ que liga todos os seus membros em uma comunidade de destino. O grupo familiar é unido por uma força que liga todos os membros e os influencia. Todos os que pertencem ao clã são guiados por essa consciência grupal. Nesse sentido, a família é considerada em sua integralidade, para além dos indivíduos da última geração ou geração atual.

A força que une o sistema familiar busca o equilíbrio do clã. Quando há qualquer ameaça a essa harmonia, a consciência familiar age em busca de estabilização e justiça. A consciência do clã atua inconscientemente e defende os interesses de todos os membros do sistema familiar e o cumprimento das leis sistêmicas, cujo respeito, mantém a estabilidade e unidade do grupo.

O respeito às leis sistêmicas é o respeito aos “princípios básicos da vida”, cuja observância depende a felicidade, o sucesso e a saúde do sistema familiar. (HELLINGER, 2020, p. 143). O cumprimento desses princípios, também conhecidos como ordens do amor é cobrado pela consciência grupal e, a cada desrespeito, busca-se a retomada do equilíbrio através da compensação. O sistema não aceita exclusão de nenhum membro do vínculo do destino. Acaso um seja excluído, o destino desse é assumido e continuado por descendentes da família, inconscientemente, como compensação pela exclusão perpetrada. Esse membro da família encontra-se a serviço da pessoa excluída e defende o seu direito ao pertencimento. A repetição de um destino é um “grito de socorro” do próprio sistema contra a exclusão ocorrida.

Bert Hellinger, em seu livro “As ordens do amor” (2007, p. 10) afirma “o envolvimento sistêmico obedece a uma ordem que estabelece que algo nefasto seja expiado por meio de algo nefasto”. Assim, o desequilíbrio sistêmico é causado pela

¹⁵ O assunto não será abordado com profundidade, por não fazer parte do objetivo do presente estudo. No entanto, leitura mais aprofundada pode ser feita na obra *Bert Hellinger: meu trabalho, minha vida*.

transgressão às ordens do amor e pela busca justiça, por meio da compensação que o próprio sistema familiar faz.

As leis universais que regem as dinâmicas familiares são: pertencimento, hierarquia e equilíbrio. Importante destacar que, embora possam ser entendidas separadamente, essas leis atuam conjuntamente e o desrespeito de uma implica consequências nas outras também. O desrespeito a tais leis implica disfunções no sistema familiar e necessário “acerto de contas”.

3.1. Pertencimento

Todos têm igual direito de pertencer ao sistema familiar, não se admite exclusão sob nenhum aspecto, mesmo que a pessoa tenha cometido algo que, sob o julgamento dos familiares, tenha sido horrível, desonroso, desrespeitoso ou outro. Nada justifica a exclusão de nenhum membro do sistema familiar.

O clã abrange tanto os vivos, quanto os mortos, em geral, até a terceira ou quarta gerações anteriores. Ninguém se separa da família pela morte. “Os mortos são invisíveis, mas não ausentes”. Bert Hellinger (2020, p. 147) afirma que “a consciência de clã protege todos do mesmo modo, uma vez que pretende restaurar seu pertencimento quando este é negado.”

Acaso haja exclusão de um membro, alguns membros que vieram após aquele excluído acabam se fidelizando inconscientemente ao sofrimento daquele ancestral e reproduzem comportamentos reprováveis como o excluído. Essa dinâmica que aprisiona é uma denúncia à injustiça perpetrada e a busca para a promoção da inclusão e justiça e a retomada do equilíbrio familiar. Todos têm o direito de pertencer.

Por outro lado, ao prevalecer as ordens do amor, todos pertencem ao sistema e cessa qualquer corresponsabilização familiar por eventual injustiça perpetrada. O comportamento e suas consequências permanecem no devido lugar, não existindo a necessidade de compensação do mal. Assim, o sistema repousa em equilíbrio, trazendo paz aos corações e leveza à alma.

3.2. Hierarquia

Também conhecida como lei da ordem ou precedência, a hierarquia deve ser observada nas relações familiares e sistêmicas em geral e, assim, quem veio antes tem preferência sobre quem veio depois, respeitando-se a ordem hierárquica. Os mais antigos, sempre vêm primeiro e têm prioridade sobre os que vieram depois, os mais novos.

Sob essa ótica, no clã, os pais têm precedência e preferência sobre os filhos; os avós, sobre os pais; os irmãos mais velhos, sobre os mais novos. O rompimento dessa hierarquia ou ordem implicará, naturalmente, consequências sistêmicas, padrões de comportamentos desequilibrados dentro do grupo familiar.

Cada membro da família tem o lugar que lhe cabe. A ninguém é permitido ultrapassar, alterar ou suprimir tal posição. A violação dessa lei fundamental, como já mencionado acima, impõe consequências devastadoras ao sistema familiar. Cada um, no sistema, deve permanecer no seu lugar e agir a partir dele. Qualquer inversão de papéis ocasiona desequilíbrio e o sistema, imediatamente, se movimenta em busca da reparação, por meio da compensação. Um filho que queira ajudar os pais, coloca-se inconscientemente em postura de “ser maior” do que aqueles que lhe deram a vida e isso gera desequilíbrios pelo desrespeito à hierarquia familiar.

Na maioria das vezes a hierarquia é violada de maneira inconsciente e por amor, mas o movimento que se apresenta é o de morte como, por exemplo, nas dinâmicas: “Eu antes que você. ”; “Antes eu morrer do que você. ”; “Antes eu me matar do que você. ” “Antes eu carregar a culpa do que você. ” Tal movimento em direção à morte ocorre porque, ainda que seja por amor, a hierarquia é desrespeitada e há uma usurpação do lugar que conduz a quem perpetra a morte. Hellinger (2020, p. 154) afirma: “[...] quando um descendente, pressionado por um senso cego de equilíbrio, quer recolocar em ordem um fato passado para alguém que veio antes dele, o mal não encontra fim. ”

Restaura-se a ordem com a postura de respeito ao lugar de todos no sistema e ao destino de cada um, como foi, como é. A postura, o olhar da alma é que faz a diferença, para além das atitudes manifestas no dia a dia. Não há problema de o filho auxiliar os pais, desde que o faça como filho, respeitando, honrando aqueles que vieram antes e não com sentimento de superioridade. A consciência da anterioridade e precedência dos pais deve ser sentida na alma e, assim, o auxílio poderá acontecer, sem problemas.

3. Equilíbrio

O equilíbrio diz respeito ao dar e receber/tomar. Há uma ordem natural que busca a harmonia de tudo o que existe. Os opostos existentes, se olhados de forma mais aprofundada, na realidade, fazem uma linda dança de complementaridade. Segundo Hermes Trismegistos, os opostos possuem idêntica natureza, apenas se diferenciam em grau e podem ser harmonizados. A diferença entre calor e frio, por exemplo, é medida em graus, mas onde começa o calor e onde termina o frio? Não existe calor absoluto ou frio absoluto, esses dois termos indicam simplesmente graus variáveis do mesmo fenômeno que se manifesta como calor ou frio, são dois polos, um chamado de calor, outro, de frio (2018, p. 26).

O paradoxo do universo é apenas manifestações várias da mesma essência. A verdade absoluta do universo se manifesta em verdades relativas, causando impressão de opostos. Existe sempre o outro lado de qualquer questão.¹⁶ Nesse sentido, nas relações familiares, deve existir equilíbrio entre o dar e o receber, exceto em algumas relações como a existente entre pais e filhos. Nesta,

¹⁶ Não se abordará com mais profundidade o princípio da polaridade e nem o paradoxo do universo, por não ser objeto do presente estudo, mas, acaso haja interesse, o livro *O caibalion: um estudo da filosofia hermética do antigo Egito e da Grécia* apresenta leitura maravilhosa sobre o tema.

pela ordem natural, os pais são doadores e os filhos recebem sem obrigação de retribuição.

O equilíbrio entre o dar e o receber deve permear todos os relacionamentos. Precisamos “saber ser com o outro” e as “contas familiares” devem fluir em equilíbrio, sem dependência.

Quando tomamos ou recebemos alguma coisa de alguém, sentimos-nos obrigados a compensá-lo de maneira correspondente. Somente depois que fazemos isso é que nos sentimos livres novamente. A dependência deixa de existir e ambos podem seguir o seu caminho (HELLINGER, 2020, p. 157).

Sempre que alguém doa mais do que o outro ou toma mais do que o outro haverá desordem no sistema e a relação perde o equilíbrio. Aquele que recebeu em excesso se aborrece e, normalmente, deixa a relação. A compensação ou o equilíbrio entre o dar e receber somente inexistente entre pais e filhos, pois estes não podem compensar o que os pais lhe dão. A compensação aqui será fazer a sua vida fluir da melhor maneira, dando também aos seus próprios filhos.

4. Lealdades, exclusões sistêmicas projetadas no contexto escolar

Conforme se mencionou acima, quando há o desrespeito às leis sistêmicas, às ordens do amor, o próprio sistema busca compensar a injustiça e os descendentes acabam por se conectarem inconscientemente à pessoa ou à situação excluída do sistema, sendo-lhes leal e acabando por seguir o mesmo caminho. Nesse sentido, uma pessoa faz algo, mas motivado inconscientemente para denunciar a injustiça ocorrida no sistema familiar.

À primeira vista, tal movimentação pode parecer “injusta”, isso porque, em um primeiro olhar, percebe-se somente a superfície, a individualidade. No entanto, sob o olhar sistêmico, é

possível vislumbrar a lei maior que procura a realização do amor que cura, ainda que o que se mostre seja o amor que adoça.

Bert Hellinger afirma:

Em nosso corpo, a doença está na ponta de uma corrente. Começa com o amor que nos une à nossa família e ao seu destino. Esse amor que vincula é uma necessidade elementar, o profundo desejo de pertencer à nossa família. Por um lado, ele nos une como fonte de força a tudo o que é grandioso e bem-sucedido em nossa família; por outro, a tudo o que é incompleto e difícil, a todo peso e a toda culpa. Tornamo-nos corresponsáveis por tudo isso, embora muitas vezes sem saber e sem cometer nada de errado (HELLINGER, 2020, p. 189).

Quando alguém inconscientemente se conecta com o passado de dor de seu antepassado, acaba por viver a vida daquele antepassado e não a sua própria, ficando à margem de si mesmo e, conseqüentemente, assumindo um lugar que não é próprio, ocasionando o desequilíbrio do sistema familiar.

A lealdade denuncia o sofrimento que clama pela busca do essencial. Predomina o impulso irresistível da consciência do clã de buscar o equilíbrio entre a vantagem de um e a desvantagem de outro, entre a saúde de um e a doença do outro, entre a vida de um e a morte do outro. A partir dessa necessidade, um membro da família também desejará ser infeliz se outro membro tiver sido infeliz. Busca-se “pagar pela salvação do outro com a própria desgraça” (HELLINGER, 2020, p. 190).

Stephan Hausner (2010, p. 24) afirma que quando um membro da família é excluído, desprezado ou esquecido, como uma criança que nasceu morta, a consciência coletiva ou consciência do clã faz com que outro membro, geralmente de uma geração posterior, inconscientemente, identifique-se com a pessoa excluída, isso porque todos têm o direito de pertencer. Na exclusão, esse direito não é observado e a pessoa excluída acaba ficando “de fora” do grupo, como se ela não existisse. Nesse contexto, um descendente, em honra àquele que foi excluído, conecta-se inconscientemente, em lealdade àquele destino difícil, e

passa a manifestar comportamentos, a viver o destino de seu antecessor, cuja exclusão ele, o descendente, está denunciando.

Nesses casos, é necessário encontrar o contexto em que aquele coração ficou aprisionado e devolver o sentimento, a vivência, a culpa, a dor, a quem pertence, respeitosamente. Ao devolver, com respeito, o que não é seu, a quem de direito, o corpo de dor, formado, muitas vezes, por muitas gerações, desfaz-se, trazendo alívio e leveza a todo o sistema. É possível que as dores sejam carregadas por muitas gerações, de geração em geração. “Antes de sermos livres, somos leais”.

Temos força, quando tomamos a vida que veio dos nossos pais, com tudo que isso implica, com todas as dores, sofrimentos, alegrias e forças. A vida flui no nosso sistema de geração em geração, por isso o olhar aos nossos familiares deve ser de amor e respeito, dando a cada um bom lugar no coração, sem exclusão ou repressão. Por outro lado, a lealdade aprisiona a pessoa a um destino que não é o seu e, com isso, deixa de viver a sua própria história.

Qualquer sistema busca a harmonização que o respeito às leis sistêmicas propicia. Tendo em vista que o sistema educacional interage com os sistemas familiares dos alunos, estes acabam levando lealdades familiares ao contexto de aprendizado, de forma inconsciente e o comportamento de desinteresse ou dificuldade, ou, ainda, de não adaptação pode ser considerado sintoma que denuncia o emaranhamento familiar existente.

Saliente-se que o aceitar o contexto do aluno não implica olhar de pena por causa de histórias de vida sofridas. Na postura sistêmica, não cabe tal julgamento, que só contribui para criar ou aumentar a tensão acaso existente. (FRANKE-GRICKSCH, 2018, p. 155). Atuar sistemicamente no processo ensino-aprendizagem é interagir, estabelecer conexões com olhar mais além do comportamento que o aluno apresenta na escola.

Não há como separar os alunos de suas histórias, assim como também não se pode separar os professores de suas histórias, então, a postura sistêmica convida a observação da história de

cada um, das tradições, das culturas, dos conflitos e integrar todo o conjunto, com dores e forças, no processo de aprendizado.

A postura sistêmica aplicada ao contexto escolar permite ampliar a percepção do ser humano, percebendo-o parte de um todo maior, seu sistema familiar, no qual existem relações e vínculos profundos que acabam por conduzir, ainda que inconscientemente, a interação havida no processo ensino-aprendizagem.

5. Postura sistêmica no contexto educacional

Segundo Marianne Franke-Gricksch, quando os membros da instituição escola olham respeitosamente para o sistema do aluno, do professor e dos integrantes do contexto educacional naturalmente cria-se vínculo de confiança entre pais, professores, diretores, alunos. A escola torna-se viva e todos os integrantes do sistema conseguem respeitar a estrutura organizacional da escola, pois se sentem pertencentes.

Olhar o contexto familiar do aluno e dos integrantes do processo ensino-aprendizagem sem sentir “pena”, com o respeito que se faz necessário ao destino de cada um, fortalece a autoridade dos professores, possibilita a convivência pacífica, cooperativa e promissora de toda a comunidade escolar. “Professores que ocupam com naturalidade seu lugar desafiam seus alunos a desenvolver também uma atitude apropriada para com as próprias autoridades, salienta a autora acima citada (2018, p. 157)

Relata a mesma autora que determinado aluno bem indisciplinado, chutava a canela de seus companheiros e exigia que as meninas lhe pagassem “taxa de proteção” para não as incomodar no caminho de casa. Raramente fazia o dever de casa e, apesar do grande talento, não tinha bom desempenho escolar. “Logo foi ficando demais para todos nós”. Os demais alunos reclamavam desse comportamento e pediram providências à professora. Com um olhar de integração e sem julgamento, a professora percebeu a dinâmica que subsidiava o comportamento

do aluno “subitamente reconheci a dinâmica na qual o garoto expressava o seu sentimento básico, que era o de não pertencer, colocando-se para fora do grupo através do seu comportamento.” (FRANKE-GRICKSCH, 2018, p. 108)

De forma inesperada para a classe, levantou-se e disse que tinha importante comunicado a fazer para a turma e proferiu a seguinte frase: “Rainer, você é um de nós”. Após, um a um, fileira por fileira, todos os 22 alunos repetiram a frase que a professora pronunciara.

Rainer chorou e se sentou calmo em seu lugar, acho que pela primeira vez, voluntariamente e sem admoestação. [...] O garoto aproveitou a oportunidade, mudou seu comportamento e pagou o dinheiro de volta. Após apenas umas poucas semanas, havia se integrado à turma (FRANKE-GRICKSCH, 2018, p. 108).

O caso relatado demonstrou a postura da professora em movimento integrativo, em vez de separativo, como se costuma agir na conjuntura educacional. Não se defende aqui postura condescendente ou pouco rígida, ao contrário, defende-se firmeza de atuar, mas com a consciência da interação de todos os sistemas dentro daquele contexto escolar e respeito a cada manifestação sistêmica.

A visão sistêmica integrada à rotina escolar permite ampliar a percepção do ser humano que integra o contexto educacional, sendo este não mais considerado isoladamente, mas como parte de um contexto relacional que cria vínculos profundos e conduzem a interação havida no processo ensino-aprendizagem.

Essa nova postura traz consigo a humanidade acolhedora ínsita à própria condição humana e possibilita a interação mais amistosa dos diferentes tipos de pensamentos, ideais, posturas existentes no sistema educacional.

Considerações Finais

Conforme contemplado no presente estudo, a postura sistêmica conectada ao contexto escolar possibilita a expansão da

percepção do ser humano e passa a enxergá-lo inserido em outro contexto relacional – o familiar –, com o qual interage e nessa interação, aprecia o que se apresenta e o integra no processo ensino-aprendizagem.

Leis sistêmicas permeiam os vários sistemas, orientam as ações, comportamentos de seus membros, ligando-os a um destino comum. Acontecimentos passados, memórias integram o universo inconsciente do sistema familiar. A geração posterior é continuidade da anterior, tanto em suas células, quanto em suas histórias, memórias e emoções. Carrega as informações biológicas, emocionais, psicológicas inconscientes, memórias, traumas, alegrias, heranças desconhecidas, transmitidas por meio de processos inconscientes, que influenciam e orientam os acontecimentos e comportamentos atuais no seio do grupo familiar. O que aconteceu antes interfere no agora do sistema familiar e o sistema familiar é diretamente ligado ao sistema educacional e ao processo ensino-aprendizagem, portanto é necessário trazer à luz determinadas vivências familiares e integrá-las de maneira que agreguem ao processo.

O sistema não aceita exclusão de nenhum membro do vínculo do destino, pois todos têm o mesmo direito de pertencer. Ser excluído do sistema é como “não existir”, não fazer parte e, por isso, eventual exclusão acarretará, necessariamente, emaranhados, dinâmicas de sofrimento, problemas que, na realidade, são sintomas de desequilíbrios sistêmicos denunciados por um membro que muito ama e, por isso, conecta-se, em lealdade, sacrifica-se, assumindo inconscientemente, o destino trágico do antecessor excluído. Esse descendente age a serviço de todo o sistema que busca a compensação pela exclusão perpetrada. A repetição de um destino é um “grito de socorro” do próprio sistema contra a exclusão ocorrida.

O desrespeito às leis sistêmicas, às ordens do amor, a consciência do clã implica movimento do próprio sistema em busca de compensar a injustiça. Os descendentes conectam-se inconscientemente ao antecessor excluído ou à situação excluída do sistema e, em lealdade,

seguem o mesmo caminho. Esse seguir o mesmo destino é uma denúncia à injustiça ocorrida no grupo familiar.

O olhar sistêmico no contexto educacional traz consigo nova postura frente às realidades educacionais e seus processos nos campos de aprendizagem, ao contexto educacional e seus desafios atuais, postura que integra as leis sistêmicas ou ordens do amor – pertencimento, ordem e equilíbrio – às interações educacionais, bem como todo o sistema familiar do aluno ao processo de aprendizagem, possibilitando processo integrado, efetivo e humano de aprendizado,

Referências

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.

_____. **A teia da vida**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

DUPRÉ, Ulrich E. **Ho'oponopono e as Constelações familiares: para relacionamentos, amor e perdão**. São Paulo: Pensamento, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre a cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

_____. **Hacia uma filosofia política crítica**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.

FRANKE, Úrsula. **Quando fecho os olhos vejo você: as constelações familiares no atendimento individual**. 2. ed. Divinópolis: Atman, 2016.

GARRIDA, Joan. **O amor que nos faz bem: quando um e um somam mais que dois**. 3. ed. São Paulo, 2014.

HAUSNER, Shephan. **Constelações familiares e o caminho da cura:** a abordagem da doença sob a perspectiva de uma medicina integral. São Paulo: Cultrix, 2010.

HELLINGER, Bert. **A fonte não precisa perguntar pelo caminho:** um livro de consulta. Patos de Minas, Atman, 2005.

_____. **No centro sentimos leveza.** 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Para que o amor dê certo.** 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Ordens do amor:** um guia para o trabalho com constelações familiares. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. **Ordens da ajuda:** um livro de treinamento. Goiás: Atman, 2013.

HELLINGER, Bert. **Êxito na vida, êxito na profissão:** como ambos podem ter sucesso juntos. 4. Ed. Belo Horizonte: Atman, 2017.

_____. **Olhando para a alma das crianças.** Divinópolis: Atman, 2018.

_____. **Bert Hellinger:** meu trabalho. Minha vida. São Paulo: Cultrix, 2020a .

_____. **Amor à segunda vista:** soluções para casais. 4. ed. Belo Horizonte: Atman, 2020b.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia.** Lisboa: Edições 70, s.d.

LINPTON, Bruce H. **A biologia da crença:** o poder da consciência sobre a matéria e os milagres. São Paulo: Butterfly editora, 2007.

MARQUES, José Roberto. **Constelação Sistêmica Integrativa: ferramentas de conexão e cura aplicadas ao Coaching.** Goiânia: Editora IBC, 2018.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Por uma reforma do pensamento. *In: O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.* PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do, Rio de Janeiro: GARAMOND, 2010. P. 21-34.

SHELDRAKE, Rupert. **A ressonância mórfica & a presença do passado: os hábitos da natureza.** Instituto Piaget, Lisboa, 1995.

_____. **Morphic Resonance: the nature of formative causation.** 4 th. US. Ed. 2009, epub.

_____. **Uma nova ciência da vida: a hipótese da causação formativa e os problemas não resolvidos da biologia.** Editora Cultrix: São Paulo, 2013.

TOLLE, Eckhart. **Um novo mundo: o despertar de uma nova consciência.** Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

ACESSO PLENO À JUSTIÇA COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DOS JUIZADOS ESPECIAIS E DAS FORMAS EXTRAJUDICIAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Mateus Faeda Pellizzari
Isabel Cristina Junqueira de Farias

1. Comentários Introdutórios: Sociedade e Acesso pleno à Justiça

O desenvolvimento da sociedade, as mudanças econômicas e sociais, o anseio de toda a população estar protegida e respeitada pelo Estado e por seus governantes atingem diretamente, a concepção de justiça e demonstram as características que devem ser buscadas para que os desejos e necessidades de todas as classes sociais sejam atendidos.

Nesse sentido, o Poder Judiciário tem realizado, desde a década de 90 do século XX, diversas transformações em suas estruturas com o intuito principal de fornecer a todos uma proteção mais rápida e eficaz contra interesses contrários à ordem democrática e justa que deve predominar em todas as relações sociais.

As transformações, ainda que, contemporaneamente, tenham atingido parte considerável da população brasileira, não reflete o ideal fundamental de justiça que deveria atingir um número maior de indivíduos.

Se a Carta Magna de 1988, ao defender a ideia dos juizados especiais cíveis e criminais buscou trazer o conceito de justiça mais célere e eficaz aos chamados fatos ou crimes de menor potencial ofensivo, urge agora, divulgar e incentivar a população

na busca de novas formas de resolução de conflitos que podem ser o caminho necessário, para que se consiga fazer valer os princípios constitucionais fundamentais, entre eles o do acesso pleno à justiça, para que, dessa forma, atinja concretamente o ideal de justiça igualitária e para todos.

Assim, a carência do Estado em oferecer uma justiça que atinja aos interesses reais da sociedade e a necessidade de manter a paz social faz com que surjam alternativas aos meios de resolução de conflitos ofertados pelo Poder Judiciário, oportunizando meios consensuais de soluções de controvérsias, que, juntamente com o próprio Estado, possam oportunizar socialmente a proteção e defesa que cada sujeito carece para melhor resolver as suas querelas cotidianas.

O Estado não renunciou e nem deve renunciar a sua função jurisdicional, tendo em suas mãos o poder de elaborar leis, defender direitos e punir condutas ilícitas, entretanto, tendo em vista a sua inaptidão em responder de maneira satisfatória aos interesses de toda a sociedade, com o acúmulo de processos no judiciário, deve-se entender, como necessário, dotar o sistema de meios alternativos para a resolução de conflitos bem como o incentivo e a disseminação de práticas da autocomposição judicial e extrajudicial como formas de resolução de conflitos.

Observar, portanto, o direito de acesso à justiça como garantia de um direito humano fundamental contribuirá para a promoção da convivência pacífica e a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

2. Acesso à justiça como direito fundamental

Em pleno século XXI, ainda é possível perceber enraizado na mentalidade dos cidadãos que têm uma controvérsia, que a única forma existente para solucioná-la é a via judicial, aquela tutelada pelo Estado. Dessa percepção, observa-se que o conceito de acesso à justiça está vinculado e direcionado aos serviços oferecidos pelo Poder Judiciário, sendo eles a única opção de sucesso de

enfrentamento da lide. Depreende-se, então, que a visão de acesso à justiça que se encontra na Carta Magna, insculpido em seu artigo 5º, inciso XXXV que: “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito” (BRASIL, online, 2020), está interpretado e delimitado ao paradigma antigo de jurisdição, o que na contemporaneidade, é inaceitável.

O princípio de acesso à justiça contido no diploma legal citado deve ser analisado à luz do Estado Democrático de Direito, corroborando com os dizeres de Watanabe, de que o texto constitucional,

[...] não assegura apenas acesso formal aos órgãos judiciários, e sim um acesso qualificado que propicie aos indivíduos o acesso à ordem jurídica justa, no sentido de que cabe a todos que tenham qualquer problema jurídico [...], uma atenção por parte do Poder Público [...]. Assim, cabe ao Judiciário não somente organizar os serviços [...] como também aqueles que socorram os cidadãos de modo mais abrangente [...] (2019, p. 88).

Nesse sentido, faz-se necessária uma interpretação teleológica do conteúdo contido no inciso XXXV, do artigo 5º, da Constituição Federal, ao se ampliar as formas e meios de pacificação social das controvérsias e permitir que, além da utilização do Poder Judiciário – principalmente com o manejo das formas consensuais de resolução de conflitos -, métodos extrajudiciais de solução de controvérsias possam ser implementados e utilizados contribuindo para que o cidadão tenha a oportunidade de uma resolução mais célere e menos onerosa da lide. Segundo Caovilla,

[...] o termo acesso à justiça tem por objetivo alcançar a justiça social, através da conscientização da população de seu real significado, que não pode resumir-se apenas no acesso ao Poder Judiciário.

Por ser um valor absoluto, a justiça é um princípio que pretende ser válido sempre e em todas as partes, independente do espaço e do tempo. Os juristas e os autores que refletiram sobre o assunto estão de acordo, independentemente das conclusões que obtiveram. Cada

pessoa, conforme amadurece e adquire um pouco de capacidade intelectual, desenvolve um senso de justiça que a induz a julgar as coisas como justas ou injustas.

Na verdade, o que se quer é um tratamento igual, humano, justo para todas as pessoas. Para que isso aconteça é necessário fazer com que a igualdade saia do papel e passe a fazer parte da realidade dos brasileiros, a fim de exercê-la efetivamente, ou seja, que ela deixe o plano utópico e venha a existir, a ser verdadeira, definitivamente (2006, p. 31-32).

Dessa forma, ao promover o acesso à justiça que leva em consideração as nuances da sociedade em seus aspectos econômicos, políticos, jurídicos e culturais, permite-se a possibilidade de implementação do princípio da igualdade tanto na forma abstrata – a legislação, quanto na forma material – nhoque se refere ao exercício de seus direitos nos diferentes meios de jurisdição ou, inclusive, no ambiente extrajudicial.

Conforme leciona Grinover (2018, p. 20), “Jurisdição, [...] não é mais poder, mas função, atividade e garantia. E, sobretudo, seu principal indicador é o de garantia do acesso à Justiça, estatal ou não, e seu objetivo, o de pacificar com justiça”. Portanto, promover o acesso à justiça é garantir ao cidadão formas de atendimento que ofertem serviços via judicial ou os equivalentes jurisdicionais, para que se abra um leque de opções diante dele, ao assegurar o direito humano fundamental em tela e a pacificação social dos conflitos.

Reforçando tal premissa, destaca-se a visão do direito de acesso à justiça como direito fundamental estruturante do Estado democrático de direito, servindo, sobretudo, como meio concretizador de todos os demais direitos fundamentais conforme leciona Gontijo que assim destaca:

Inicia-se a análise proposta qualificando o direito de acesso à justiça como um direito fundamental estruturante do Estado democrático de direito e destacando as decorrências desta adjetivação jurídica: a sua classificação como princípio constitucional estabelecido e como

princípio constitucional sensível, a sua proteção reforçada por integrar o núcleo duro da Constituição e a garantia de aplicação imediata.

A fundamentalidade do direito de acesso à justiça é corolário lógico da seguinte premissa: o direito de acesso é um dos principais instrumentos garantidores (senão o principal) da concretização de todos os demais direitos fundamentais. Diversos instrumentos jurídicos internacionais com foco central nos direitos humanos trazem previsão de proteção do direito de acesso à justiça, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigos VIII a XII), o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (arts. 2º, 3º e 14º), a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (arts. 6º e 13º), a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (art. 47) e a Convenção Interamericana dos Direitos Humanos – o Pacto de San Jose da Costa Rica (art. 7º a 10). (2015, p. 16-17).

Nas últimas décadas o Judiciário tem-se engajado no movimento pelo acesso à justiça por meio de políticas públicas e incentivo às formas consensuais de resolução dos conflitos. Ressalta-se desde a criação dos Juizados Especiais, pela Lei nº 9099/1995, com implantação nas esferas Federal e Estadual, bem como a Política Judiciária Nacional de Tratamento de Conflito de Interesses, instituída pela Resolução 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça, que visa a efetivação, pelos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania – CEJUSC, da autocomposição (mediação e conciliação).

3. O Poder Judiciário e a resolução de conflitos

As mudanças efetivadas dentro do Poder Judiciário ganharam corpo a partir da Constituição da República Federativa do Brasil promulgada no dia 5 de outubro de 1988.

A Constituição marcou o começo de uma nova história para a justiça brasileira. A ideia de direitos fundamentais e sociais trazida logo no começo da Carta Magna demonstra a importância que tais assuntos assumem hodiernamente. A separação de poderes, os ideais democráticos, o respeito à dignidade da pessoa

humana são agora características primordiais que devem permear as intenções e ações dos legisladores, do judiciário e dos governantes, acima de quaisquer outras.

O ideal de justiça para todos, defendido por renomados juristas desloca-se de um conceito privatista para um conceito coletivista no qual os interesses gerais se sobrepõem aos interesses individuais. Ao refletirmos sobre o próprio ordenamento jurídico brasileiro percebemos a prevalência do coletivo sobre o individual, exemplo disso seria o Código Civil de 2002, onde se percebe a característica de considerar o interesse social do contrato, encontrando o mesmo princípio na própria Constituição que determina o uso social da propriedade e até mesmo no Direito Penal que se renovou com a ideia de intervenção mínima e justiça consensual.

Tais características fazem com que o Poder Judiciário busque alternativas para que toda a sociedade seja devidamente protegida, tendo seus direitos resguardados, sem afastar suas obrigações para com ela.

Historicamente, houve um avanço considerável dado pelo sistema judiciário nacional quando da elaboração da Lei dos Juizados Especiais de Pequenas Causas (Lei n.º 7.244/84) praticamente copiada pela Lei n.º 9.099/95 (Lei dos Juizados Especiais) e a Emenda Constitucional n.º 22 de 1999 que estipulou a criação dos Juizados Especiais no âmbito federal Lei n.º 10.259/2001 (Lei dos Juizados Especiais Federais).

Os Juizados Especiais possuem características muito semelhantes regulamentando-se pelos princípios da oralidade, informalidade, economia processual e celeridade, buscando sempre que seja possível, a conciliação ou a transação, para que a resolução do conflito seja realizada no menor tempo possível, diferenciando-se apenas com relação às matérias de competência de cada juizado.

Para Salvador (2000, p. 12), é importante salientar que, no âmbito dos juizados, o juiz tenha a compreensão de que, para o bem desses institutos, não seria adequado e nem profícuo apegar-

se a um tecnicismo a que está acostumado nas leis processuais, deve-se, portanto, fugir dessas regras, se necessário, para alcançar uma solução mais rápida para o caso.

A facilitação para um acesso pleno à justiça é de vital importância. Conforme palavras de Lenza (1997, p.26), há uma forte tendência universal de diminuir a distância entre a justiça e o povo, por meio das garantias de acesso à justiça, simplificando-se o processo e barateando-se os custos para que todos indistintamente possam acessá-lo.

E, para reverter esse distanciamento, faz-se necessária a ação do Estado, diminuindo-se ou até mesmo cessando completamente os obstáculos encontrados por toda a sociedade para a defesa de seus direitos.

Conforme Cappelletti e Garth (1988, p. 31-74), ao tratar do assunto, deve ser considerada três fases para o pleno ingresso à justiça. O primeiro momento diz respeito à assistência judiciária gratuita, para sobrepor as barreiras que se fazem presentes principalmente pela pobreza. A segunda fase diz respeito à tutela dos interesses difusos, com especial atenção aos consumidores (protegido pela Lei n.º 8.078/90) e ao meio ambiente (protegido pela Lei n.º 7.347/85) e uma terceira fase que diz respeito às transformações no interior da própria justiça, devendo tornar os procedimentos mais céleres, informais e econômicos (preconizado pelas Leis dos Juizados Especiais), para certos tipos de demandas, ao promover uma justiça coexistencial, conciliativa, a qual busca soluções para os conflitos, sem a necessidade de regras totalmente técnicas ou formais. Nesse contexto, dentro do sistema judiciário é estratégica e essencial a figura dos juizados especiais e, fora desse sistema, a utilização e disseminação de mecanismos privados ou informais para a solução dos litígios.

Segundo Abreu,

A constitucionalização dos juizados especiais de pequenas causas e especialmente a edição da Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995, enfatizam a democratização do acesso à justiça e a expansão da

capacidade do Judiciário intervir institucionalmente no plano da sociabilidade (2008, p. 35).

A Lei 9.099/95 estipula preceitos tanto para os Juizados Especiais Cíveis quanto para os Juizados Especiais Criminais, conforme simples verificação, dividindo-se em quatro capítulos, no qual o capítulo dois a partir do artigo 3º, dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis, estipulando no artigo 21 e seguintes, o conceito de conciliação e de seu uso. Essa forma alternativa de resolução de conflitos no âmbito do Poder Judiciário é indicada nos casos em que haja disponibilidade do direito, podendo ser utilizada, somente quando as partes tiverem condições de transigir com o objetivo de chegarem a uma autocomposição, sendo, de um modo geral, uma composição processual que põe fim ao processo contencioso (LENZA, 1997, p. 47-8).

Portanto, ao referir-se às formas consensuais, a Lei 9.099/95 (Lei dos Juizados Especiais), as colocam num status de verdadeira forma harmoniosa de composição do litígio, devendo ser buscada a todo o tempo, pelo juiz togado, o juiz leigo e o facilitador (conciliação ou mediação), servindo como ponte para se chegar ao término do conflito de interesses, sem que as partes sejam obrigadas a transigir sobre seus direitos, portanto, diferente da transação (que existe principalmente no Juizado Especial Criminal) na qual haveria entre as partes concessões mútuas para se chegar a um acordo.

Por outro lado, os preceitos relacionados aos Juizados Especiais Criminais estão estipulados no 3º capítulo a partir do artigo 60, da referida lei, propondo novos elementos ao Direito Penal brasileiro, sendo conveniente destacar as considerações de Tourinho Filho que assim explica:

[...] num país como o nosso, onde vigora o princípio da legalidade ou obrigatoriedade da ação penal pública, a instituição de uma Justiça consensual em que a pena é fruto da negociação entre o titular da ação e o autor do fato, parece um tanto quanto paradoxal.

E não deveria ser. Primeiro porque as nossas prisões não atendem a 'padrões contemporâneos de decência' [...]; segundo, porque em outros ramos do Direito vamos encontrar essa Justiça negociada. Não há negociação nas relações internacionais, na conciliação e no arbitramento nos feitos trabalhistas, nos feitos cíveis, quando em jogo interesses disponíveis, e na mediação, nos conflitos internacionais? Se o Direito repressivo está em crise, é preciso que os homens procurem alternativas (2000, p. 65-66, *grifo do autor*).

Nesse sentido, a Lei 9.099/95 inaugurou, quando dispôs sobre o Juizado Especial Criminal, um modelo consensual de justiça a partir do qual todos os envolvidos num processo judicial participam da solução do conflito. Assim, em alguns delitos de pequena e média gravidade, o Ministério Público pode propor ou o cumprimento de uma pena ou uma medida alternativa, que pode ser a suspensão condicional do processo no período de 2 a 4 anos.

O objetivo primordial da Lei conforme dispõe o artigo 62 é a reparação dos danos sofridos pela vítima e a aplicação de pena não privativa de liberdade.

A transação penal pode ser considerada, em termos simples, como sanções alternativas impostas sob consenso buscando-se, portanto, desde que o acusado preencha certos requisitos legais e aceite as condições acordadas na audiência, encerrar a lide.

Em não sendo criminalidade de alta reprovabilidade, age por bem a Lei dos Juizados Especiais, evidentemente inspirada numa justiça consensuada, em buscar soluções que não o cumprimento de pena. Esse avanço legislativo é notável e determinou uma nova visão da justiça que ao invés de apenas de punir os acusados busca diminuir os custos econômicos e sociais da execução de uma pena de prisão que não dará ao delinquente a chance de consciente do delito praticado e responsabilizado pela reparação dos prejuízos da vítima, trabalhar em prol da sociedade, diminuindo-se em muito a chance de que volte a praticar algum delito.

Sobre os Juizados Especiais, Gomes considera que:

l) A Lei n. 9.099/95, que dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais, está evidentemente inspirada neste modelo político-criminal 'consensuado'. Desde seu artigo 2º ficou enfatizado que o processo, nas infrações de pequeno ou médio potencial ofensivo (que a própria lei encarregou-se de delimitar), além da simplicidade, oralidade, economia processual, celeridade, deve buscar, sempre que possível, a *conciliação* ou a *transação*. O que se depreende desse dispositivo legal, desde logo, é não só uma nova e revolucionária forma de realizar o valor 'justiça', senão sobretudo que 'conciliação' não é exatamente a mesma coisa que 'transação'. A lei especifica as duas vias como apropriadas para se alcançar a celeridade, simplicidade etc. São conceitos distintos e sumamente relevantes para a interpretação de vários outros dispositivos da mesma lei. Como veremos oportunamente, a conciliação é gênero que comporta duas espécies: composição civil e transação [...]' (1997, p. 34, *grifo do autor*).

Salienta-se também para complementar o assunto, a Lei 10.259/01, que trata dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais na esfera federal, a qual criou uma discussão ao ampliar o conceito jurídico de infração penal de menor potencial ofensivo, conforme seu artigo 2.º, ao definir as infrações penais de menor potencial ofensivo, em tese restrito ao âmbito federal, promovendo, dessa forma, expressivo alargamento em seu conceito para abranger, também, os crimes cuja pena máxima cominada não seja superior a 2 (dois) anos e aqueles apenados alternativamente com multa sendo que o dispositivo da Lei em comento, é inquestionavelmente, mais benéfico que o artigo 61 da lei anterior (Lei 9.099/95) sendo, portanto, pela Lei 10.259/01, derogada nessa parte, fazendo com que os institutos despenalizadores, todos com consequências penais, tais como, composição dos danos civis, transação penal e suspensão condicional do processo penal alcancem um número ainda maior de injustos penais.

Esses institutos não são os únicos que buscam reformar o Poder Judiciário ao oportunizar meios alternativos de resolução de conflitos. Isso é estimulado em outras áreas do sistema judicial

sendo relevante considerar as transformações trazidas pela Lei de Ação Civil Pública ao buscar um meio de resolver os conflitos de forma mais útil, célere e eficaz.

Conforme a Lei n. 7.347/85 (Lei da Ação Civil Pública) e suas modificações trazidas pelos textos legais que foram elaborados após a Constituição de 1988 (Lei 8.078/90 entre outras), estipulou-se formas para que o Ministério Público e outros legitimados, viessem a ter meios para defender o patrimônio público, o interesse social, os interesses difusos, coletivos ou seja todos os interesses transindividuais.

Segundo Vigliar (2001, p. 127-128), a criação do inquérito civil foi uma das mais importantes e funcionais novidades apresentadas pela Lei da Ação Civil Pública. Com efeito, outorgou ao Ministério Público um instrumento de investigação, para a obtenção de indícios que autorizem a propositura da ação civil pública.

Mesmo não sendo peça obrigatória, o inquérito civil tem fundamental importância tendo em vista, principalmente em questões de dano ambiental e de consumo, que sua instauração pode gerar um acordo entre as partes, chamado de compromisso de ajustamento de conduta que foi instituído pelo artigo 113 da Lei n.º 8.078/90 e que têm como principal objetivo obrigar o causador do dano à reparação do prejuízo causado.

Salienta-se que o inquérito civil é de utilização exclusiva do Ministério Público portanto, o compromisso de ajustamento de conduta pode ser obtido por qualquer dos legitimados para o ajuizamento da ação civil pública desde que ostente a qualidade de órgão público (VIGLIAR, 2001, p. 138).

Ante o exposto observa-se que tanto o Poder Judiciário como outras Instituições, que participam do Sistema Judicial, tem buscado alternativas para a solução mais célere dos conflitos que se impõe na sociedade que constantemente evolui e se transforma, visto que resumir a resolução dos conflitos ao ambiente formalista da jurisdição estatal não seria suficiente para a ampliação do acesso à justiça gerando uma crise na resolução de conflitos que poderia criar grave obstáculo à pacificação social.

Em resposta a esta crise, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2010, implementou a Política Judiciária Nacional de Tratamento adequado de conflito de interesses por meio da Resolução 125/2010, na qual o Estado incentiva a cultura do consenso ao promover as formas alternativas e mais adequadas para a resolução das controvérsias. Surge, dessa forma, os indícios de mudança de paradigma ao se propor novas estruturas e padronizar os procedimentos nos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC).

Desta forma, tem-se um sistema multiportas de acesso ao Poder Judiciário, o qual oferta uma gama variada de opções que cada indivíduo tem à disposição para resolver as controvérsias, por meio da autocomposição: conciliação e mediação judiciais e conciliação e mediação extrajudiciais – que podem ser homologadas judicialmente caso as partes assim desejarem.

4. O acesso à justiça na forma extrajudicial

As diferentes formas de resolução de conflitos têm sido buscadas pela própria sociedade, ao longo da história, visto as exigências por uma ordem de justiça que pudesse atingir seus reais anseios e que não estivesse permeada por decisões políticas, as quais contaminam, muitas vezes, até mesmo as legislações.

O pluralismo jurídico defende a ideia de que os próprios movimentos sociais seriam fonte de produção jurídica, pois essa produção, não pode deixar de retratar a própria realidade dimensionada ou corresponder aos reais anseios da sociedade em dado momento histórico manifestando-se, portanto, como resultado do interesse e das necessidades de agrupamentos associativos e comunitários, assumindo um caráter dinâmico, espontâneo e flexível, muito mais próximos dos interesses da própria sociedade (WOLKMER, 1997, p. 138).

Tradicionalmente, estão os meios de resolução de conflitos integrados e sob a guarda do Estado, que tem o monopólio de fazer atuar o direito nos conflitos ocorrentes. Porém, a experiência prática

demonstrou que o sistema processual oferecido pelo Estado, deu mostras de sua deficiência na defesa dos interesses dos cidadãos e isto em razão de sua inadequação, do rito lento e caro, aliado aos insuficientes poderes do juiz no processo e ao desconhecimento dos indivíduos acerca de seus próprios direitos (CUNHA, 2001, p. 83).

Entende-se que, para cada tipo de conflito escolhe-se uma forma mais adequada para resolvê-lo. Desse modo, quando um indivíduo busca no CEJUSC apoio para que sua controvérsia seja resolvida, o Judiciário tem demonstrado certa ineficiência ao promover a Mediação e a Conciliação. O próprio ambiente austero e impessoal do Fórum torna-se um fator negativo de acolhimento àqueles que buscam, a pacificação social.

Décadas atrás, Cappelletti e Garth (1988) afirmavam que os procedimentos e o formalismo presentes no ambiente do Poder Judiciário, acabavam por intimidar os litigantes e, conseqüentemente, a não incentivarem a busca pelo diálogo e pela compreensão das verdadeiras razões da lide.

Diante das dificuldades de incentivo e sucesso das formas consensuais judiciais, a partir de 2015, com a promulgação do Código de Processo Civil e a Lei da Mediação, vislumbrou-se um novo olhar para as formas extrajudiciais de resolução de conflitos. Encontra-se, entre elas, a Mediação que ganha cada vez mais espaço nas discussões doutrinárias e acadêmicas, como também, nas propostas a serem ofertadas aos litigantes para a resolução de suas lides.

Para uma melhor elucidação do tema entende-se por bem trazer à colação as palavras de Sales que entende a mediação como,

[...] um procedimento em que e através do qual uma terceira pessoa age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma disputa, evitando antagonismos, porém sem prescrever a solução. As partes são as responsáveis pela decisão que atribuirá fim ao conflito. A mediação, quando oferece liberdade às partes de solucionar seus conflitos, agindo como meio facilitador para tal, passa não somente a ajudar na solução de conflitos, como também a preveni-los.

[...]

É um mecanismo de resolução de controvérsias pelas próprias partes, construindo estas uma decisão ponderada, eficaz e satisfatória para ambas. Essa decisão construída possui o mediador como facilitador dessa construção por meio do restabelecimento do diálogo pacífico (2004, p. 23-24).

Destaca-se, dessa forma, que o Poder Judiciário continuará presente como meio garantidor dos direitos fundamentais e sociais, porém considera-se que as novas formas de resolução de conflitos, principalmente, no âmbito extrajudicial aproximam a ideia de Justiça da própria sociedade que pode, em muitos casos, resolver seus próprios conflitos sabendo que o judiciário está presente, garantindo ao cidadão, proteção em caso de eventuais descumprimentos que, embora raros, na mediação extraprocessual, venham a ocorrer.

Vale ressaltar que cada parte envolvida numa controvérsia tem o direito de ser informado pelo seu advogado, funcionário do judiciário ou por aquele que pretende atuar como facilitador do procedimento escolhido, os métodos existentes e o mais apropriado para a solução do conflito que o envolve.

Nos dizeres de Tartuce,

[...] a mediação pode ser realizada por mediadores independentes ou por instituições voltadas à sua realização. Quando operada sem componentes dos quadros jurisdicionais, ela é denominada mediação privada ou extrajudicial (2021, p. 307).

Nesse sentido, é importante frisar que a opção é sempre das partes, ao escolher um mediador ou uma empresa/instituição, também denominada de Câmara de Mediação, a qual realizará todos os procedimentos necessários e em consonância com as orientações legais contidas no Código de Processo Civil e, principalmente, na Lei de Mediação que regra a forma extrajudicial.

A mediação enquanto meio alternativo de resolução de conflitos sociais oportuniza aos indivíduos uma compreensão da lide, a qual nem sempre se consegue via judicial, pois os

facilitadores/mediadores conduzem as reuniões/sessões de modo a empoderar as partes, retomar o diálogo e a buscar uma solução que satisfaçam ambas as partes, pois utilizam estratégias e técnicas direcionadas ao caso concreto, ou seja, personaliza-se o trabalho para determinada situação.

Enfatiza-se, então, a importância de se escolher profissionais competentes e capacitados para a realização dos procedimentos, seja ele(a) um profissional da área do Direito ou não, a formação para a aplicação deste instituto depende de sua atuação no sucesso e legalidade do método.

Entre as instituições e empresas que podem ofertar a mediação está o Núcleo de Prática Jurídica e Escritório Modelo, das Faculdades do Direito, que se tornaram uma porta de acesso à justiça, para os cidadãos mais carentes e que dependem desses profissionais e estudantes que lá atuam no auxílio de seus conflitos cotidianos.

A própria Academia tem sob sua responsabilidade a educação e a disseminação de práticas que colaborem com a pacificação social das controvérsias. Deve constantemente, formar o profissional sob a sua tutela educacional, de forma a compreender a sociedade e os conflitos existentes nela, bem como a buscar meios alternativos de resolução de conflitos que conscientizem as partes da responsabilidade delas em relação às decisões mais apropriadas para solucionar suas querelas, a tomar para si, o controle e a ação de resolver, de modo pacífico qualquer contratempo que influencie em seu cotidiano e que possa ser dirimido sem necessidade de intervenção judicial. Os indivíduos precisam estar cientes de que não é necessário a judicialização de todo e qualquer conflito que os envolvam, eles devem ser incentivados a buscarem o consenso.

A evolução das relações sociais e a complexidade de questões nelas inseridas – sejam políticas, econômicas ou existenciais –, colaboram para o agravamento das demandas judiciais. Ribas e Albuquerque afirmam que:

[...] a complexidade da sociedade pós-moderna, o uso monopolizado do modelo tradicional de jurisdição e o aumento dos conflitos judiciais ocasionaram o aumento no número de demandas, congestionando o sistema judiciário e elevando seus custos. Nesse sentido, o conflito passou a se configurar de maneira diferente, e o processo judicial passou a ser reconhecido como um instrumento insuficiente para resolver o litígio.

Assim na procura de alternativas para efetivar o acesso à Justiça de forma igualitária e justa, o Brasil aprovou um conjunto de leis e regulamentações que apoiam e incentivam a busca de soluções por meio de práticas consensuais, instituindo um novo sistema multiportas extrajudicial de resolução de conflitos com a implementação de mecanismos adequados. Marca-se, assim, o surgimento de um novo paradigma de pacificação social, de uma jurisdição contemporânea que se preocupa em efetivar o direito de acesso à Justiça mais democrático e igualitário (2021, p. 164).

Ao humanizar os procedimentos da mediação busca-se atingir o âmago do conflito de interesses e resolvê-lo de forma consensual e equânime.

Com o advento da Pandemia do covid-19, em 2020, os cidadãos experienciaram situações jamais vividas pela sociedade contemporânea. O Poder Judiciário se viu obrigado a resolver de forma acelerada, procedimentos e implementar programas com auxilia de tecnologias para poder dar prosseguimento aos serviços da justiça.

A própria mediação sofreu alterações significativas, adaptações foram realizadas para que pudesse solucionar os conflitos de forma virtual. A delicadeza da situação de isolamento e distanciamento social impôs à sociedade mundial novas práticas cotidianas, e entre elas, a interação virtual sobreveio como tábua de salvação para diminuir os problemas enfrentados por toda uma sociedade que se viu trancafiada entre quatro paredes, com restrições severas de interação social, política ou econômica.

O Estado diante dessa situação assumiu uma postura de redimensionar suas funções e apropriou-se da chegada da era digital, que antes estava a passos lentos e, que com a pandemia,

acelerou os processos de implantação de plataformas digitais para ofertar seus serviços à população.

Diante da crise sanitária, uma nova oportunidade de continuar a realização dos trabalhos judiciais e extrajudiciais por meio virtual se fez presente. Com isso, economizou-se tempo e recursos financeiros. O distanciamento, entre as partes, tornou-se menor por meio de videoconferências e, as interações sociais, aumentaram após a ampliação inúmeros aplicativos e ferramentas para celulares e computadores disponibilizados à população.

Espera-se que novas políticas e programas voltados para a resolução de conflitos se consolidem e continuem a promover de forma extrajudicial a busca pela pacificação social das controvérsias.

5. Considerações finais

À guisa de conclusão, há que se observar que o direito fundamental de acesso pleno à justiça é questão multifacetada, sendo relevante que exista um redimensionamento na sua interpretação visto que a mudança de postura frente ao litígio precisa ser modificada para que esse novo paradigma de pacificação da lide se efetive na prática.

A formação de uma nova mentalidade, para lidar com a resolução dos conflitos, precisa ser ampliada e, para isso, faz-se necessário uma compreensão de que Poder Judiciário e a própria Sociedade, como promotores do direito fundamental do acesso pleno à justiça, somente alcançarão seu real objetivo quando – através do uso principalmente das formas alternativas de resolução de conflitos - se aprofundarem na análise dos próprios conflitos humanos, ou seja, realizarem uma análise completa das questões subjetivas que envolvem os conflitos para depois dirimir as questões objetivas. Dessa forma, haveria um empoderamento das partes e a busca de soluções que melhor se adequem à situação em cada caso concreto.

O acesso à justiça não se faz somente via contenciosa, mas também através da via consensual, onde ambas as partes poderão buscar uma solução que beneficiem os envolvidos, nos fazendo crer que a justiça está sendo feita, pois cada conflitante encontrou o seu ponto de equilíbrio como medida para a justiça que buscava.

O que se reforça, neste texto, é que cada pessoa tem o direito de buscar a melhor forma de resolver suas controvérsias para que não se repita no futuro, o que no passado foi imposto, por questões técnicas e políticas, à via processual e ao Poder Judiciário.

Poder Judiciário e outros ambientes extrajudiciais podem ser promotores deste acesso pleno à justiça, reforçando a busca por este direito fundamental que, se alcançado, promoverá concreta pacificação social.

Referências

ABREU, Pedro Manoel. **Acesso à Justiça e Juizados Especiais: O desafio histórico da consolidação de uma justiça cidadã no Brasil**. 2ª. ed. rev. e atual. Florianópolis: Conceito Editorial, 2008.

BRASIL, [Constituição Federal (1988)]. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://planalto.gov.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **Acesso à Justiça e Cidadania**. 2ª ed. atual. e ampl. Chapecó: Argos, 2006.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1988.

CUNHA, Maria Inês Moura Santos Alves da. **A equidade e os meios alternativos de solução de conflitos**. São Paulo: LTr, 2001.

GOMES, Luiz Flávio. **Suspensão condicional do processo penal: e a representação nas lesões corporais, sob a perspectiva do novo modelo consensual de justiça criminal.** 2ª ed. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

GONTIJO, Danielly Cristina Araújo. **O direito fundamental de acesso à justiça.** São Paulo: LTr, 2015.

GRINOVER, Ada Pellegrini. **Ensaio sobre a processualidade: fundamentos para uma nova teoria geral do processo.** 1ª reimp. Brasília, DF: Gazeta Jurídica, 2018.

LENZA, Suzani de Melo. **Juizados especiais cíveis.** Goiânia: AB, 1997.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e mediação de conflitos.** Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SALVADOR, Antônio Raphael Silva. **Juizados especiais cíveis: estudos sobre a Lei n.º 9.099, de 26 de setembro de 1995: parte prática, legislação e jurisprudência.** São Paulo: Atlas, 2000.

RIBAS, Lídia Maria; ALBUQUERQUE, Gisele G. O.. **Acesso à Justiça na era digital: a mediação on-line por videoconferência como meio adequado e sustentável de solução de conflitos em tempos da covid-19.** IN: Revista Eletrônica do CNJ, v.5, n.1, jan./jun. 2021, p.160-171.

SILVA, Tânia Braga Prieto da. Desvendando a arbitragem apud OLIVEIRA, Ângela. **Mediação: métodos de resolução de controvérsias.** São Paulo: LTr, 1999.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis.** 6ª. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2021.

TOURINHO FILHO, Fernando da Costa. **Comentários à lei dos juizados especiais criminais**. São Paulo: Saraiva, 2000.

VIGLIAR, José Marcelo Menezes. **Tutela Jurisdicional Coletiva**. 3.^a ed. São Paulo: Atlas, 2001.

WATANABE, Kazuo. **Acesso à ordem jurídica justa**: conceito atualizado de acesso à justiça, processos coletivos e outros estudos. Belo Horizonte: Del Rey, 2019.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Pluralismo jurídico**. 2.^a ed. São Paulo: Alfa Omega, 1997.

A "COMISSÃO OAB VAI À ESCOLA" E SUA IMPORTÂNCIA DA DIFUSÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Herbert Almeida

Introdução

Entre as instituições mais respeitadas do país, aponta-se para a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), uma porta voz notória dos anseios da sociedade civil no Brasil (MOTTA, 2006). A Comissão "OAB vai à Escola" é um projeto que tem como objetivo conscientizar alunos das escolas públicas sobre a importância dos direitos humanos e da cidadania, através de palestras e debates realizados por advogados voluntários nas salas de aula. Além disso, também visa demonstrar a importância da advocacia para a sociedade.

O projeto original foi inspirado na proposta do Dr. Nelson Alexandre da Silva Filho e desenvolvido inicialmente pela Seccional do Estado de São Paulo a partir da proposta da 56ª Subseção da OAB/SP (Osasco). O Presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, Rubens Approbato Machado adotou o Projeto a ser desenvolvido no âmbito das Seccionais, criando a comissão OAB vai à Escola por intermédio da Portaria 09/2000.

Esse artigo discorre na apresentação de alguns projetos desenvolvidos pelas Comissões da "OAB vai à Escola" em todo país, assim como, relato do autor nas experiências dessas ações. O intuito é demonstrar a sua importância na difusão dos direitos humanos no Brasil, com ênfase nas experiências práticas obtidas nas Comissões em São Paulo e no Paraná, entre 2004 e 2019, com

objetivo de propor melhores práticas no desenvolvimento dos projetos, referenciando "cases" nas principais Comissões do país.

Direitos Humanos

Na definição das Nações Unidas, consistem em "*garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana*". São direitos atribuídos a todo ser humano pelo simples fato de ser humano, seja qual for a sua raça, cor, idade, opção sexual, religião, educação, condição econômica e social. Direitos que devem ser respeitados por todos, tendo o Estado o dever de protegê-los através da formalização, fiscalização e aplicação das leis (BRASÍLIA, 2013, p. 21)

Os Direitos Humanos são direitos naturais garantidos a todos os indivíduos, independente de classe social ou posicionamento político, não apenas aos criminosos. (BRASÍLIA, 2013, p. 20). Desse modo, qualquer pessoa que critique sua aplicabilidade, desconhece que direitos trabalhistas (férias, adicionais de insalubridade, periculosidade), direitos sociais (educação, saúde, segurança) e, que legislações especiais para idosos, mulheres, crianças, indígenas e pessoas com necessidades especiais são oriundos dos Direitos Humanos. Entre eles podemos destacar alguns diplomas legais no Brasil como a Lei Federal 8069/90-Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei Federal 10.741/03-Estatuto do Idoso, Lei Federal 10.048/00 (BRASIL, 2003), Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2004), entre outras. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma senhora com mais de 70 anos e ainda é confundida com um adolescente que defende o "*direito dos manos*". (BRASÍLIA, 2013, p.20.).

Nesta mesma linha de entendimentos equivocados, operadores do direito, como advogados e entidades ligadas à defesa dos direitos humanos, recebem críticas por alguns segmentos da sociedade. Em contraponto, certas circunstâncias da

vida expõem esses críticos a necessidades para si ou familiares na aplicação destes mesmos direitos em sua defesa.

Da Ordem dos Advogados do Brasil

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é uma instituição encarregada de fiscalizar e orientar o exercício da advocacia e responsabilizar práticas que infringem o Código e Ética da OAB. Possui como função também a defesa da constituição, dos direitos humanos, do estado de direito e da justiça social (MOTTA, 2006). As Comissões Temáticas são órgãos de assessoramento, divididas em Diretorias, entre elas a Comissão de Direitos Humanos, Direito Público, Comissão de Direito Eleitoral, Comissão de Assuntos Culturais, entre outras.

Para um melhor entendimento de como se formam as Comissões, é preciso compreender o funcionamento da Ordem. Cada estado da Federação é uma seccional que por sua vez são divididas em subseções. Estas possuem autonomia administrativa e podem formar as suas comissões de acordo com suas necessidades. No intuito de exemplificar, serão descritos alguns artigos do Regimento Interno das comissões existentes na Seccional Paraná (OAB, 2020).

Art. 2º. As comissões são órgãos de assessoramento da Diretoria e do Conselho Seccional no cumprimento de seus objetivos institucionais, organizadas por competência temática.

A comissão OAB vai à escola tem a finalidade de conscientizar alunos das escolas públicas sobre a importância dos direitos humanos e da cidadania. Entretanto, não há impedimento que a presente comissão realize palestras em outros locais como, faculdades, associações de classe e escolas particulares, bem como, realizar eventos sociais em parceria com outras comissões e entidades.

Art. 3º. As comissões são criadas por meio de Portaria do Presidente do Conselho Seccional, que nomeará a diretoria do órgão auxiliar e membros coordenadores.

Art. 7º. As Comissões têm por competência:

I) Assessoramento à Diretoria da OAB/PR;

II) Elaboração de trabalhos escritos, pareceres, pesquisas, eventos que estimulem o estudo, a discussão e a defesa da temática competente;

III) Monitoramento jurisprudencial para subsídio de expedientes oficiais e informação da Diretoria;

IV) Atuação em processos administrativos de sua competência;

V) Promoção de atividades de interação com a sociedade para afirmação da cidadania, sempre que deliberado pela Diretoria ou Conselho Seccional.

Sem dúvida a principal atuação da OAB vai à escola é a interação com a sociedade, embora possa colaborar também no assessoramento e elaboração de trabalhos para a Diretoria da Ordem. É muito comum a participação dos membros das comissões em eventos fora da sala de aula, pois a interação com juízes, promotores, advogados de outras comissões e a sociedade como um todo, acaba por criar um envolvimento em projetos sociais e políticos.

Art. 27. É vedada qualquer manifestação de membros de Comissões em nome da OAB sem delegação oficial da Diretoria da Seccional.

É muito importante lembrar que os membros da Comissão não representam diretamente a OAB junto às entidades que recebem as palestras e eventos, por isso a necessidade de deixar claro que a função precípua é repassar conceitos e gerar debates sobre cidadania e direitos, não realizar consultas ou realizar autopromoção de serviços jurídicos.

Relato de experiência da OAB vai à Escola

Como relato da presente experiência como membro da Comissão, ela se deu em dois estados, ou seja, duas seccionais: São Paulo e Paraná. Diante dos resultados obtidos nessas experiências, segue-se a apresentação de uma matriz *SWOT* para apresentar situações comuns entre todas as comissões a fim de contribuir com sugestões de melhoria.

A análise *SWOT* é uma ferramenta de gestão que avalia o grau de competitividade de uma organização frente à concorrência. Em português, é conhecida como FOFA, um acrônimo para forças, oportunidades, fraquezas e ameaças. São justamente essas as características analisadas na matriz. Segundo Chiavenato e Sapiro (2003), sua função é cruzar as oportunidades e as ameaças externas à organização com seus pontos fortes e fracos. É uma ferramenta usada para a realização de análise de ambiente e serve de base para planejamentos estratégicos e de gestão de uma organização. A sigla *SWOT* significa: Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças) e também é conhecida como Análise FOFA ou Matriz *SWOT*.

Strengths (forças): por ter a chancela da OAB, a Comissão goza de extremo prestígio na sociedade; possui em seu quadro profissionais de vários ramos do Direito, qualificando o debate nas reuniões, e a realização das palestras e eventos;

Weaknesses (Fraquezas): como todo trabalho não remunerado, carece muitas vezes de participação efetiva devido a falta de tempo dos membros; não há uma integração entre as seccionais e subseções para padronizar a atuação; os equipamentos utilizados nas palestras e apresentações são da própria escola anfitriã ou levados pelo próprio palestrante;

Opportunities (Oportunidades): a crescente demanda pela mediação entre pais, alunos e sociedade; a necessidade do entendimento das leis e das inúmeras alterações nas legislações sobre drogas, direitos da Criança e do Adolescente, o crescimento do fenômeno do bullying nas escolas, sem a observância da lei 13.185/2015

Threats (Ameaças): a polarização política, conduzindo ao debate ideológico em detrimento dos conceitos técnicos e jurídicos; a crescente indisciplina de alunos em salas de aula; a desmotivação de diretores e professores com palestras e atividades extraclasse. Com relação ao prestígio da Ordem na sociedade, é inegável que a defesa de direitos humanos seja confundida pelos leigos como defesa de bandidos e marginais.

Uma visão equivocada que traz prejuízos no estabelecimento de parcerias, sobretudo porque palestras sobre cidadania, direitos individuais e coletivos, bullying, geram reflexões e debates.

Muitas vezes, os professores se sentem pouco à vontade para debater certos direitos por temerem que os alunos se socorram do Estatuto da Criança e do Adolescente em defesa de sua indisciplina em sala de aula. Por outro lado, alguns alunos ao terem contato com legislação penal, trabalhista e de família, acabam tendo uma oportunidade única de entenderem melhor situações ao seu redor, não sendo apenas objeto de curiosidade. Talvez, pelo fato de que alguns deles tenham passagens pela polícia, pais presos ou em liberdade condicional, ou ainda, a necessidade de informações sobre pensões e leis trabalhistas.

Observa-se que a presença de advogados na escola também gera expectativas sobre “consultas” de problemas particulares ou de assuntos que não estão diretamente ligados aos direitos humanos e cidadania. Assim, é um desafio dos palestrantes manterem um diálogo prático, sem adentrar em questões particulares, o que desvirtuaria a finalidade do projeto. Assim, os envolvidos na comissão podem orientar que para tais fins, as consultas e os atendimentos individuais podem ser obtidos em serviços jurisdicionais, por meio de outros projetos como “Justiça nos Bairros” no Paraná e o “OAB Cidadão” em Santa Catarina ou diretamente nas Defensorias Públicas.

As ações dos membros da Comissão não são remuneradas, mas implicam na participação efetiva e compromissada, sobretudo para ministrar palestras e participar dos eventos. A rotina do advogado é bastante irregular, sem horários fixos de atendimento, logo a disponibilidade em participar de reuniões e comparecer às escolas para realizar as palestras é algo a ser trabalhado em todas as Comissões. Quanto às ameaças, oportunidades, forças e fraquezas, a capilaridade da Ordem dos Advogados do Brasil é algo a ser melhor utilizada, pois é uma das maiores riquezas da organização.

A OAB é composta por um *Conselho Federal*, que centraliza as decisões em todo o país. Nos estados e Distrito Federal existem as *Seções da Ordem* (Conselhos Seccionais), por sua vez composta por diversas *Subseções*, que congregam vários municípios. Essa estrutura deriva das Leis 4.215, de 27 de abril de 1963 e de 4 de julho de 1994. Sua estrutura, basicamente, é assim composta:

- **Conselho Federal**, com sede na capital da República, é o órgão supremo da OAB, onde serão tomadas todas as deliberações nos casos em que convém recorrer a instâncias superiores. Sua primeira sessão preparatória foi realizada em 6 de março de 1933.

- **Conselhos Seccionais**, sediados nos estados, exercem e observam, nos seus respectivos territórios, as competências, vedações e funções atribuídas ao Conselho Federal.

- **Subseções**, órgãos regionais da OAB, a quem compete dar cumprimento efetivo às finalidades da OAB, no âmbito de seu território.

- **Caixas de Assistência dos Advogados** (Lei 8.906/94, art. 45), destinadas a prestar assistência aos inscritos no Conselho Seccional a que se vincule.

Esta estrutura organizacional faz com que a Ordem esteja presente na maioria das cidades brasileiras, em algumas delas com uma grande estrutura física e administrativa que apoia e presta serviços a diversas comissões temáticas, incluída a OAB vai à escola. O desafio é integrar as comissões para que se crie padrões, troca de materiais e informações e sobretudo, se estabeleça um intercâmbio permanente entre seus membros.

Em um levantamento atual acerca das Comissões, identificou-se diversas redes sociais de Comissões OAB VAE, as quais listamos abaixo, por ordem crescente de seguidores. Interessante observar uma falha na integração, pois a maioria das Comissões não se seguem entre si, sugerindo-se um maior engajamento com marcação entre as páginas, curtidas, compartilhados, a fim de fortificar os planos de ação e comunicação entre as mesmas.

OAB vai à escola Manaus/AM 1.864 seguidores
<https://pt-br.facebook.com/oabvaiaescolaamazonas>
OAB vai à escola OAB/Pará 1.766 seguidores
<https://www.instagram.com/covec.oabpa/?hl=en>
OAB vai à escola Rio de Janeiro, 1.202 seguidores
<https://www.facebook.com/OABVERJ/>
OAB vai à escola Nilópolis/RJ, 1.200 seguidores
<https://www.instagram.com/oabvaiaescola.nil/?hl=en>
OAB vai à escola Maringá/PR, 952 seguidores
www.instagram.com/comissaoabnaescola
<https://www.facebook.com/pg/oabnaescolamaringa/posts/>
OAB vai à escola Itapeva/SP, 923 seguidores
<https://www.instagram.com/oabvaiaescolaitapeva/?hl=en>
OAB vai à escola Divinópolis/RJ, 668 seguidores
<https://www.instagram.com/oabvaiaescolasuzano/?hl=en>
<https://www.facebook.com/oabvaiaescolasuzano>
OAB vai à escola Sertãozinho/SP, 513 seguidores
<https://www.instagram.com/oabvaiaescolastz/?hl=en>
OAB vai à escola Bauru/SP 392 seguidores
<https://www.instagram.com/oabvaiaescolabauru/>
OAB vai à escola Barra/RJ, 378 seguidores
<https://www.instagram.com/oabvaiaescoladiv/?hl=en>
OAB vai à escola Suzano/SP, 324 seguidores
<https://www.instagram.com/oabvaiaescolabarrarj>

Cabe ressaltar que todas as comissões apresentam excelentes trabalhos, alguns deles podem ser conhecidos através de suas redes sociais, enquanto para outras, é preciso buscar informações nos sites da OAB local ou em reportagens pontuais.

A utilização da página oficial da OAB também é sugerida, inclusive com previsão no Regimento Interno das Comissões da OAB/PR

Art. 35. As Comissões da OAB/PR poderão solicitar espaço para criação de página no Portal da OAB/PR, sendo de sua responsabilidade o conteúdo das publicações, bem como a atualização da página.

Obviamente, conforme uma das fraquezas citadas na matriz *SWOT*, a falta de tempo compromete a atualização das redes e a divulgação das reportagens, por isso a necessidade da operacionalização de pessoas com noções de *marketing* para gerenciar tais questões.

Inclusão de participantes na comissão

Para fazer parte da Comissão é preciso ser advogado inscrito regularmente na OAB, mas outros profissionais como psicólogos, assistentes sociais, professores, promotores e juízes podem participar como colaboradores. É possível também a participação de estagiários e estudantes de direito, contribuindo muito para sua a formação educacional. Essa participação de terceiros ocorre de diversas formas, sobretudo nos eventos maiores ou em ações sociais desenvolvidas em decorrência das atividades pós palestras. Como a OAB vai à escola tem uma atuação local, seus membros são, em geral, advogados atuantes em sua própria Comarca. Desta forma, a escolha dos componentes da Comissão é feita pelo Presidente da Subseção, por isso não existe uma coordenação estadual para agregar e padronizar as ações (OAB, 2020).

Art. 26. Os advogados interessados em participar de Comissões da OAB/PR como membros participantes deverão encaminhar sua solicitação formal ao Setor de Comissões, acompanhado do seu breve currículo.

Na teoria, qualquer advogado pode solicitar sua participação nas Comissões da OAB, entretanto para ser aceito são necessários alguns requisitos:

- Ser regularmente inscrito na Seccional
- Estar em dia com a Tesouraria
- Possuir reputação ilibada e idoneidade moral.

Além disso, como existem eleições na OAB, normalmente as Comissões são formadas no início de cada gestão. Cabe ao Presidente de cada Comissão formar uma equipe, coordenando os trabalhos e definindo o número de membros necessários.

Como a OAB vai à escola realiza inúmeros eventos e palestras, os membros se dividem em tarefas como apoio logístico ao palestrante, articulação com as escolas, arrecadação de donativos, além da realização da palestra em sala de aula. Logo, não é imprescindível que o participante da comissão seja *expert* em oratória e organização de palestras, podendo contribuir de outras formas além de palestrar.

Muitos estagiários se associam como voluntários, buscando aprendizado para se tornarem futuros palestrantes na Comissão. Também é possível, como já dito, a participação de pessoas que queiram contribuir com as atividades da Comissão em eventos e mesmo em palestras, como voluntários ou convidados, sem que sejam necessariamente formados em Direito ou advogados. Não poderão fazer parte formal da Comissão, podem atuar como colaboradores eventuais.

“Cases” na Difusão dos Direitos Humanos e Cidadania nas Comissões

Comissão OAB vai Escola Rio de Janeiro

O Projeto "OAB vai à Escola" inspirado nas diretrizes traçadas pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil foi lançado no dia 5 de junho de 2002. Diante do fundamental papel da OAB no contexto social, o Projeto foi implementado pela Resolução nº 143 do Conselho Seccional do Estado do Rio de Janeiro, com objetivo de transmitir noções básicas dos Direitos e Garantias Fundamentais, enfatizando que o consciente exercício da cidadania é fundamental para a democracia.

Em 2017, foi uma das primeiras Comissões a utilizar as redes sociais para transmitir uma palestra. A programação teve dois painéis: *Reflexões sobre a laicidade brasileira e o papel da advocacia*, com o professor de Direito Constitucional e Internacional do Centro Universitário Integrado de Campo Mourão Rafael Almeida Callegari; e *Discussões práticas sobre as alterações dos procedimentos*

especiais no novo CPC, com o promotor de Justiça do Paraná e professor da mesma universidade Marcos José Porto Soares. Ao contrário da maioria das Comissões Estaduais, a OABVERJ possui uma cartilha, facilitando a integração e a definição de conceitos e finalidades para as Comissões locais (OABRJ, 2001).

Segue o link para acesso à cartilha:

http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_oab_vai_a_escola.pdf

Comissão OAB vai Escola de Nilópolis/RJ

Diante da pandemia COVID19, a maioria das Comissões teve a suspensão das suas atividades. Embora algumas delas continuaram o trabalho através de lives e palestras virtuais.

Nesse caso, a comissão fez um excelente trabalho durante a pandemia, potencializando a comunicação virtual por meio dos canais do Instagram e do YouTube para divulgar palestras e lives sobre cidadania, Estatuto da Criança e do Adolescente, violência doméstica e outros temas sobre Direitos Humanos.

Endereço do Canal :

<https://www.youtube.com/channel/UCZNMx3s7mi6xLmpL7b2AGJQ>

A diretoria desta Comissão é formada pelos advogados: Angélica Lira (Presidente), Cristiane Nomelini (Vice-Presidente), Aline Roque e Hélio Elias (Delegados da Comissão).

Além do canal no Youtube, a Comissão promove diversas lives no seu canal de Instagram <https://www.instagram.com/oabvaiaescola.nil/?hl=en>

Comissão OAB vai Escola Joinville/SC

Outro trabalho que merece destaque é a Comissão de Joinville-SC que elaborou uma cartilha com linguagem coloquial, sem juridiquês, contendo noções de ética, cidadania, direitos e

deveres dos cidadãos que serve de material de apoio para palestras de qualquer comissão.

A cartilha foi elaborada na gestão Miguel Teixeira Filho (Presidente Subseção Joinville) e tendo como Presidente da Comissão Yolanda Robert Claudino Santos, e pode ser facilmente acessada no link abaixo:

<https://www.oabjoinville.org.br/materiais/46/Cartilha-OAB-VAI-A-ESCOLA---OAB-Joinville.pdf>

A Professora Clarice Hagedorn, pedagoga, com experiência em programas de treinamento em escolas (coordenou o Programa Aluno Guia, do Município de Joinville) foi a Coordenadora do Projeto. A diretoria desta Comissão é formada pelos advogados: Presidente: Yolanda Robert, Vice-Presidente: Filipe Nesi Sônego, Secretária: Carmem Pereira, Tesoureira: Geisa Kuster, Membros: Ana Paula Rodrigues Nunes, Alessandra Vieira, Clarice Hagedorn, Jessica Panqueves, Luciana Mattos Welter, Maria Goreti Gomes, Mônica da Silva Robert, Natan de Oliveira, Tatiane Karin de Miranda.

Comissão OAB vai Escola São Paulo

Na OAB São Paulo a Comissão foi criada em 1999, uma das primeiras formadas no país. Sob a liderança da presidente da Comissão OAB Vai à Escola e conselheira Secional, Andréa Regina Gomes, uma cartilha foi elaborada com informações atualizadas e disponível *on-line*, podendo ser acessada em aplicativo para tablet e celular para subsidiar a atuação e ser consultada pelas 234 Subseções da Seção Paulo da Ordem dos Advogados do Brasil. O material incluiu tópicos presentes nos questionamentos cotidianos das cidades modernas, como *bullying*, novas configurações familiares, alienação parental, diversidade sexual, internet segura, direitos da pessoa com deficiência e do idoso. A nova edição permite uma referência para a realização de palestras, encontros e debates junto a alunos do ensino médio das

escolas de todo Estado de São Paulo. A apostila pode ser acessada através do link abaixo:

<https://www.oabsp.org.br/comissoes2010/gestoes-anteriores/oab-vai-escola/cartilhas/CARTILHAatualizada-%20Word.pdf>

Comissão OAB vai Escola Minas Gerais

A OAB/MG, por meio da Comissão OAB vai à escola, no ano de 2017, realizou projeto para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos. A cidade mineira de Itumirim, no sul de Minas, aprovou lei para implementação do programa, instituindo a matéria como disciplina obrigatória nas escolas públicas municipais com ensinamentos sobre direito penal, constitucional, consumidor, ambiental, civil e do trabalho. De acordo com o presidente da comissão na época, Lucas Andrade, o objetivo era introduzir aos alunos seus direitos e deveres, liberdades e responsabilidades. *"Com a disciplina pretendíamos diminuir a criminalidade, melhorar a convivência social e avançar enquanto sociedade"*, ressaltou. A partir da apresentação de uma proposta legislativa feita pela comissão da seccional para dez municípios, a Prefeitura encaminhou o projeto de lei para Câmara Municipal e conseguiu aprovação da lei. Posteriormente firmou convênio com a OAB/MG para iniciar a coordenação do programa. A Ordem mineira ficou responsável por acompanhar toda implementação técnica de conteúdo, dar as diretrizes de ensino e ainda fornecer o material didático.

Com grande êxito, o projeto já se espalhou por todo o Estado, com destaque para a cidade de Itumirim, que passou a ter o Direito como disciplina nas escolas municipais. Em Varginha houve ainda reconhecimento do modelo do projeto em nível internacional, através de parceria com a Universidade de Lisboa, em Portugal. Em 2019, a Comissão OAB vai à Escola de Varginha/MG desenvolveu um projeto com visitas a escolas públicas com o tema "O Resgate da Cidadania entre os Jovens", o projeto fez parte de um concurso cultural de redação realizado pela Comissão. Um dos objetivos era que os alunos participantes

tivessem conhecimento do que é exercer a sua cidadania e conscientes da sua importância na sociedade. Tanto os alunos como os professores eram premiados.

Ainda em 2019, Alexandre Costa, Conselheiro Estadual da OAB/MG Presidente da Comissão Estadual "A OAB vai à Escola" coordenou o 1º Congresso Jurídico da Comissão OAB vai à Escola, na Universidade FUMEC com as presenças da desembargadora do TJMG, Alice Birchal; da procuradora do Estado, Rafaella Leão; do promotor de justiça, Edson Resende de Castro; do deputado estadual, Rafael Martins; do ex- promotor de justiça, Dimas Messias de Carvalho; do diretor de contas do TCE do Tocantins, Júlio Edstron; da procuradora do município de Goiânia, Hilda Goseling; do coordenador da pós-graduação da FUMEC, Paulo Márcio Santos e do pós-doutor em direito, Denilson Teixeira. Tal evento foi um maravilhoso exemplo da integração entre OAB e demais entidades da comunidade jurídica, proporcionado pela Comissão.

OAB Vai à Escola – Osasco/SP

Presidida pela Dra. Valquiria Guedes, a Comissão realiza palestras com temas polêmicos como a Homofobia, Racismo e Bullying. Durante o ano de 2019 a Comissão OAB Vai à Escola palestrou aos alunos dos 3ºs anos do Ensino Médio, dos 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental II e aos dos 4ºs e 5ºs do Ensino Fundamental I, com os temas Lei Maria da Penha, Grêmios estudantis, Racismo, Estatuto da Criança e Adolescente, *Bullying* e *Cyberbullying*, Constituição Federal, Homofobia, Direito dos Idosos e das Pessoas com Deficiência, Drogas Lícitas e Ilícitas.

O Projeto OAB vai à Escola – Subseção Osasco contemplou 2419 educandos com palestras semanais visando sempre o fortalecimento do protagonismo destes perante a sociedade e a construção de cidadania, permitindo com que estas crianças e adolescentes compreendessem e refletissem que são sujeitos de Direitos e Obrigações.

Considerando a importância do projeto, a Diretoria de Ensino da Região de Osasco, em parceria com a OAB, fez um convite a todas as escolas através de ofício para formalizar a participação nas palestras. Incentivar a participação das escolas através de um convite formal das Secretarias municipais e estaduais de ensino é uma excelente iniciativa. Muitas Comissões negociam individualmente com Diretores de escolas, demandando esforço e desgastes desnecessários. Com apoio das Secretarias é possível verificar a demanda de temas para cada escola, realizando palestras onde realmente existe interesse em receber o projeto. Nada mais frustrante que realizar eventos em escolas onde não há receptividade por parte dos alunos e da própria Direção.

OAB Vai à Escola Mato Grosso do Sul e a cartilha em braile

A Comissão OAB/MS vai à Escola, em parceria com a Secretária de Educação de Campo Grande, elaborou Cartilha "OAB vai à Escola" nos alfabetos latino e Braile para servir de apoio para professores e alunos de todo estado. A Cartilha trata de assuntos de grande relevância, ligados às crianças e adolescentes, como direitos da mulher e violência doméstica, *bullying*, trabalho infantil, discriminação, questões ambientais, legislação de trânsito, cidadania, direitos e deveres constitucionais e outros temas. *"A Cartilha assumiu um formato de Manual, fundamentado, onde o professor poderá tranquilamente trabalhar seu conteúdo em sala de aula. Um material que propicia a inclusão e oportuniza o acesso às crianças com deficiência visual"* ressaltou Eugênia Portela de Siqueira Marques, presidente da Comissão OAB/MS vai à Escola. Participaram da elaboração da Cartilha a presidente da Comissão OAB vai à Escola: Eugênia Portela De Siqueira Marques, a secretária-geral Helena Clara Kaplan e os membros: Djanir Corrêa Barbosa Soares, Eliana Leandro Dias, Jacita Terezinha Rodrigues de Azamor, Luiz Renato Adler Ralho, Neusa Vieira Guerra, Otoni César Coelho de Souza, Roberto Valentin Cieslak.

Bullying: tema recorrente nas comissões

A lei 13.185/2015 define o *bullying* como todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo. Esta lei entrou em vigor em 2015, estabelecendo que clubes, agremiações recreativas e as escolas desenvolvam medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying*.

Em 2018, o governo Temer sancionou a lei 13.663, alterando o artigo 12 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Essa atualização na lei incluiu a responsabilidade das escolas em promover medidas de combate ao *bullying*. Com isso, a demanda por palestras sobre o assunto aumentou de forma exponencial, abrindo o caminho para um debate ainda maior sobre Direitos Humanos nas escolas. A lei 13.185/2015 foi criada justamente para incentivar as escolas a criarem e aplicarem programas de combate ao *bullying*, mas na prática não havia sanção alguma. A inserção dos incisos IX e X no artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou a obrigatoriedade da implementação do Programa de Combate ao *Bullying* como política escolar. Como função precípua da Comissão é conscientizar alunos das escolas públicas sobre a importância dos direitos humanos e da cidadania, as palestras sobre o *bullying* foram perfeitas para explicar a dicotomia entre direitos e deveres, com um assunto bastante presente na realidade dos estudantes e professores.

Em 2013 foi realizada pesquisa pela Comissão OAB Vai à Escola Santa Catarina, onde 82% dos alunos de escolas públicas alegam conviver com *bullying*. Foram entrevistados quase 700 estudantes de oito instituições de quatro municípios da Região Metropolitana de Florianópolis, durante palestras que a comissão fazia nas escolas. Além dos alunos, 97 professores de seis escolas também participaram da pesquisa.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2015, no Brasil, aproximadamente, um em cada dez estudantes é vítima

frequente de *bullying* na escola (OCDE, 2015) . Diante desses dados e dos pedidos das instituições, a maioria das Comissões realizou palestras sobre o tema, cumprindo o Programa de Combate à Intimação Sistemática, instituído na Lei 13.185/15. Somente a Comissão OAB Vai à Escola Campinas atendeu 2.215 alunos, com palestras sobre Estatuto da Criança e do Adolescente, Violência Doméstica, *Bullying* e Crimes Virtuais.

Considerações Finais

Os Direitos Humanos foram fruto de intensas lutas e reconhecidos, pela primeira vez, nas Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789), sendo oficializados no século XX pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU e garantem direitos fundamentais: vida, liberdade, saúde, entre outros.

Atualmente, mesmo após séculos de lutas, ocorrem inúmeros desrespeitos aos Direitos Humanos, comprovando a necessidade da luta e o ativismo firme e contundente para sua manutenção. A Cidadania remete ao exercício de participação na vida política de um país, sobretudo para buscar a superação dos problemas sociais. O estudante, como qualquer cidadão, pratica ações de cidadania com a consciência de sua responsabilidade pela proteção, não só de direitos, mas também de deveres com professores, pais, colegas e de todos os cidadãos.

A Ordem dos Advogados sempre foi uma trincheira contra os abusos cometidos pelos déspotas que insistem em exercer sua autoridade de modo opressor, ignorando minorias, desrespeitando a democracia e o respeito às instituições. A Comissão OAB vai à escola é o braço da maior instituição do país para difundir conceitos, estabelecer debates e principalmente promover a difusão dos conhecimentos dos direitos e deveres de todos nas instituições de ensino em todo país.

Crianças e adolescentes cientes do seu papel na sociedade e transformadores da sua própria história. Essa é a ideia precípua do projeto da OAB Vai à Escola.

Referências

BRASÍLIA. **Direitos Humanos**. 4 ed. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 441 p. ISBN: 978-85-7018-532-7. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 22 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; 2003.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm, Acesso em 22 out. 2021.

MOTTA, Marly Silva da. **A ordem dos advogados do Brasil: entre a corporação e a instituição**. Ciência Hoje. Rio de Janeiro, v.39, p. 32-37, dez. 2006. Disponível em: https://historiapt.info/pars_docs/refs/9/8652/8652.pdf, Acesso em 22 out. 2021.

OAB. **Regimento Interno das Comissões da Ordem dos Advogados do Brasil, seção do Paraná**, 2020. Disponível em: <https://www.oabpr.org.br/wp-content/uploads/2020/11/regimento-interno-comissoes-08-2020.pdf><Acesso em 22 out. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto; SAPIRO, Arão. **Planejamento Estratégico: fundamentos e aplicações**. 1. ed. 13° tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

OABRJ. **A OABRJ vai à escola**, 2001. Disponível em:
>http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_oab_vai_a_escola.pdf< Acesso em 22 out. 2021.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de.; PASINI, Audri. Inês.; LEWANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 15(2), 203-215. São Paulo, SP, maio-ago. 2013.

OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015 : análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

UMA PERSPECTIVA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL SOBRE A EFICÁCIA DOS DIREITOS HUMANOS

Cassiana Sterza Versoza-Carvalho

O Direito, incluindo os direitos humanos, trata de como as pessoas deveriam se comportar, isto é, de quais são as ações esperadas e aquelas que são preteridas em nossa sociedade. Já a Psicologia estuda, dentre outras coisas, o porquê as pessoas agem da forma como agem. Há, portanto, pontos de contato importantes entre a Psicologia e o Direito, por exemplo, na busca de formas pelas quais se aumente a garantia e proteção de certos direitos, ou seja, se aumente as chances de que as pessoas se comportem de acordo com o que preconizam certos direitos. A Análise do Comportamento é, dentro da Psicologia, uma abordagem científica do comportamento interessada na previsão e controle do comportamento e que, portanto, pode contribuir para o diálogo entre a Psicologia e o Direito na busca da garantia dos direitos humanos.

O apelo feito pelos direitos humanos tem servido a diferentes propósitos em diferentes partes do mundo, no entanto, a despeito da relevância da noção de direitos humanos, este ainda é um conceito considerado frágil (Sen, 2005). Frequentemente os direitos humanos recebem a crítica de serem demasiadamente abstratos e, portanto, terem pouco efeito prático na realidade concreta da vida dos indivíduos. Assim, o objetivo deste texto é apresentar a Análise do Comportamento como uma ciência capaz de ajudar na problemática da efetivação dos direitos humanos, ou seja, na promoção e na garantia destes direitos. Para isso, primeiro vamos tratar rapidamente do problema da eficácia social dos

direitos humanos. Posteriormente, apresentaremos a Análise do Comportamento como uma possibilidade de compreensão e explicação do comportamento humano. Por fim, buscaremos elucidar algumas maneiras pelas quais a perspectiva analítico-comportamental pode trazer luz sobre algumas questões que ainda parecem ser um entrave à promoção dos direitos humanos.

Eficácia social do direitos humanos

Apesar da inegável importância da existência de documentos internacionais e legislações nacionais que visam a proteção dos direitos humanos, a mera redação destes valores em documentos oficiais não é suficiente para evitar casos de violação aos direitos humanos. Após a garantia dos direitos humanos em documentos legais nasce, portanto, o problema da eficácia desses direitos, isto é, o problema de em que medida a redação em um documento é capaz de produzir efeitos. A chamada eficácia social trata, portanto, da “realização do direito, do desempenho concreto de sua função social. Ela representa a materialização, no mundo dos fatos, dos preceitos legais e simboliza a aproximação tão íntima quanto possível, entre o dever ser normativo e o ser da realidade social” (BARROSO, 2001, p. 83). Quando falamos de eficácia social, portanto, a discussão passa do universo do texto jurídico para o universo dos fatos, permeado de relações humanas, políticas, econômicas e que precisam ser consideradas para que o problema da eficácia social tenha a possibilidade de ser elucidado. O esforço na promoção da eficácia dos direitos humanos é, portanto, um esforço multidisciplinar, já que o estudo “das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado” (Bobbio, 2004, p. 16) deve levar em conta questões históricas, sociais, econômicas e psicológicas que estão implicadas na violação ou proteção destes direitos. Buscar promover eficácia social é, portanto, buscar caminhos que possibilitem “transformar aspirações (nobres, mas vagas), exigências (justas, mas débeis), em direitos propriamente ditos”

(BOBBIO, 2004, p. 33). A questão da eficácia social, então, dá conta da defasagem entre o dever ser e o ser:

Uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial. Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembleia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção (BOBBIO, 2004, p. 39).

A crítica de que os direitos humanos são demasiadamente abstratos está intimamente ligada à constatação de que há uma grande falha na efetivação destes direitos, como aponta Bobbio (2004): “Aquele que ler a Declaração Universal e depois olhar em torno de si “será obrigado a reconhecer que, apesar das antecipações iluminadas dos filósofos, das corajosas formulações dos juristas, dos esforços dos políticos de boa vontade, o caminho a percorrer é ainda longo” (p. 25). Segundo Taine, os direitos humanos “não são mais do que dogmas abstratos, definições metafísicas, axiomas mais ou menos literários, ou seja, mais ou menos falsos, ora vagos, ora contraditórios, suscetíveis de mais de um significado e de significados opostos [...], uma espécie de insígnia pomposa, inútil e pesada, que [...] corre o risco de cair na cabeça dos transeuntes, já que todo dia é sacudida por mãos violentas” (*apud* BOBBIO, 2004, p. 45); e de acordo com Bentham (1792/1843) eles não passam de “gritos sobre o papel”. Quais são as implicações concretas na realidade das pessoas o fato de se dizer que todos são iguais perante a lei, nascem com a mesma liberdade e são igualmente dignos, quando vemos tantas situações de violação a esses direitos? A Análise do Comportamento pode ajudar os direitos humanos a darem conta da crítica de que eles seriam abstratos demais? Uma perspectiva comportamental poderia trazer mais concretude para a noção de direitos humanos e contribuir para sua eficácia social?

A Análise do Comportamento

A ciência do comportamento, tal qual proposta por Skinner, tem alguns pressupostos que constituem verdadeiros pontos de partida para o estudo empírico e interpretativo do comportamento humano. O analista do comportamento assume uma visão monista do homem, isto é, ao contrário da clássica divisão mente *vs.* corpo, para a Análise do Comportamento todo fenômeno comportamental tem apenas uma natureza, que é a do mundo físico, natural. Decorre disso, portanto, a rejeição de explicações que recorram a estruturas internas, cognitivas ou psíquicas, das quais o comportamento seria um reflexo ou consequência. Na Análise do Comportamento o próprio comportamento é tomado como objeto de estudo e entendido e explicado a partir das relações do organismo com o mundo, de forma que a própria definição de comportamento é relacional. O objetivo dessa ciência do comportamento, segundo Skinner (1953), é a previsão e o controle do comportamento, de forma que é uma ciência comprometida com a ação prática que dela se pode derivar. Além disso, a Análise do Comportamento adota uma perspectiva funcional, na qual entende-se o termo causa como variável independente e o termo efeito como variável dependente. A explicação, portanto, não está em como uma causa produz um efeito, mas sim na descrição de eventos que “tendem a ocorrer ao mesmo tempo, em uma certa ordem” (SKINNER, 1953, p. 24). Dessa forma, entende-se por causa de um comportamento qualquer evento que tenha efeito demonstrável sobre o comportamento (SKINNER, 1953).

Tanto popularmente quanto em explicações tradicionais das abordagens psicológicas, algumas causas do comportamento, chamadas causas internas, são comumente utilizadas para a explicação do comportamento. No entanto, segundo Skinner (1953) são explicações com pouco valor científico e poucas vantagens práticas. O autor dá três exemplos desse tipo de explicação: as causas neurais, psíquicas e conceituais. Causas

neurais correspondem a processos neurais que seriam causadores de comportamentos, ou seja, a explicação do comportamento se daria pela identificação de processos neurais subjacentes. Essa explicação que recorre a causas neurais pode se dar em nível conceitual ou real. Causas neurais conceituais são processos inferidos do comportamento e que passam a explicá-lo e tornam-se, elas mesmas, objetos de estudo, tais como memória ou formas de processamento de informações. Já as causas neurais reais são eventos neurobiológicos observados – via exames, por exemplos – quando da emissão de um comportamento. Skinner (1953) afirma que esse tipo de relação nos possibilita uma previsão e controle apenas de comportamentos específicos, e é pouco provável que possamos alterar o sistema nervoso diretamente a fim de alterar comportamentos, ou seja, mesmo que saibamos qual região do cérebro é ativada quando uma pessoa se lembra do passado, por exemplo, é pouco provável que possamos realizar alguma manipulação em nível neurobiológico a fim de modificar a relação de uma pessoa em sofrimento com seu passado traumático. As causas psíquicas recorrem a alguma entidade interior (mente, psiquê), a qual tem o impulso e a quem o exterior obedece, de forma que o comportamento seria expressão ou resultado de um impulso interno de dimensões não físicas. Skinner (1953) alerta que nesse caso o comportamento fica em segundo plano e o foco da ciência é estudar esse agente interno que pode ser apenas compreendido, mas não manipulado. Por fim, as causas conceituais explicam o comportamento através de uma afirmação que passa da propriedade de um processo para uma coisa, por exemplo, quando se diz que “como porque tenho fome” ou que “ajo com justiça pois sou justo”. Esse tipo de explicação é redundante e também não nos permite alterar a condição causadora do comportamento.

Como já dito, Skinner (1953) propôs uma ciência que possibilitasse fazer previsões acerca do comportamento humano. Falar da previsão de um comportamento é falar de sua probabilidade de ocorrer. Essa probabilidade varia da certeza de

que ocorrerá à certeza de que não ocorrerá e alterações nesta probabilidade dão-se a partir da manipulação de certas condições que controlam o comportamento. Não é possível encontrar apenas uma variável da qual o comportamento é função, portanto, para podermos prever com eficácia a probabilidade de um comportamento ocorrer, todas as variáveis que se relacionam com o comportamento devem ser consideradas, levando-se em conta a multideterminação do comportamento. Dessa forma, o objeto de estudo da análise do comportamento é o comportamento entendido como relação de um organismo (variável dependente) com o ambiente (variável independente).

A relação do comportamento de um indivíduo (variável dependente) com os eventos externos dos quais ele é função (variável independente) é expressa em termos de leis científicas que descrevem o organismo enquanto um sistema que se comporta. O comportamento é definido como relação entre organismo e ambiente e, portanto, não é algo material. No entanto, as variáveis independentes das quais o comportamento é função devem ser observáveis e descritas na linguagem da ciência física. Nesse sentido é que os eventos estudados pela análise do comportamento são físicos. Não se apela para nenhuma entidade de outra natureza que nada contribui para o controle do comportamento. Portanto, para Skinner (1953), devemos fazer uma ciência que de um embasamento adequado para a ação prática, não se restringindo em fazer “esboços superficiais” sobre o seu objeto de estudo, mas atendendo ao rigor científico através de investigações empíricas de condições físicas observáveis.

Morris (1988), ao fazer referência às visões de mundo propostas por Pepper (1942), defende a tese de que a Análise do Comportamento é contextualista em sua visão de mundo. A metáfora do contextualismo é o evento histórico, ou seja, em uma visão contextualista o objeto a ser estudado será entendido enquanto um evento histórico. Portanto, no caso da Análise do Comportamento, o comportamento é concebido como tal. Isso significa dizer que o comportamento ocorre em um contexto e só

pode ser estudado a partir desse contexto, ou seja, é um evento que ocorre em dado momento histórico, e só pode ser compreendido dessa forma. Isolar o comportamento de seu contexto é limitar, ou, no limite, inviabilizar a possibilidade de “explicação” do comportamento. Isso porque comportamento e contexto são conceitos relacionais, ou seja, só existem um em relação ao outro: só existe comportamento em um dado contexto e o contexto só o é para determinado comportamento. O comportamento se desenvolve de maneira fluída em um contexto histórico em constante evolução e desse contexto que emerge o seu significado. A análise do comportamento é feita a partir da análise de uma instância comportamental: o organismo se comportando no contexto atual, que se tornará contexto para o comportamento subsequente. Por isso, dentro da metáfora do contextualismo o comportamento é o evento histórico: o contínuo “se comportar em um contexto”.

Se, tradicionalmente, o que uma pessoa faz é explicado a partir da ideia do homem autônomo, cujo controle daquilo que faz, pensa e sente é interno, da mesma forma, também, ocorreria com os valores: de alguma forma seria possível acessar os valores absolutos por algum tipo de introspecção ou exercício da razão e haveria uma espécie de autonomia na decisão por seguir ou não um conjunto de valores. Skinner retira o controle do interior do homem e coloca ele na relação do homem com seu contexto. Ele não faz apenas uma troca do controle interno pelo externo. Ele propõe um controle que é relacional, portanto, a origem do comportamento está na relação do indivíduo com o meio, bem como a origem dos valores e do comportamento ético. Os valores são, então, na proposta de Skinner (1971), parte da relação comportamental: são as consequências reforçadoras que selecionam uma resposta. Se ao produzir uma consequência a resposta que a produziu tem sua probabilidade de ocorrer aumentada, isso significa que essa consequência é um valor para esse indivíduo. É também a partir das relações históricas e contextuais que surgem os valores de uma sociedade. A visão

analítico-comportamental sobre o comportamento humano pode ser resumida na seguinte máxima: “O homem age sobre o mundo, transforma-o e por sua vez é transformado pelas consequências de sua ação”. Os valores, portanto, são uma consequência da ação das pessoas no mundo e que, por sua vez, retroagirá na forma com que as pessoas agem.

Sobre a existência de uma chamada natureza humana, Skinner rechaça a possibilidade de qualquer natureza humana essencialista ou metafísica. Se é que se pode falar em uma natureza humana, para a ciência do comportamento ela estaria na relação entre indivíduo e ambiente – incluindo o ambiente cultural -, relação essa que é regida por alguns princípios comportamentais, os quais evoluíram ao longo da história da espécie humana. Como as pessoas são determinadas em suas relações com o mundo, a diversidade de valores, costumes, pensamentos e etc., é tão grande quanto a pluralidade de contextos existentes. Aquilo que encontramos de comum em um povo, e que parece sugerir que há algo que seja essencialmente humano, é, na verdade, fruto das contingências sociais que são comuns àquele povo (SKINNER, 1953; SKINNER, 1971/1976).

Vimos que a nossa ação no mundo produz consequência e que somos moldados pelas consequências de nossas ações. No entanto, como Skinner (1957/1978) aponta, nem sempre nossas ações produzem consequências diretas sobre o ambiente. Muitas vezes o primeiro efeito da nossa ação é sobre outra pessoa, por exemplo quando pedimos um copo de água. Dizer “eu quero um copo de água” em um ambiente onde não há mais ninguém provavelmente surtirá pouco efeito já que dizer essas palavras não produz nenhuma alteração direta sobre o ambiente que resultará em receber um copo de água. Para que esse comportamento produza consequências seu efeito ocorre, primeiramente, sobre algum outro indivíduo que compartilhe desta linguagem, ou seja, que tenha um história mínima que o permita compreender o que está sendo pedido e que aumente as chances de que ele siga uma instrução deste tipo.

Skinner afirma que “nomes não quebram ossos”, no sentido de que o comportamento verbal não produz efeitos diretamente sobre o mundo. O efeito ocorrerá apenas pela mediação de uma outra pessoa. Esta é uma definição para o que Skinner chama de Comportamento Verbal, ou seja, o comportamento cujo efeito se dá apenas por meio da mediação de outra pessoa. Via de regra esses comportamentos são mais difíceis de serem descritos e “tem tantas distinções dinâmicas e propriedades topográficas que um tratamento especial é justificado e, na verdade, exigido” (SKINNER, 1957/1978, p. 2).

Nas explicações tradicionais diz-se que nossa linguagem é a expressão de ideias ou de significados. No entanto, Skinner aponta que “o que acontece quando uma pessoa fala ou responde a um discurso é claramente uma questão sobre comportamento humano” (SKINNER, 1957/1978, p. 5) e o que falta “é um tratamento causal ou funcional satisfatório” (SKINNER, 1957/1978, p. 5), ou seja, falta identificar quais as variáveis relevantes das quais esse discurso é função. Como vimos, é comum assumir que para explicar o comportamento ou qualquer aspecto dele deve-se atribuí-lo a eventos que acontecem dentro do organismo, como as citadas causas neurais, psíquicas e conceituais. O mesmo ocorre com o comportamento verbal: assume-se que aquilo que falamos é apenas a expressão de ideias ou sentimentos internos. No entanto, “quando dizemos que uma observação é confusa porque a ideia não é clara [apesar de] parecermos estar falando sobre dois níveis de observação há, de fato, apenas um. É a própria observação que não é clara” (SKINNER, 1957/1978, p. 6). Termos como ideia e significado, comuns às teorias tradicionais da linguagem, possuem o efeito de desencorajar uma análise funcional e uma infeliz consequência destas teorias é a crença de que o discurso tem uma existência independente do comportamento do falante. Palavras são consideradas ferramentas ou instrumentos que nós apenas utilizamos para expressar estados e motivações internas, ou seja, “significado” assim como “ideia”, são entendidos como algo

expresso ou comunicado por um discurso que se utiliza de palavras para tal. Nesta explicação mantem-se em separado aquilo que é interno (ideias, sentimentos e desejos) e aquilo que é externo ao indivíduo (as palavras com seus significados). Isso significa que é comum tentar estabelecer uma existência separada entre palavras e seus sentidos. Mas uma palavra não tem um significado em si, intrínseco. O significado da palavra está em seu uso, portanto, está nas contingências. Nós devemos encontrar a relação funcional que controla o comportamento verbal a ser explicado, pois “chamar tais relações de “expressões” ou “comunicação” é correr o perigo de introduzir propriedades estranhas e enganosas aos eventos” (SKINNER, 1957/1978, p. 10) e tirar nossa atenção do contexto que é de onde realmente se pode extrair o significado de um discurso. De acordo com Skinner (1957/1978,), “nossa primeira responsabilidade é a simples descrição: qual é a topografia dessa subdivisão do comportamento humano? (...) Depois devemos avançar para um estágio chamado explicação: quais condições são relevantes para a ocorrência do comportamento – quais são as variáveis das quais ele é função?” (p. 10). Lembrando-se sempre que, como qualquer comportamento, o comportamento verbal é normalmente o efeito de múltiplas causas e não de uma apenas.

Sentido não é, portanto, uma propriedade do comportamento em si mas das condições sob as quais o comportamento ocorre. Tecnicamente, sentidos devem ser encontrados entre as variáveis independentes em uma análise funcional e não como propriedades da variável dependente, neste caso, das palavras. Quando alguém diz que consegue ver o sentido de uma resposta ele quer dizer que ele consegue inferir algumas das variáveis das quais a resposta é função (SKINNER, 1957/1978). Segundo Skinner (1957/1978), “essa visão permite uma nova abordagem do comportamento humano em geral e nos permite lidar mais efetivamente com aquilo que chamamos verbal” (p. 3). Compreendendo que os direitos humanos são comportamento verbal, escrito ou falado, isto é, que eles só produzem efeitos no mundo a partir da mediação de outras pessoas,

trataremos agora de algumas formas pelas quais a Análise do Comportamento pode viabilizar uma abordagem mais efetiva sobre os direitos humanos.

Como uma perspectiva comportamental pode ajudar na garantia dos direitos humanos?

Um primeiro ponto que a Análise do Comportamento pode ajudar a elucidar é a variabilidade na definição dos vários direitos humanos, o que, de acordo com diversos autores (TAINÉ, 2020; SEN, 2005), é uma fraqueza para essa noção. Sarmiento (2019) aponta a ausência de consenso, por exemplo, quanto ao conteúdo da dignidade da pessoa humana de forma que ela, nas palavras do autor, pode ser “invocada pelos lados rivais de uma contenda” (p. 16). Sobre isso, Barroso afirma que “a dignidade, como conceito jurídico, frequentemente funciona como um espelho, no qual cada um projeta seus próprios valores” (BARROSO, 2012, p. 9-10). A compreensão de que o sentido está nas contingências em oposição a ideia de que palavras como dignidade, liberdade e justiça seriam a expressão de ideias e noções absolutas ajuda a entender e explicar o porquê um mesmo direito pode ser utilizado para defender ideias contraditórias (como aconteceu, por exemplo, entre movimentos pró e contra vacina da Covid-19, ambos lançando mão da noção de liberdade). O significado dos direitos humanos está nas contingências e é para elas que devemos voltar nosso olhar e nossa análise. Esse é o ponto de partida para compreender seu efeito e significado no mundo.

Vimos, então, que em uma perspectiva comportamental e a partir de uma análise contextual, não cabe a noção de que os valores expressos pelos direitos humanos sejam absolutos ou universais. Eles são fruto de uma longa história em nossa sociedade; uma história que continua e na qual novos direitos são garantidos a partir das mudanças em nosso contexto. Os valores, portanto, são frutos das contingências, tanto aqueles defendidos em documentos legais quanto aqueles que são caros à indivíduos ou grupos de indivíduos

em nossa sociedade, ainda que não estejam legalmente garantidos. Não há nenhuma garantia de que os valores expressos pelos direitos humanos sejam os valores que norteiam a prática de todos os membros da sociedade. A ciência do comportamento, a partir de uma análise de contingências, além de ajudar a compreender a razão pela qual certos valores ganharam o status de direitos humanos, possibilita, também, a identificação de contingências conflitantes que levam à inconsistências entre, por exemplo, os valores eleitos legalmente por uma sociedade e os valores que orientam a prática dos membros desta sociedade; ou entre o que uma mesma pessoa diz sobre seus valores e aquilo que ela faz. A Análise do Comportamento, portanto, permite identificar essas incongruências entre valores defendidos e valores em ação, ou, para utilizar um termo comum na Análise do Comportamento, entre o dizer e o fazer: “O fato de uma cultura ensinar seus membros a classificar certos operantes ou seus produtos como “maus” obviamente não garante que eles não serão emitidos” (DITTRICH, 2016, p. 14), pois o dizer e o fazer são controlados por contingências diferentes e, por isso, nem sempre há consistência entre o que alguém diz e o que alguém faz, justamente porque não há ligação direta entre ambos. Ao contrário do que se imagina tradicionalmente, de que tanto aquilo que fazemos quanto o que dizemos tem uma mesma origem interna, na verdade cada um desses comportamentos pode estar sob o controle de variáveis diferentes.

Em uma análise comportamental existem diversas maneiras pelas quais inconsistências entre o dizer e o fazer podem emergir. Qualquer conflitos entre as variáveis que controlam um comportamento, seja ele verbal ou não, podem ser uma fonte de inconsistências. Uma pessoas pode, por exemplo, aprender a dizer que a proteção do meio ambiente é importante, mas no dia a dia o custo de resposta de emitir hábitos sustentáveis pode ser alto, enquanto os ganhos de fazê-lo podem ser muito baixos e insuficientes para manter essa prática. Ou seja, a pessoa pode dizer que se preocupa com o meio ambiente e afirmar ser importante sua proteção, mas não ter nenhuma prática efetiva de

proteção ao meio ambiente em seu dia a dia, simplesmente porque as variáveis que controlam o que diz e o que faz são diferentes. Por isso, não basta listar uma série de direitos humanos em documento e esperar que eles tenham alguma função na vida dos cidadãos. Com certeza estes direitos foram, em alguma medida, relevantes para aqueles que lutaram por eles, mas, uma vez garantidos legalmente, é preciso que se arranje as condições para que eles controlem o comportamento das pessoas, em outras palavras, para que as pessoas se comportem em função da promoção dos direitos humanos. Se a sociedade em que vivemos parece muito distante da sociedade idealizada pelos tratados internacionais, isso significa que, provavelmente, os valores expressos pelos direitos humanos não são reforçadores para a maioria das pessoas (ainda que as pessoas possam dizer que sejam) pois, como afirma Dittrich (2016), “o que realmente reforça o comportamento de membros da cultura em um dado momento é uma questão empírica” (p. 12). Nas palavras de Skinner, “os reforçadores efetivos são uma questão de observação e não podem ser disputados” (1971/1976, p. 128).

Devido ao nosso amplo repertório de variados comportamentos, às múltiplas fontes de controle sobre estes comportamentos e às variadas comunidades verbais da vida moderna das quais fazemos parte, é esperado que encontremos inconsistências entre o dizer e o fazer e que, por consequência, a crítica de que direitos humanos são apenas gritos sobre o papel ocorra. É bastante comum que o comportamento moral seja explicado recorrendo a causas internas, como traços de caráter ou como resultado de alguma estrutura mental. Mas enquanto considerarmos que a proteção dos direitos humanos depende de algum traço de caráter ou evolução moral, o contexto social será negligenciado e as variáveis relevantes para a compreensão das inconsistências entre discurso e prática não serão investigadas e, assim, perde-se de vista as relações sociais que aumentam ou diminuem a probabilidade de que as pessoas ajam de acordo com os direitos preconizados. Um passo inicial para investigar essa

característica de nossa sociedade, de que o discurso sobre os direitos humanos é altamente valorizado mas a prática que os garante parece ainda ser bastante defasada, pode ser a descrição das variáveis que controlam o discurso sobre direitos humanos e aquelas que controlam a prática de profissionais que, supostamente, deveriam orientar sua prática por esses direitos. Tal análise provavelmente vai apontar inconsistências entre as variáveis de controle.

A partir dessa descrição, intervenções que arranjam condições para que os direitos humanos tenham efeitos práticos e concretos podem ser elaboradas. Entre as palavras escritas na constituição e a produção de efeitos, sejam legais ou sociais, há sempre o comportamento humano. Em outras palavras, os efeitos possíveis de serem produzidos por um catálogo de direitos fundamentais dependerá do quanto o comportamento dos indivíduos está sob controle desses direitos, seja na tomada de decisões judiciais, na elaboração de leis, na execução de agendas políticas ou até mesmo na relação entre particulares. Portanto, a eficácia social, em última análise, envolve relações comportamentais, o que indica que a Análise do Comportamento pode contribuir na discussão sobre eficácia social dos direitos fundamentais. Mas como?

A Análise do Comportamento tem como objeto de estudo o comportamento humano em si, ao contrário de tantas outras tradições psicológicas em que o comportamento é apenas um reflexo de algum outro processo interno, esse sim o objeto de estudo de interesse. O comportamento tomado como objeto de estudo pela Análise do Comportamento é entendido como a relação entre o organismo e o ambiente. Não é o comportamento, portanto, como coisa, mas como processo. A origem do comportamento, então, não pode ser interna, como propõem teorias mentalistas, mas tampouco é apenas externa, em uma visão ambientalista em que o indivíduo é uma tabula rasa que será moldada passivamente pelo meio. Explicações sobre a origem e os determinantes do comportamento, então, se dão a partir da

descrição das relações entre a resposta de interesse e o contexto em que essa resposta ocorre. Por conseguinte, qualquer tentativa de mudar o que alguém faz, deve partir da modificação dessa relação, via de regra, a partir de mudanças no contexto em que a pessoa se comporta. A Tecnologia do comportamento, portanto, derivada de uma ciência comportamental, consiste em mudar não a mente ou o coração das pessoas, mas o mundo em que elas vivem (SKINNER, 1971).

A noção de controle, portanto, é central na obra de Skinner (1974/2006), já que não há comportamento que não seja controlado; e até mesmo “o eu que assim parece ter uma opção é o produto de uma história da qual não está livre e que, de fato, determina o que ele fará agora” (p. 145). A pessoa, então, “não é um agente que origine; é um lugar, um ponto em que múltiplas condições genéticas e ambientais se reúnem num efeito conjunto” (p. 145). Na análise do comportamento, portanto, a noção de controle perde o caráter negativo, de dominação, já que, numa perspectiva comportamental, “não podemos escolher um gênero de vida no qual não haja controle. Podemos tão só mudar as condições controladoras” (p. 163); e ao mudá-las podemos mudar como as pessoas se comportam. Qualquer contribuição da Análise do Comportamento, portanto, ao problema da eficácia social dos direitos fundamentais, passará pela análise e modificação dos controles do comportamento humano com vistas a produzir modos de agir que se aproximem das exigências éticas dos direitos fundamentais.

Então, assim como Skinner (1971) afirmou que uma sociedade que quer sobreviver precisa arranjar condições para que a sobrevivência seja reforçadora, também uma sociedade que quer garantir e promover os direitos humanos precisa arranjar as condições para que liberdade, justiça, fraternidade e dignidade sejam valores a serem perseguidos.

Referências

BARROSO, L. R. **O Direito Constitucional e a Efetividade de suas Normas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

BENTHAM, J. **The works of Jeremy Bentham**. Edinburgh, W. Tait; London, Simpkin, Marshall, 1843.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DITTRICH, A. **What is Ethical Behavior**. In: **Trends in Behavior Analysis**. Todorov, J. C. (Ed). Brasília: Technopolitik, p. 9-47, 2016.

MORRIS, E.K. Contextualism: the world view of behavior analysis. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 46, p. 289-323, 1988.

PEPPER, S.C. **World Hypotheses**: prolegomena to systematic philosophy and a complete survey of metaphysics. Los Angeles: University of California Press. 1942/1984.

SARMENTO, D. **Dignidade da Pessoa Humana**: conteúdo, trajetória e metodologia. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2019. 375 p.

SEN, A. Human Rights and Capabilities. **Journal of Human Development**, n. 6, v. 2, p. 151-166, 2005.

SKINNER, B. F. **Beyond Freedom and Dignity**. Great Britain: Pelican Book, 1971/1976.

_____. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1953/2003.

_____. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1976/2006.

_____. **Comportamento Verbal.** São Paulo: Cultrix/EDUSP, p. 1957/1978.

TAINÉ, H. **The Complete Works of Hippolyte Taine.** Shrine of Knowledge. 3889p. 2020

**AS MULHERES E A MATERNIDADE EM SITUAÇÃO DE
PRISÃO:
UMA ANÁLISE À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS DE
ACÓRDÃOS PROFERIDOS PELO TRIBUNAL DE JUSTIÇA
DO PARANÁ**

Beatriz Molari
Isabeau Lobo Muniz Santos Gomes

Introdução

O fenômeno do encarceramento de pessoas no Brasil evoca diversas problematizações tendo em vista as condições em que ele ocorre na contemporaneidade. No relatório *Situações dos direitos humanos no Brasil*, publicado em 2021, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) destaca as violações de direitos humanos ocorridas nos sistemas de privação de liberdade no Brasil nos últimos anos, sendo que o número de casos submetidos à Comissão chegou a 9.009 beneficiários nos cinco últimos anos (CIDH, 2021). Esse cenário é causado por vários fatores, como o tratamento cruel, degradante e desumano ofertado nas instituições de privação de liberdade; e os sérios riscos à vida e à integridade física das pessoas em conjuntura de prisão decorrentes da superlotação; infraestrutura precária; falta de separação entre as pessoas aguardando julgamento e condenadas; cuidados médicos negligentes; alimentação escassa e de baixo teor nutricional; falta de higiene provocada pelo acesso inadequado à água e aos itens essenciais; e a falta de tratamento diferenciado em relação aos distintos grupos de população, como o caso das gestantes ou mulheres que são mães. Destacamos que, dentre os fatores elencados pela CIDH, o tratamento dado às

mulheres mães ou gestantes em situação de prisão será o foco do presente estudo.

No mesmo relatório, a CIDH (2021) destaca a incorporação do enfoque de gênero nas normativas do Código de Processo Penal que tratam da aplicação de prisão domiciliar no Brasil. Tal fato se deu pela decisão do Supremo Tribunal Federal, em fevereiro de 2018, sobre a concessão dessa medida em substituição da prisão preventiva de mulheres ou adolescentes grávidas, mães de crianças de até 12 anos ou que sejam responsáveis por pessoas com deficiência. Tal ação é pertinente por perpassar uma especificidade das vivências das mulheres ou adolescentes que era até então invisibilizada por uma abordagem universal das pessoas em situação de prisão. Contudo, a incorporação por si só do enfoque de gênero não significa a adoção do mesmo nas práticas cotidianas do sistema penal brasileiro. Assim sendo, são evocadas duas questões: Como o sistema penal brasileiro compreende as mulheres que vivenciam a maternidade em situação de prisão? Qual a relação do tratamento oferecido a elas com o cenário de violências institucionais vivenciado por esse grupo vulnerável? Responder essas questões é o objetivo deste estudo.

Diante do cenário posto, a hipótese trabalhada é de que o sistema penal brasileiro é parcialmente sensível às questões relativas à situação das mulheres que vivenciam a maternidade em situação de prisão. Consideramos que, apesar de incorporar no Código de Processo Penal normativas que atendem as especificidades dessas mulheres, ainda ocorrem interpretações centradas em argumentos subjetivos que perpetuam violências institucionais praticadas sobre esse grupo vulnerável.

Este estudo está dividido em três seções, além desta introdução, considerações finais e lista de referências citadas. A primeira seção aborda as mulheres encarceradas pela perspectiva dos direitos humanos. A segunda seção disserta sobre a metodologia empregada na análise de conteúdo de tipo qualitativo de onze acórdãos, proferidos entre os meses de junho a agosto de 2021 pelo Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, a

respeito da concessão ou não do benefício da prisão domiciliar, previsto no artigo 318-A do Código de Processo Penal, às mulheres em situação de prisão grávidas ou mães de crianças menores de 12 anos, em decorrência da prática de tráfico de drogas. A terceira seção, por sua vez, apresenta a análise dos acórdãos selecionados e discute os resultados apurados.

As mulheres encarceradas na perspectiva dos direitos humanos

Por muito tempo, a ótica do cárcere como um ambiente predominantemente masculino, perdurou sobre as estruturas da justiça criminal. A compreensão social do crime enquanto uma conduta masculina pela influência dos papéis de gênero¹⁷ no ideário da sociedade, (CAMPOS, 2020), os preocupantes - e amplamente difundidos - índices de encarceramento em massa e a formação do contexto prisional do país moldado a partir da ótica masculina (BRASIL, 2016) atestam a construção dessa visão. Apesar da ausência de mulheres nas discussões e preocupações do cárcere, a taxa de aprisionamento feminino no Brasil sofreu um aumento de 567,4% entre os anos de 2000 a 2014 (INFOPEN, 2014), o que revela expressiva presença feminina no ambiente prisional, e, conseqüentemente, torna o encarceramento de mulheres objeto de estudos que problematizam esse fenômeno social

Atualmente o Brasil aprisiona mais de 36.000 mil mulheres (SISDEPEN, 2020) e conta com um rolatório de garantias e direitos sobre as mulheres encarceradas a partir da edição de legislações específicas - envolvendo condições de gênero - e genéricas - envolvendo os mesmos direitos que o homem preso - posto que a pena recai sobre a liberdade da pessoa presa e não sobre os outros direitos¹⁸ fundamentais delas. Além disso, as

¹⁷ Caráter domesticado das mulheres, a atribuição de trabalhos de cuidados, estereótipos de fragilidade, docilidade e submissão apontam o delito como atividade masculina.

¹⁸ Artigo 3º da Lei nº 7.210/84: "Ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei" (BRASIL, 1984).

normativas dispostas a respeito das encarceradas são guiadas pelos valores da dignidade da pessoa humana, pluralismo e tolerância do modelo jurídico constitucional vigente (CARVALHO, 2003), voltando-se sempre para a construção de um espaço de retomada da cidadania.

Sob esta égide, a Constituição Federal, de 1988, resguarda a todos os presos, homens e mulheres, o direito a integridade física e moral (artigo 5º, inciso XLIX), bem como determina que sejam asseguradas as condições para que as presas possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação (artigo 5º, inciso L) (BRASIL, 2016). Ademais dos direitos expressos, ainda são preservados os direitos inerentes a todos os cidadãos (saúde, educação, trabalho, e demais disposições humanísticas), garantindo-lhes a titularidade de sujeito de direitos das demais garantias fundamentais elencadas pela Constituição Federal, não atingidas pela privação de liberdade (MIRABETTE, 2000).

Diante da custódia física, o Estado assume para si a responsabilidade de garantir às presas o mínimo necessário para a manutenção da dignidade, provendo, pois, alimentação, vestuário, higiene, saúde, educação, entre outros direitos básicos a uma subsistência humana das encarceradas.

Concomitante à tutela constitucional, a doutrina penitenciária moderna, por meio da Lei de Execuções Penais, dispõe em seu artigo 41 os direitos das pessoas em situação de cárcere (BRASIL, 1984). Ao todo são elencados pelo artigo dezesseis direitos relativos a pessoas presas, de forma genérica, entre eles: alimentação e vestuário; Previdência Social; atribuição de trabalho e sua remuneração; constituição de pecúlio; proporcionalidade na distribuição do tempo para o trabalho descanso e a recreação; exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores (desde que compatíveis com a execução da pena); assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa; proteção contra qualquer forma de sensacionalismo, entrevista pessoal e reservada com o advogado; visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados; chamamento nominal; igualdade de

tratamento, salvo quanto às exigências da individualização da pena; audiência especial com o diretor do estabelecimento; representação e petição a qualquer autoridade, em defesa de direito; contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes; e atestado de pena a cumprir, emitido anualmente, sob pena da responsabilidade da autoridade judiciária competente (BRASIL, 1984).

Além disso, a Lei de Execução Penal, por meio de seus artigos 83, § 2 e 89, prevê às mulheres grávidas ou mães, estrutura carcerária com berçários e creches para assistir as proles das presas, garantindo-lhes os direitos à maternidade e à preservação dos interesses dos menores, cujas mães estão cumprindo pena ou prisão preventiva (BRASIL, 1984). Em idêntico sentido, o Código de Processo Penal, em seu artigo 318, incisos IV e V, volta seus interesses para a manutenção ao direito à maternidade e proteção à primeira infância dos filhos e das filhas de presas preventivas, e possibilitou a aplicação do benefício da prisão domiciliar às acusadas que sejam mães de crianças menores de 12 (doze) anos ou que estejam grávidas (BRASIL, 1941).

Instituídos a partir da edição da lei federal nº 13.257/16 (marco legal da primeira infância), os incisos IV e V do artigo 318 do Código de Processo Penal ensejaram atividade jurisdicional por parte do Supremo Tribunal Federal na concessão do *habeas corpus* coletivo nº 143.641, impetrado pela Defensoria Pública da União, frente às condições precárias dos estabelecimentos prisionais femininos do país, no que diz respeito à possibilidade de concessão de prisão domiciliar a mães de menores de 12 anos e gestantes presas preventivamente.

No ano de 2018 entrou em vigor a lei 13.769, que introduziu ao Código de Processo Penal o artigo 318-A. A referida norma determinou a substituição da prisão preventiva por domiciliar às gestantes e mulheres mães responsáveis por crianças, ou pessoas com deficiência, e fixou os critérios objetivos para a concessão do benefício (BRASIL, 2018). Diferentemente da previsão dos incisos

IV e V do artigo 318, que dizem apenas sobre a possibilidade de conversão da custódia cautelar, a nova normativa limitou as hipóteses de inaplicabilidade do benefício - estabelece parâmetros de interpretação da lei - às presas que não tenham cometido crime com violência ou grave ameaça a pessoa (D'ÁVILA, 2018), bem como não o tivessem feito contra seu filho ou dependente, tal como estipulado pelo acórdão de *habeas corpus* coletivo 143.641 proferido pelo Supremo Tribunal Federal.

Em que pese a existência de limitações legais elencadas nos incisos do artigo 318-A sobre as hipóteses de não concessão da conversão de prisão preventiva por domiciliar, ainda são frequentes as aplicações de prisões cautelares em desfavor de acusadas mães de crianças e grávidas sob argumentos de caráter interpretativo por parte dos operadores do direito. Apesar da origem garantista da legislação, a aplicação e a eficácia das normas adentram na seara do cotidiano do judiciário - prática interpretativa utilizada pelos atores do direito - que acaba diferindo daquilo que a lei resguarda (SMART, 2000).

Diante das inconsistências entre as garantias e a aplicação da lei, os relatos sobre superlotação, condições precárias de higiene, falta de estrutura digna e acesso à saúde são frequentes. De acordo com relatório elaborado com base nos dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, Infopen, de junho de 2017, apenas 14,2% do total dos estabelecimentos prisionais femininos possuíam celas/dormitórios adequados para gestantes (SILVA, 2019). Não obstante isso, entre os anos de 2012 e 2014, mais de um terço das encarceradas que deram à luz na prisão relataram o uso de algemas durante o parto e mais da metade alegou ter realizado menos consultas de pré-natal do que o recomendado (LEAL *et al.*, 2016).

Para além dos descasos suscitados acima, são comuns, também, relatos e notícias sobre mulheres grávidas e mães em situação de prisão preventiva mesmo após a edição do artigo 318-A, do Código de Processo Penal e do acórdão do Supremo Tribunal Federal sobre o *habeas corpus* coletivo 143.641 (CUNHA,

2019). Só no estado do Paraná, 14 dos 24 pedidos de conversão de prisão preventiva para domiciliar, formulados pelo Projeto Central de Liberdades da Defensoria Pública do Estado, foram indeferidos no ano de 2019. Os motivos elencados para a negativa versaram sobre a não comprovação de “imprescindibilidade” da custodiada aos cuidados dos filhos, o melhor interesse da criança e a sobreposição dos interesses da sociedade sobre os interesses do infante e da mãe em situação de cárcere (VELASCO *et al.*, 2020). Nota-se, portanto, que, apesar dos dispostos na legislação do Brasil, ainda são frequentes os casos em que são negados os pedidos de conversão da prisão preventiva em prisão domiciliar de mulheres em situação de prisão que se enquadram nos requisitos estabelecidos pelas leis mencionadas.

Metodologia

As discussões apresentadas conduzem ao questionamento de como o sistema penal brasileiro compreende as mulheres que vivenciam a maternidade em situação de prisão preventiva. Visando contribuir com essa questão, propomos uma análise dos acórdãos, proferidos pelo Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, a respeito da concessão ou não do benefício da prisão domiciliar, previsto no artigo 318-A do Código de Processo Penal, às mulheres grávidas ou mães de crianças menores de 12 anos, em situação de prisão. Salientamos que se trata de uma investigação qualitativa, de modo que as preocupações estão concentradas no universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes presente nos processos sociais (MINAYO, 1994).

Para a análise dos acórdãos, escolhemos a técnica de análise de conteúdo, que é definida por Laurence Bardin (2011, p. 48) como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que

permitem a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Por meio de uma análise, objetivou-se estabelecer “[...] uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (BARDIN, 2011, p. 47). Os materiais foram lidos por uma análise descritiva e, complementando, de forma mais profunda, para que as inferências fossem além do que estava manifesto no material. Ressaltamos a importância da inferência para a presente análise, essa que se refere ao ato de deduzir de forma lógica (BARDIN, 2011), ou seja, de validar uma proposição diante da sua relação com outras que já foram aceitas como válidas (RICHARDSON *et al.*, 2012). Assim sendo, reiteramos o nosso alinhamento ao grupo de pesquisadores e pesquisadoras que, como apresenta Maria Cecília de Souza Minayo (2014), se interessam por compreender os significados no contexto da fala e ultrapassar a mera descrição da mensagem.

As fases da presente análise de conteúdo foram realizadas segundo a organização proposta por Bardin (2011). A primeira missão da etapa de pré-análise se refere à escolha dos materiais. Para a seleção, foram aplicadas operações no campo de pesquisa de busca de jurisprudências no site do Tribunal de Justiça do Paraná, sob o uso das palavras-chaves “prisão domiciliar” e “artigo 318-A”. Essa seleção considerou as regras estabelecidas por Bardin (2011) quanto à exaustividade, pois foram selecionados todos os documentos que se enquadravam nos recortes delimitados; homogeneidade, haja vista que o *corpus* é constituído integralmente por acórdãos, proferidos entre os meses de junho a agosto de 2021 pelo Tribunal de Justiça do Paraná, a respeito da concessão ou não da substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar, prevista no artigo 318-A do Código de Processo Penal, às mulheres em situação de prisão grávidas ou mães de crianças menores de 12 anos, em decorrência da prática de tráfico de drogas; e a regra de pertinência, de modo que os

documentos selecionados são pertinentes para a problemática estudada. A seleção dos materiais resultou em um *corpus* de onze acórdãos, como mostra o quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1. Acórdãos que integram o *corpus* da investigação

Número	Data da plenária	Identificado neste estudo
0028883-04.2021.8.16.0000	11 de junho de 2021	A1
0034109-87.2021.8.16.0000	25 de junho de 2021	A2
0034710-93.2021.8.16.0000	28 de junho a 02 de julho de 2021	A3
0032954-49.2021.8.16.0000	02 de julho de 2021	A4
0039036-96.2021.8.16.0000	02 de julho de 2021	A5
0040103-96.2021.8.16.0000	23 julho de 2021	A6
0040474-60.2021.8.16.0000	23 julho de 2021	A7
0032656-57.2021.8.16.0000	26 a 30 de julho de 2021	A8
0042052-58.2021.8.16.0000	06 de agosto de 2021	A9
0037738-69.2021.8.16.0000	06 de agosto de 2021	A10
0042261-27.2021.8.16.0000	06 de agosto de 2021	A11

Fonte: as próprias autoras.

Na segunda missão da pré-análise deste estudo foi delimitada a hipótese. Consideramos que o sistema penal brasileiro é parcialmente sensível às questões relativas à situação das mulheres que vivenciam a maternidade em situação de prisão, pois, apesar de incorporar no Código de Processo Penal normativas que atendem as especificidades dessas mulheres, ainda ocorrem interpretações centradas em argumentos subjetivos que perpetuam violências institucionais sobre esse grupo vulnerável.

A terceira e última missão da pré-análise, por sua vez, consistiu na elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2011). Para isso, foram determinadas unidades comparáveis de categorização e a modalidade de codificação para a etapa de exploração do material (BARDIN, 2011). Assim, o material foi tratado, ou seja, codificado, mediante a escolha das unidades de registro e de contexto; das

regras de enumeração e das categorias de análise (BARDIN, 2011; RICHARDSON *et al.*, 2012).

Enquanto unidades de significação codificadas correspondentes aos segmentos do conteúdo lido como unidade de base (BARDIN, 2011; RICHARDSON *et al.*, 2012), as unidades de registro deste estudo são temas. Segundo Bardin (2011), a unidade de registro temática opera no nível do sentido, pois visa investigar os núcleos que integram a mensagem e a presença como algo significativo para o objetivo proposto.

Para as unidades de contexto, escolhemos o parágrafo. Essas unidades auxiliam na compreensão dos sentidos da mensagem, pois proporcionam uma referência maior do contexto em que aparecem as unidades de registro (RICHARDSON *et al.*, 2012; GOMES, 1994).

As regras de enumeração complementam a delimitação dos índices. Foi escolhida a regra de presença ou ausência, que se refere ao ato de enumerar a presença ou ausência de unidades de registro em um material, de modo que, por essa regra, opera-se o preceito de que as presenças e ausências significam algo para a análise (RICHARDSON *et al.*, 2012; GOMES, 1994).

A categorização é uma etapa não obrigatória em uma análise de conteúdo, mas foi aplicada neste estudo objetivando facilitar a análise dos dados. As categorias são descritas por Bardin (2011) como rubricas ou classes que agrupam unidades de registro que apresentam características comuns sob um título genérico. Foi aplicado o processo de acervo, que consiste na categorização dos elementos de forma análoga e progressiva, sendo o título de cada categoria definido ao final da operação (BARDIN, 2011). O critério de categorização foi semântico, de modo que cada categoria reúne elementos que possuem o mesmo núcleo de significado (BARDIN, 2011). O quadro a seguir (Quadro 2) apresenta as categorias e respectivas unidades de registro desta investigação.

Quadro 2. Categorias e unidades de registro do estudo

Categorias	Unidades de registro
Acerca do delito	Tipo de crime
	Retomada dos autos
Do acórdão	Argumentos para o pedido de concessão de prisão domiciliar
	Objetivo
	Decisão
Argumento da procuradoria	Argumentação favorável
	Argumentação contrária
Elementos jurídicos	Artigo 318
Interpretação sobre a situação de maternagem	Cuidados maternos não são imprescindíveis
	Menores em risco
	Atuação da mulher como mãe
Maternagem em situação de prisão	Prejuízos para as crianças

Fonte: as próprias autoras.

A fase seguinte da análise de conteúdo se refere à exploração do material. Nessa etapa foram aplicadas as decisões da fase anterior referentes à codificação e enumeração. Foi utilizado o *software* MAXQDA para esse trabalho, pois se trata de um mecanismo especializado em análises de dados qualitativos.

Por fim, a última fase realizada foi o tratamento dos dados obtidos e a interpretação (BARDIN, 2011). Romeu Gomes (1994, p. 76) afirma que, na análise qualitativa, deve-se “[...] tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto”, ou seja, as ideologias, valores, tendências etc. que perpassam a problemática estudada.

As mulheres e a maternidade em situação de prisão: análise dos dados

Salientamos que, além da menção ao artigo 318-A do Código de Processo Penal, alguns acórdãos evidenciaram o contexto da pandemia da Covid-19 para sustentar o pedido de substituição da

prisão preventiva por prisão domiciliar. Em 17 de março de 2020 foi emitida pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) a Recomendação nº 62, que tratou de recomendar “[...] aos Tribunais e magistrados a adoção de medidas preventivas à propagação da infecção pelo novo coronavírus – Covid-19 no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativo” (BRASIL, 2020, n. p.). O documento considera o cenário de risco à saúde coletiva e recomenda, visando a redução dos riscos epidemiológicos de disseminação do vírus, a reavaliação de prisões provisórias, de modo a priorizar os grupos formados por “mulheres gestantes, lactantes, mães ou pessoas responsáveis por criança de até doze anos ou por pessoa com deficiência, assim como idosos, indígenas, pessoas com deficiência ou que se enquadrem no grupo de risco (BRASIL, 2020, n. p.). Essa recomendação e as demais contidas no documento foram prorrogadas e são aplicáveis, no que couber, até 31 de dezembro de 2021, conforme estabelece a Recomendação nº 91, de 15 de março de 2021, emitida pelo CNJ (BRASIL, 2021). Dessa forma, observamos que os acórdãos trataram de situações de mulheres que, além de estarem enquadradas nas definições mencionadas no artigo 318, também integravam o grupo em situação abordada nas recomendações do CNJ.

O objetivo deste estudo, que é investigar como o sistema penal brasileiro compreende as mulheres que vivenciam a maternidade em situação de prisão e problematizar, com base na literatura em direitos humanos, qual a relação do tratamento oferecido a elas com o cenário de violências institucionais vivenciado por esse grupo vulnerável, orientou a análise dos acórdãos. Assim sendo, destacamos que a interpretação priorizou desvendar as ideologias e valores manifestos nos documentos acerca da interpretação dos magistrados do Tribunal de Justiça do Paraná sobre o exercício da maternagem por mulheres em situação de prisão.

Os documentos apresentam organização similar, o que é esperado devido à natureza dos mesmos. Nos primeiros parágrafos

são apresentadas informações de identificação e breve retomada do caso, seguidas de argumentos para o pedido de concessão de prisão domiciliar. Assim, observamos a presença das unidades de registro retomada dos autos, tipo de crime, argumentos para o pedido de concessão de prisão domiciliar e objetivo.

É pertinente ressaltar que os acórdãos se valem do artigo 318 para justificar o pedido de substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar como argumento complementar. Dessa forma, a unidade de registro “artigo 318” é observada nos documentos A2, A3, A5, A7, A8, A10 e A11 nos primeiros parágrafos, sobretudo após a unidade “argumentos para o pedido de concessão de prisão domiciliar”.

O fato da traficância ser constatada ou não na residência em que mora o(s) filho(s) ou a(s) filha(s) da mulher em situação de prisão e o delito não ter sido cometido contra a prole ou pelo uso de violência ou grave ameaça a pessoa são pontos evidenciados nas decisões dos acórdãos. No caso de decisões favoráveis ao pedido de substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar com base no artigo 318-A do Código de Processo Penal, foi verificado que a unidade de registro “argumentação favorável da Procuradoria” antecedida pela unidade “artigo 318” operou como uma explicação dos motivos pelos quais o caso satisfaz os requisitos para a concessão do pedido. Isso foi verificado no documento A1, A2, A8 e A10.

Nos casos em que foi constatada a traficância na residência da mulher, ou seja, as substâncias foram encontradas em sua casa, esse fato foi mobilizado como justificativa da negação da concessão por dois motivos: 1) a prisão domiciliar não inviabilizaria o prosseguimento do delito; e 2) a residência em que ocorria a traficância é interpretada como inadequada como local de moradia e ambiente de desenvolvimento de crianças. Assim, a unidades de registro argumentação contrária é seguida pela unidade “menores em risco”, caso verificado nos documentos A3 e A7.

A unidade de registro “menores em risco” estabelecia conexão com a unidade “cuidados maternos não são

imprescindíveis” nos documentos A7 e A11. No primeiro caso, documento A7, as unidades aparecem em dois parágrafos diferentes, mas um seguido do outro, sendo que a unidade “menores em risco” é seguida pela unidade “cuidados maternos não são imprescindíveis”. Observamos que a segunda unidade de registro é mobilizada para reforçar o argumento de que a recusa da concessão de prisão domiciliar não acarretaria prejuízos às crianças, pois, por meio da prática da traficância na residência, era promovido um ambiente inadequado para o desenvolvimento de uma criança; e os cuidados que poderiam ser prestados pela mulher, enquanto mãe, não eram, na interpretação dos magistrados, imprescindíveis, pois as crianças não estariam desamparadas. Visualizamos na presença dessas duas unidades de registro a ideia de que a substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar promoveria danos à criança e não benefícios, como se suporia que a convivência com a mãe poderia acarretar.

No caso do documento A11, ocorre a presença, em parágrafos diferentes e em sequência, da unidade de registro “cuidados maternos não são imprescindíveis” seguida das unidades “menores em risco” e “retomada dos autos”. A substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar pedida em termos do artigo 318 é denegada pelo argumento de que os cuidados que poderiam ser prestados pela mulher não são imprescindíveis à criança, afirmativa essa reforçada pelo entendimento de que, tendo constatada a prática da traficância na residência da mulher, a sua convivência no domicílio colocaria as crianças em situação de risco. A alegação é complementada pela retomada dos autos, de modo a demonstrar o perigo a qual era exposta à criança, segundo os magistrados. Observamos que, assim como no documento A7, a decisão por denegar a substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar é posta em termos de proteção das crianças.

Outra interpretação acerca do exercício da maternagem por mulheres em situação de prisão é verificada no documento A9 pela presença das unidades de registro “prejuízo para as crianças” e “atuação como mãe”. O caso em questão apresenta uma situação

particular, pois o pedido baseou-se na situação de vulnerabilidade decorrente da separação da mãe e do filho por causa da prisão, haja vista que a criança dependia da amamentação. A unidade de registro “argumentação favorável”, que expõe o fato de que foi autorizada a entrada da criança para ser amamentada, mas que a pessoa responsável não possuía recursos financeiros para realizar o deslocamento, é seguida pela unidade “prejuízo para as crianças”, pois o parágrafo seguinte ressalta que a criança, logo nos seus primeiros meses de vida, estava desamparada e sem receber alimentação adequada. No mesmo parágrafo a mulher é responsabilizada pela situação em que se encontrava a criança, o seu filho, pois é destacado que a separação da mãe e da criança é decorrente da prática do crime cometido por ela, trecho codificado pela unidade de registro “atuação como mãe”. Compreendemos que a presença das unidades de registro “argumentação favorável”, “prejuízo para as crianças” e “atuação como mãe” promovem o entendimento de que a concessão da substituição da prisão provisória por prisão domiciliar é posta como uma forma de alento para a situação de vulnerabilidade em que se encontrava a criança, qual é explicitamente apontada como de inteira responsabilidade da mulher.

A mobilização do artigo 318 nos pedidos de substituição da prisão preventiva para prisão domiciliar é interpretada nos acórdãos de duas formas distintas. Nos documentos A1, A2 e A10 a presença da unidade de registro “argumentação contrária” seguida pelas unidades “artigo 318” e “argumentação favorável” infere que, apesar de expostos argumentos que conduziram à denegação do pedido, o fato de a mulher satisfazer os requisitos necessários para a substituição da prisão preventiva por domiciliar, ou seja, ser mãe de criança menor de 12 (doze anos) e o delito cometido não fez uso de violência ou grave ameaça a pessoa ou não tenha sido praticado contra seu filho ou sua filha, resultou na concessão da ordem de substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar, aplicadas ou não outras normas medidas cautelares, como a monitoração eletrônica.

Nos casos dos documentos A3, A5 e A11 ocorre que mesmo a mulher possuindo os requisitos necessários, os pedidos foram denegados. As justificativas são diferentes para os três casos, sendo caracterizadas pelas presenças das unidades de registro “menores em risco” no documento A3; “argumentação contrária” em A5; e “cuidados maternos não são imprescindíveis” em A11. Assim sendo, notamos que as interpretações sobre os pedidos de substituição de prisão preventiva por prisão domiciliar em termos do artigo 318 apresentam um padrão quando o resultado é pela concessão; mas, de forma inversa, uma pluralidade de justificativas quando se trata da decisão por denegar o pedido, essas que perpassam a compreensão dos magistrados e das magistradas sobre o exercício da maternagem pela mulher em situação de prisão.

Considerações finais

Este estudo tinha como objetivo investigar a forma como o sistema penal brasileiro compreende as mulheres que vivenciam a maternidade em situação de prisão preventiva e problematizar, com base na literatura em direitos humanos, qual a relação do tratamento oferecido a elas com o cenário de violências institucionais vivenciado por esse grupo vulnerável. A hipótese suscitada era de que o sistema penal brasileiro é parcialmente sensível às questões relativas à situação das mulheres que vivenciam a maternidade em situação de prisão, pois, apesar de incorporar no Código de Processo Penal normativas que atendem as especificidades dessas mulheres, ainda ocorrem interpretações centradas em argumentos subjetivos que perpetuam violências institucionais sobre esse grupo vulnerável. Frente às análises teóricas e documentais, conclui-se que a hipótese foi validada, pois foi constatado que, além de negligenciadas pelo sistema de justiça criminal, as mulheres em situação de prisão são percebidas dentro do molde subjetivo dos magistrados acerca do exercício da maternagem.

Conforme demonstrado na primeira parte do artigo, o contexto normativo nacional estabelece direitos às mulheres em

situação de cárcere dispendo, pois, de legislações específicas – envolvendo condições de gênero - e genéricas - envolvendo os mesmos direitos que o homem preso e, apesar disso, são frequentes os relatos de violações aos direitos fundamentais das presas envolvendo superlotação; condições precárias de higiene; falta de estrutura digna; e acesso à saúde. A aplicação e eficácia das normas de caráter garantista acaba por destoar daquilo que se encontra legalmente previsto.

Diante deste cenário, o contexto normativo processual penal, no que atine às presas mães de crianças ou responsáveis por pessoa com deficiência e grávidas, apesar de formalmente sensível as condições de maternidade e vivências das encarceradas, perde sua eficácia em virtude da compreensão dos operadores e das operadoras do direito sobre as mulheres encarceradas no momento da aplicação das normas. Os dados coletados, por meio dos acórdãos, revelaram que a aplicação do direito à substituição de prisão preventiva por domiciliar às presas gestantes ou mães de menores perpassa valores machistas e romantizados sobre a compreensão dos desembargadores sobre a maternagem das mulheres em situação de prisão.

Dessa forma, além de ferir o direito à maternidade da mulher encarcerada preventivamente, o sistema criminal de justiça brasileiro perpetua violações de direitos fundamentais das presas. Em sendo assim, o sistema de justiça criminal não só não é sensível às vivências específicas das mulheres encarceradas no Brasil, como, reproduz os valores sociais patriarcais e classistas no momento da aplicação do artigo 318-A do Código de Processo Penal.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 62**, de 17 de março de 2020, recomenda aos Tribunais e magistrados a

adoção de medidas preventivas à propagação da infecção pelo novo coronavírus – Covid-19 no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativo. Brasília, D.F., 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/03/62-Recomenda%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 91**, de 15 de março de 2021, recomenda aos tribunais e magistrados a adoção de medidas preventivas adicionais à propagação da infecção pelo novo Coronavírus e suas variantes – Covid-19 – no âmbito dos sistemas de justiça penal e socioeducativos. Brasília, D.F., 15 mar. 2021. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original15374320210405606b2ec701d4c.pdf>. Acesso em 21 out. 2021.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Regras de Bangkok: Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas para Mulheres Infratoras. Brasília: Conselho Nacional de Justiça. 2016a. Disponível em: <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2018/01/documento-regras-de-bangkok.pdf>. Acesso em 20 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016b. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

_____. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984, institui a Lei de Execução Penal. Brasília, D.F, 11 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em: 21 out. 2021.

_____. Ministério da Segurança Pública. **Sancionada lei que substitui a prisão preventiva por domiciliar de mulheres com filhos até 12 anos**. Ministério da Segurança Pública, 2018.

Disponível em: <https://www.justica.gov.br/noticias-seguranca/collective-nitf-content-1545658565.63>. Acesso em: 26 out. 2021.

CAMPOS, Carmem Hein de. **Criminologia feminista: teoria feminista e crítica às criminologias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2020.

CARVALHO, Salo. **Penas e garantias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2003.

CIDH. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Situação dos direitos humanos no Brasil**. Washington, D.C.: cidh.org, 2021. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/Brasil2021-pt.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

CUNHA, Isabela. Por que, mesmo depois de um Habeas Corpus coletivo, ainda há mulheres presas com seus filhos no Brasil? **Diplomatique**, 15 mar. 2019. Disponível em: https://diplomatique.org.br/79830-2/#_ftnref3. Acesso em: 26 out. 2021

D'ÁVILA, Maria Clara. Aprovado projeto de lei que garante prisão domiciliar para mães e gestantes. **Instituto Terra, Trabalho e Cidadania**, 21 dez. 2018. Disponível em: <http://ittc.org.br/aprova-do-lei-13769-prisao-domiciliar/>. Acesso em: 26 out. 2021.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

INFOPEN - Informações Estatísticas Do Sistema Penitenciário Brasileiro. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Infopen Mulheres**. 2014. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: HUCITEX, 2014.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução Penal: Comentários à Lei nº 7.210, de 11-7-1984**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SISDEPEN – Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/sisdepen>. Acesso em: 21 out. 2021.

SMART, Carol. La teoría feminista y el discurso jurídico. *In*: BIRGIN, Haydée; COSTA, Patricia M.; HARARI, Sofia; KOHEN, Beatriz; PASTORINO, Gabriela L.; RUIZ, Alicia; SMART, Carol. **El derecho en el género y el género en el derecho**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.

SOUTO, Luiza. **Presas dão à luz algemadas; relatório cita laqueadura sem permissão**. Portal Geléde, 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/presas-dao-a-luz-almemadas-relatorio-cita-laqueadura-sem-permissao/?fbclid=IwAR2lKFoygIrijmu-q7ZKh_op9H2HTfb5APXtz-dv9OGL5IHICWeJ9WfLOdIc. Acesso em: 26 out. 2021.

VELASCO, Clara; CAESAR, Gabriela; TEIXEIRA, Milena; REIS, Thiago. Em dois anos, 3,5 mil mulheres grávidas ou com filhos pequenos deixam prisão após decisão do STF. **G1**, 19 fev. 2020.

Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/02/19/em-dois-anos-35-mil-mulheres-gravidas-ou-com-filhos-pequenos-deixam-prisao-apos-decisao-do-stf.ghtml>. Acesso em: 26 out. 2021.

“CHILLING EFFECT” E O CRIME DE DESACATO À LUZ DA CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

Franciani Aparecida de Lara

1. Introdução

A proposta do presente capítulo tem como intuito analisar a incompatibilidade da conduta do desacato no ordenamento jurídico brasileiro à luz da Convenção Americana de Direitos Humanos.

Para compreender melhor a temática do capítulo, foi versado o delito de desacato, previsto no Código Penal Brasileiro. Sendo posteriormente aludido sobre a liberdade de expressão e uma breve síntese na Carta Magna de 1988.

Transita na última parte do estudo, o problema do *chilling effect* e o crime de desacato, sendo feito uma breve abordagem sobre a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, e em seguida a análise do caso *Palamara vs. Chile*, um dos fatos mais conhecidos na seara internacional de direitos humanos pelo crime de desacato, tendo o Chile sofrido condenação em 2005, pela Corte Internacional de Direitos Humanos. O caso se notabilizou por representar um precedente valoroso na CIDH.

A relevante discussão a respeito da descriminalização do delito em tela alcançou o grau mais elevado dos tribunais, o tema foi discutido pelo Supremo Tribunal Federal e pelo Superior Tribunal de Justiça, de modo foram expostos os principais apontamentos das decisões que aludem o crime de desacato e a Convenção Americana de Direitos Humanos.

2. O crime de desacato

A criminalização da conduta de desacato não é manifestação exclusiva do direito penal moderno, o delito tem seu berço no Direito Romano, quando intimidavam as injúrias perpetradas contra magistrados no exercício de suas funções. Assim, o desacato era concebido como qualificador da injúria. Posteriormente, a proteção contra as injúrias foram ampliadas aos sacerdotes, conforme explana o doutrinador Prado (2019, p. 719) “A injúria perpetrada contra magistrado era classificada de *iniuria atrox*, sujeitando o agente à pena capital quando pertencente à classe dos *humiliores*”.

Encontra-se na história da legislação pátria o surgimento do delito de injúria nas Ordenações Filipinas, quando o crime era praticado contra oficiais e magistrados em razão da função como crime lesa-majestade.

O Código Criminal do Império de 1.830, também trajou as injúrias aos funcionários públicos em exercício de suas funções, observemos: “Art. 128. Desobedecer ao empregado público em ato do exercício de suas funções, ou não cumprir as suas ordens legais”.

Após a proclamação da República e a edição de um Código Penal, através do Decreto nº 847 de 1.890, o desacato passou a ser previsto no artigo 134, utilizando o núcleo do tipo “desacatar”, e aquele que se direcionava de maneira desrespeitosa ao empregado público no tempo de seu exercício efetuava o crime de desacato, sendo que o parágrafo único do artigo em tela previa de forma qualificada se o desacato fosse cometido dentro de repartição pública ou em sessão pública.

Recepcionado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Código Penal, Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, trouxe insculpido em seu artigo 331¹⁹ a

¹⁹ Art. 331 – Desacatar funcionário público no exercício da função ou em razão dela: Pena – detenção, de seis meses a dois anos, ou multa.

previsão do delito, trazendo uma ampliação da figura típica, abarcando além das ofensas irrogadas ao funcionário público no exercício de suas funções ou em razão dela. Nota-se, pela Exposição de Motivos, que o desacato se configura não só quando “o funcionário se acha no exercício da função (seja, ou não, o ultraje infligido *propter officium*), senão também quando se acha *extra officium*, desde que a ofensa seja *propter officium*”.

A objetividade jurídica do delito em questão reflete ao respeito ao servidor público e a dignidade da Administração Pública, no intuito que o bem jurídico protegido sedimenta-se em se assegurar o pleno funcionamento do órgão público. Logo, o desacato consiste na prática de qualquer ato ou emprego de palavras que causem humilhação, ofensa, vexame, alguma expressão grosseira ao funcionário público, Greco (2017, p. 1698) leciona “para que ocorra o delito de desacato, faz-se necessária a presença do funcionário público, não se exigindo, contudo, seja a ofensa proferida face a face, bastando que, de alguma forma, possa escutá-la, presenciá-la, enfim, que seja por ele percebida.” Logo, observa-se que não há parâmetros para determinar o que realmente consiste o crime de desacato, o que irá prevalecer é a interpretação pessoal do agente em exercício, pois existe uma dificuldade em limitar o crime de desacato.

No que tange o sujeito ativo do delito em exame pode ser qualquer pessoa, logo trata-se de um crime comum. Salienta Prado (2019, p. 721), que o sujeito ativo também pode ser outro funcionário público “Afirma-se que, no caso de agentes públicos do mesmo nível ou que não exerçam a mesma função, o autor da infração é enfocado como um *extraneus*, sendo inarredável o reconhecimento do desacato”. Ponderoso esclarecer, caso o sujeito ativo seja hierarquicamente inferior, além de desacato, pode ocorrer à insubordinação hierárquica.

Na visão do nobre doutrinador Greco (2017, p. 1700), quando um funcionário desacata outro funcionário, ele está atuando como um particular, deste modo despe-se da qualidade de funcionário público, observemos a interpretação “Isso porque, como é cediço,

o funcionário público é protegido de forma mediata, pois o que está em questão é a Administração Pública em si”.

No que tange ao sendo o sujeito passivo, esse será o Estado (representado pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e secundariamente, o funcionário público ofendido.

Noutra vertente, Prado (2019, p. 723) aclara que “não configura o delito de desacato à crítica irrogada pelo cidadão, sem o propósito de injuriar, em relação a serviço prestado pela Administração. Aliás, a Administração Pública deve ser enfocada como um instrumento colocado a serviço dos cidadãos para o atendimento de suas necessidades”, logo é direito do cidadão fiscalizar a Administração Pública.

3. Liberdade de expressão e o crime de desacato

A tipificação do delito de desacato encontra obstáculos em normas internacionais relativos a direitos humanos, tendo em vista que o direito fundamental atingido é a liberdade de expressão.

A liberdade de expressão é um direito humano, historicamente consagrado, cuja proteção consta na Carta Magna e possui uma ampla proteção constitucional à liberdade da pessoa de manifestar suas opiniões e pensamentos, englobando convicções de forma verbal, bem como através da arte, músicas, livros, artigos, jornais entre outras inúmeras formas de se manifestar.

A carta política de 1988, não adotou o termo liberdade de expressão como gênero que circunscreve as diversas expressões específicas, tais como a liberdade de comunicação, livre manifestação do pensamento, liberdade de consciência e de crença entre outros.

Com efeito, apenas para ilustrar tal assertiva mediante a indicação dos principais dispositivos constitucionais sobre o tema, a Carta Maior, prevê, no inciso IV, do art. 5º “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”, no art.

5º, inciso V, consta “é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem”, e ainda no art. 5º, inciso IX, prevê “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”, ainda existem outros dispositivos constitucionais que consagram formas específicas de liberdade de expressão, podemos citar como exemplo os artigos 206, incisos II e III, os artigos 215, 216, que tratam sobre a liberdade de ensinar, aprender, pluralismo de ideias, o pleno exercício dos direitos culturais, e as formas de expressão. Dentre esses dispositivos relacionados, situam-se diversos enunciados dispersos sobre a liberdade de expressão, tais exemplos não findam o elenco de disposições constitucionais relacionadas ao tema, apenas evidenciam a proteção de tais liberdades na lei maior.

Tratando do assunto em lide, Ingo Sarlet (2018, p. 517) faz importante apontamento sobre a liberdade de expressão na Constituição Federal “as liberdades de expressão foram não apenas objeto de mais detalhada posituação, mas também passaram a corresponder, pelo menos de acordo com texto constitucional, ao patamar de reconhecimento e proteção compatível com um autêntico Estado Democrático de Direito”. Nesse sentido, para que a liberdade de expressão seja capaz de desempenhar a sua função numa ordem democrática, é necessário assegurar a sua relevância nos direitos fundamentais.

Coadjuvando com o tema, Sarlet (2018, p. 523), assinala sobre os titulares e da liberdade de expressão, notemos: “Titular das liberdades de expressão é, em primeira linha, a pessoa natural, o indivíduo, não sendo o caso de limitar o exercício da liberdade de expressão aos brasileiros e estrangeiros residentes no País”. Logo, o sujeito ativo da liberdade de expressão será a pessoa natural.

Pode-se notar que no âmbito de proteção desse precioso direito, que foi completamente violado no período que antecedeu a Constituição Federal de 1988, é que deve ser interpretado da forma mais extensa possível, de modo a abranger todo

comentário, convicção, apreciação, contornando tema de interesse público ou não, exceto quando a mensagem tiver a finalidade de propagar discurso de ódio e violência. Apesar da reconhecida importância, não iremos adentrar sobre os períodos ditatoriais vivenciados no país, considerando que o eixo central é a análise do crime de desacato com a legislação internacional.

Após a retomada da democracia no país, o cotidiano ainda é repleto de violações de distintos tipos à liberdade de expressão, devemos citar o assunto que envolve o presente capítulo, neste caso o desacato. Nesse delito, a liberdade de expressão é restringida de maneira ilegítima, considerando que o crime corresponde à conduta de desacatar, ou seja, ofender funcionário público no exercício de suas funções.

Ocorre que, a conduta do desacato encontra-se em desacordo com os padrões internacionais, e pode-se defender inclusive, que está ferindo a carta constitucional de 1988.

Após essas breves considerações acerca do delito de desacato, sobre a liberdade de expressão, são necessárias para melhor analisar a alegada violação uma breve síntese sobre a Convenção Americana de Direitos Humanos.

4. O problema do chilling effect e o crime de desacato a luz da convenção americana sobre direitos humanos

Um marco histórico na edificação de entendimentos internacionais no tocante aos direitos humanos foi a Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em 22 de novembro de 1969, o que possibilitou a assinatura do instrumento de maior importância no sistema interamericano, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), também denominada Pacto de São José da Costa Rica, passou a vigorar em 1978, após obter um número mínimo de 11 ratificações.

A Convenção garante um rol de direitos civis e políticos análogos aqueles previstos no Pacto Internacional dos Direitos

Civis e Políticos, sendo fonte complementar de legislação interna dos Estados signatários.

Na legislação brasileira, o Pacto foi aprovado pelo Poder Legislativo, somente em 25 de setembro de 1992, através do Decreto nº 27, sendo que sua promulgação ocorreu dois meses mais tarde, mediante o Decreto Presidencial nº 678 de 06 de novembro de 1992. Ao aderir à CADH, o Brasil fez uma reserva, no sentido de que a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, ao realizar alguma investigação somente irá fazer inspeções e visitas *in loco* ao país, por meio de consentimento expresso do Estado Brasileiro.

A internalização da CADH no ordenamento jurídico pátrio tem significativa relevância por efeito de completividade ao direito interno, considerando que na ausência da tutela dos direitos e garantias pactuados, se estabelece um efeito vinculante. Piovesan (2013, p. 208), discorre sobre o tema “cabe ao Estado-parte a obrigação de respeitar e assegurar o livre e pleno exercício desses direitos e liberdades, sem qualquer discriminação. Cabe ainda ao Estado-parte adotar todas as medidas legislativas e de outra natureza que sejam necessárias para conferir efetividade aos direitos e liberdades enunciados”. Portanto, os Estados-membros, tem a obrigação de respeitar e assegurar os direitos garantidos na Convenção, adotando não somente medidas legislativas, mas quaisquer outras que se mostrem necessárias e adequadas à consecução de seus objetivos.

Nessa perspectiva, em que o ordenamento jurídico interno deve respeitar os direitos humanos, devendo estar em consonância com as normas internacionais, nos parece um longo percurso a ser auferido.

A descriminalização do delito de desacato tem sido influenciada em países da América Latina pelo posicionamento do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, composto por dois órgãos principais, quais sejam: a Corte Interamericana de Direitos Humanos e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, responsáveis por

interpretar e aplicar impecavelmente o Pacto de San José da Costa Rica. A Comissão tem como função principal promover o respeito e a defesa dos direitos humanos, de modo a servir como órgão consultivo da Organização dos Estados Americanos (artigo 106 da Carta de Organização dos Estados Americanos).

A Convenção estabelece em seu artigo 13, sobre os direitos de liberdade de pensamento e de expressão, assim dispendo:

Artigo 13. Liberdade de pensamento e de expressão

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento e de expressão. Esse direito compreende a liberdade de buscar, receber e difundir informações e idéias de toda natureza, sem consideração de fronteiras, verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro processo de sua escolha.

2. O exercício do direito previsto no inciso precedente não pode estar sujeito a censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores, que devem ser expressamente fixadas pela lei e ser necessárias para assegurar:

a. o respeito aos direitos ou à reputação das demais pessoas; ou

b. a proteção da segurança nacional, da ordem pública, ou da saúde ou da moral públicas.

De acordo com a norma internacional referenciada, todos têm direito a liberdade de pensamento e de expressão, o exercício do direito previsto não pode estar sujeito a censura prévia, tal direito compreende à liberdade de receber, difundir, buscar informações de qualquer natureza, de forma escrita, verbal, impressa, artística, ou qualquer outro meio a sua escolha. Evidencia-se assim, que o desacato afronta os valores democráticos, desigualando os cidadãos e funcionário público, elevando estes a um nível superior sem uma justificativa que legitime essa distinção.

Nos relatórios referentes à Liberdade de Expressão²⁰, foi incluso o tema relacionado com as leis de desacato vigentes nos

²⁰ Comissão Interamericana de Direitos Humanos apresenta relatórios (relatórios anuais, relatórios de países, relatórios temáticos) em cumprimento ao

países do hemisfério. Lamentavelmente, a Relatoria considerou que não houve progresso sobre o delito em tela, ponderemos: “são muito poucos os países que derogaram de sua legislação as leis de desacato, sem prejuízo de que existam algumas iniciativas em outros que se encontram em processo de fazê-lo”. A Comissão destacou que o desacato fere a liberdade de expressão e pensamento, além de ser um componente característico de governos autoritários.

São diversos os casos na América Latina que tiveram visibilidade no sistema interamericano de direitos humanos, que envolviam sobre o crime de desacato, que manifestavam como crime a honra funcional.

O Chile é um dos países conhecidos na seara internacional de direitos humanos pelo crime de desacato, tendo sofrido condenação em 22 de novembro no ano de 2005, em sede de Corte Interamericana de Direitos Humanos, num dos julgamentos mais famosos sobre o tema, o caso *Palamara Iribarne vs. Chile* (CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, JURISPRUDÊNCIA, 2005).

A Comissão Americana de Direitos Humanos submeteu à Corte Americana de Direitos Humanos uma demanda contra o Estado do Chile, resultando na Denúncia nº 11.571, recebida em 16 de janeiro de 1996, a denúncia foi apresentada pelo Sr. Humberto Palamara Iribarne.

A demanda tinha como escopo de que a Corte declarasse o Estado do Chile responsável por desrespeitar os direitos consagrados nos artigos 13²¹ e 21²² do Pacto de São José da Costa Rica.

estabelecido no artigo 59 do seu regulamento, de modo a prestar contas e ser um dos instrumentos principais de monitoramento da situação de direitos humanos.

²¹ ARTIGO 13

Liberdade de Pensamento e de Expressão. 1. Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento e de expressão. Esse direito compreende a liberdade de buscar, receber e difundir informações e idéias de toda natureza, sem consideração de fronteiras, verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro processo de sua escolha. 2. O exercício do direito previsto no

O Sr. Palamara, havia escrito um livro titulado “Ética e Serviços de Inteligência”, abordando aspectos críticos e a necessidade de adequação a determinados parâmetros éticos da Força Armada Nacional. Ocorre que, na época dos fatos ele era um oficial aposentado da Armada chilena, e desempenhava função como funcionário civil na Marinha de Chile. O livro deu origem a um processo penal militar pelos crimes de desobediência e desacato.

O ordenamento militar veda os membros de criticarem o Estado ou a Marinha Chilena. No entanto, após a obtenção de autorização prévia outorgada pela autoridade naval, é permitida a sua publicação. Não obstante mencionada autorização foi denegada pelo fato de a Marinha considerar que seu livro era uma ameaça à segurança nacional, o Sr. Palamara tentou continuar com a publicação. Diante da persistência do ex-oficial em publicar a sua obra, as autoridades moveram uma ação contra o Sr. Palamara. Na corte de Magallanes, foi ordenado que todos os

inciso precedente não pode estar sujeito à censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores, que devem ser expressamente fixadas pela lei a ser necessária para assegurar: a) o respeito aos direitos ou à reputação das demais pessoas; ou b) a proteção da segurança nacional, da ordem pública, ou da saúde ou da moral pública. 3. Não se pode restringir o direito de expressão por vias ou meios indiretos, tais como o abuso de controles oficiais ou particulares de papel de imprensa, de freqüências radioelétricas ou de equipamentos e aparelhos usados na difusão de informação, nem por quaisquer outros meios destinados a obstar a comunicação e a circulação de idéias e opiniões. 4. A lei pode submeter os espetáculos públicos à censura prévia, com o objetivo exclusivo de regular o acesso a eles, para proteção moral da infância e da adolescência, sem prejuízo do disposto no inciso 2º. 5. A lei deve proibir toda propaganda a favor da guerra, bem como toda apologia ao ódio nacional, racial ou religioso que constitua incitação à discriminação, à hostilidade, ao crime ou à violência.

²² ARTIGO 21

Direito à Propriedade Privada. 1. Toda pessoa tem direito ao uso e gozo dos seus bens. A lei pode subordinar esse uso e gozo ao interesse social. 2. Nenhuma pessoa pode ser privada de seus bens, salvo mediante o pagamento de indenização justa, por motivo de utilidade pública ou de interesse social e nos casos e na forma estabelecidos pela lei. 3 Tanto a usura como qualquer outra forma de exploração do homem pelo homem devem ser reprimidas pela lei.

documentos referentes ao livro fossem recolhidos da empresa responsável pela publicação.

O Sr. Palamara foi preso e julgado, tendo recebido a liberdade após o pagamento de fiança, sendo proibido de fazer comentários e críticas em público ou privado sobre o processo. A decisão final perante a justiça chilena foi à condenação criminal definitiva do Sr. Palamara a 61 dias de prisão, que foram substituídos por condicional, sendo ainda suspenso do cargo público, foi ordenado o confisco de 900 exemplares do livro e o pagamento de custas do processo.

Na demanda apresentada à Corte, foi sustentada a proibição de censura envolvendo a publicação do livro e o tipo penal do desacato, tais atos incompatíveis com a Convenção Americana de Direitos Humanos. Desta maneira, a condenação do Sr. Palamara, constitui ofensa ao exercício de liberdade de expressão, indo em desencontro com uma sociedade democrática.

A sentença proferida pela Corte IDH reconheceu a violação do artigo 13, e o Chile foi condenado a reparar materialmente a vítima, e indenizar pelo dano imaterial causado, permitindo a publicação do livro, e ainda fazer a devolução dos exemplares confiscados. Ademais, o Estado do Chile, deverá estabelecer por meio de sua legislação, os limites de competência dos tribunais militares, de forma que nenhum civil seja submetido à jurisdição militar, sendo obrigado a tomar as medidas necessárias para modificar qualquer norma interna que seja incompatível com os princípios internacionais ligados a liberdade de pensamento e expressão.

O caso se destacou por representar um precedente valioso na Corte, contra as denominadas leis de desacato, sendo que Caio Paiva e Thimotie Aragon Heeman (2020, p. 165), fazem brilhante apontamento sobre o caso “O que há na jurisprudência da Corte IDH, sendo o Caso Palamara Iribarne um importante exemplo, é a rejeição da criminalização do exercício da liberdade de expressão para criticar o trabalho desempenhado por funcionários públicos”. Para iluminar ainda mais o caminho, os mesmos autores esclarecem sobre a decisão da Corte de IDH “nos parece

perfeitamente defensável a descriminalização de crimes contra a honra - incluindo o crime de desacato - em razão do princípio da intervenção mínima do Direito Penal, de modo a deslocar a questão para a justiça cível com eventual reparação pecuniária pelos danos morais e materiais sofridos”. Para finalizar a compreensão do caso em tela, a Corte Interamericana de Direitos Humanos considerou que o crime de desacato lacera o sistema democrático, pois restringe a liberdade de pensamento e expressão daqueles que criticam os órgãos públicos.

No que tange o tema no Brasil, a Quinta Turma do Superior Tribunal de Justiça no julgamento do Recurso Especial nº 1.640.084 - SP, descriminalizou a conduta tipificada como crime de desacato a autoridade, por entender que a tipificação é incompatível com o artigo 13 da Convenção Americana de Direitos Humanos. O ministro relator Ribeiro Dantas, acentuou que “Essa distinção inverte diretamente o princípio fundamental de um sistema democrático, que faz com que o governo seja objeto de controles, entre eles, o escrutínio da cidadania, para prevenir ou controlar o abuso de seu poder coativo.” Ao expor seu voto, o ministro evidenciou que a decisão se trata de adequação de norma legal brasileira a um tratado internacional.

O relatório do ministro Ribeiro Dantas, argumentou sobre a Convenção Interamericana de Direitos Humanos, em seu 108º período ordinário de sessões, realizado de 16 a 27/10/2000, onde foi aprovada a Declaração de Princípios sobre Liberdade de Expressão, que estatui: “11. Os funcionários públicos estão sujeitos a maior escrutínio da sociedade. As leis que punem a expressão ofensiva contra funcionários públicos, geralmente conhecidos como “leis de desacato”, atentam contra a liberdade de expressão e o direito à informação”.

O que justifica a aprovação e inclusão desse princípio sobre a liberdade de expressão, é a importância de exercer tal direito, de forma plena, sem restrições, como mecanismo social de controle democrático sobre aqueles que detêm cargo de interesse público.

Noutra vertente, no julgamento do Habeas Corpus nº 379269/MS, a Terceira Seção do STJ, entendeu por manter a conduta de desacato como sendo crime no ordenamento jurídico. A decisão reconheceu que o Brasil é signatário da Convenção Americana de Direitos Humanos, contudo firmou-se entendimento de que os tratados de direitos humanos, ao serem incorporados antes da Emenda Constitucional nº 45/2004, sem a observância o art. 5º, § 3º da CRFB²³, exprimem status de norma supralegal, produzindo um “efeito paralisante sobre as demais normas que compõem o ordenamento jurídico, à exceção da Magna Carta”.

Nos últimos anos, em virtude do recrudescimento pela incriminação do delito de desacato, à controvérsia sobre a descriminalização do desacato alcançou o guardião da Constituição Federal, o tema foi julgado no Supremo Tribunal Federal, na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 496, sendo o relator o Ministro Roberto Barroso, por maioria dos votos, ficou decidido que o crime de desacato foi recepcionado pela Constituição Federal de 1988, porém a sua aplicação deve ser restritiva. A ação foi ajuizada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, que questionou o artigo 331 do Código Penal Brasileiro, pois a conduta apresenta uma normatização intensamente vaga, tendo em vista que o tipo penal reprime a liberdade de expressão dos cidadãos, que ficam intimidados a não se manifestar diante de condutas praticadas por funcionários públicos.

Os ministros Rosa Weber e Luiz Edson Fachin divergiram do relator. O ministro Fachin assinalou “O melhor interesse público é aquele que se manifesta por meio de um exercício de racionalidade coletiva, ou seja, é o que é amplamente debatido, criticado, verificado”. O ministro enfatizou que “O que desonra a

²³ Art. 5º [...]. § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004).

Administração Pública não é a crítica, mas a conduta de seus funcionários”. A dúvida na discussão na ADPF nº 496, foi sobre a compatibilidade do desacato com a Carta Magna e com os tratados de direitos humanos.

O crime de desacato traz a ameaça do cárcere ou multa, de modo que amedronta o cidadão a expressar a sua opinião sobre a Administração Pública, especificamente sobre o funcionário público.

Considerar crime a conduta do desacato gera o um efeito inibidor, também chamado de *chilling effect*²⁴, neste sentido a corte suprema na ADPF nº 496, declarou “A criminalização provoca um *chilling effect*, evitando, assim, que o uso legítimo da liberdade de expressão seja feito, ante o receio de que sanções possam ser aplicadas, não obstante não haver base legal para tanto. Esse efeito inibitório é particularmente grave [...]”.

A expressão *chilling effect* também chamada de “efeito amedrontador” ou “efeito resfriador” ou ainda, “efeito inibidor, ocorre frequentemente no crime de desacato, isso porque o indivíduo fica inibido de expor os seus pensamentos críticos contra o funcionário público, tendo em vista que no crime de desacato o que prevalece é a interpretação pessoal do agente em exercício, considerando que existe um subjetivismo nessa conduta incriminadora.

O *chilling effect* lesiona o exercício regular da liberdade de expressão, pois gera uma censura indireta, causando um efeito intimidativo e deve ser evitado no Estado democrático de Direito.

Nessa esteira, o desacato invade um direito individual alheio, no intuito de alcançar um prestígio ao agente público que outros cidadãos não possuem em suas profissões.

Embora o desacato, no plano internacional, seja um crime que viola a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, o Supremo Tribunal Federal e o Superior Tribunal de Justiça, permanecem decidindo sobre a sua constitucionalidade.

²⁴ *Chilling effect*: em um contexto legal é um efeito inibidor ou efeito amedrontador, que causa inibição ou desencorajamento do exercício legítimo de direitos legais.

5. Considerações finais

A descriminalização do desacato no ordenamento jurídico brasileiro poderia ocorrer primeiramente pela aplicação do controle de convencionalidade em relação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, de modo a resultar na invalidação dessa conduta típica penal no ordenamento jurídico brasileiro. Importa salientar que a crítica difere da ofensa, esta realmente seria objeto do crime de desacato.

Com efeito, o delito disposto no artigo 331 do Código Penal Brasileiro, afronta diretamente o artigo 13 da CIDH. Da análise dos julgados, tanto o STF quanto o STJ perpetuam na aplicação do crime de desacato, de maneira que não reconhecem o posicionamento expresso da Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

A aplicação do delito de desacato para proteger a honra do funcionário público no exercício da função concede ao servidor uma proteção especial, gozando de privilégios que os demais membros da sociedade não dispõem em suas profissões.

Com base nas garantias fundamentais, nota-se que o Direito Penal dentro do sistema jurisdicional brasileiro, ainda demonstra resquícios arbitrários de outros momentos históricos ditadores anteriores a Carta Constitucional de 1988, sendo que num Estado Democrático de Direito, a inobservância de tais condutas é inadmissível.

Conclui-se que, segundo a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, o desacato deve ser excluído da legislação pátria, de forma a garantir a liberdade de expressão, sendo que a conduta que desrespeite a dignidade do funcionário público, deve obedecer a critérios como o da proporcionalidade,

Por fim, o que se propôs no presente capítulo, foi uma breve visão analítica do crime de desacato e o *chilling effect*, demonstrando a postura da jurisprudência perante as normas internacionais de direitos humanos e o longo caminho a ser percorrido para que o ordenamento jurídico pátrio respeite a Convenção Americana de Direitos Humanos.

Referências

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

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. **Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em 20 set. 2021

_____. Decreto nº 947, de 11 de outubro de 1890. **Promulga o Código Penal.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm>. Acesso em 20 set. 2021.

_____. Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. Decreto Legislativo nº 27, de 1992. **Aprova o texto da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto São José) celebrado em São José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, por ocasião da Conferência especializada Interamericana sobre Direitos Humanos.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1992/decretolegislativo-27-26-maio-1992-358314-exposicao-demotivos-143572-pl.html>>. Acesso em: 25 set. 2021.

_____. Decreto Nº 678, de 6 de Novembro de 1992. **Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.

CAPEZ, Fernando. **Curso de direito penal, volume 3, parte especial : arts. 213 a 359-H /** Fernando Capez. 16. ed. atual. São Paulo : Saraiva Educação, 2018.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Leis de Desacato e Difamação Criminal**. Disponível em: <<https://www.cidh.oas.org>>. Acesso em: 29 set. 2021.

_____. **Jurisprudência. Sistema Interamericano. Decisões da Corte IDH. Caso Palamara Iribarne vs. Chile. 2005**. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/expressao/jurisprudencia/si_decisiones_corte.asp#inicio>. Acesso em: 03 out. 2021.

GRECO, Rogério. **Código Penal: comentado** /Rogério Greco.11. ed. – Niterói, RJ: ed. Impetus, 2017.

ORGANIZAÇÃO dos Estados Americanos. **Carta da Organização dos Estados Americanos**. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/tratados_A-41_Carta_da_Organiza%C3%A7%C3%A3o_dos_Estados_Americanos.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

PAIVA, Caio. Heemann, Thimotie Aragon. **Jurisprudência Internacional de Direitos Humanos**. 3ª Edição. Belo Horizonte. Editora CEI, 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14 ed., rev. e atual. São Paulo : Saraiva, 2013.

PRADO, Luiz Regis. **Tratado de direito penal brasileiro: parte especial (arts. 250 a 361)**. Volume 3 / Luiz Regis Prado. 3. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de direito constitucional / Ingo Wolfgang Sarlet, Luiz Guilherme Marinoni e Daniel Mitidiero**. 7. ed. – São Paulo : Saraiva Educação, 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Arguição De Descumprimento De Preceito Fundamental 496. Direito Constitucional E Penal. Arguição De Descumprimento De**

Preceito Fundamental. Crime De Desacato. Art. 331 Do Cp. Conformidade Com A Convenção Americana De Direitos Humanos. Recepção Pela Constituição De 1988. Disponível em: <<https://jurisprudencia.stf.jus.br/>>. Acesso em: 22 set. 2021.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Recurso Especial nº 1640084. DIREITO PENAL, Crimes contra o Patrimônio, Roubo. Crimes Praticados por Particular Contra a Administração em Geral, Desacato. Crimes Praticados por Particular Contra a Administração em Geral, Resistência.** Disponível em: <<https://www.stj.jus.br.>>. Acesso em: 30 set. 2021.

_____. Habeas Corpus nº 379.269 – MS. DIREITO PENAL, Crimes Praticados por Particular Contra a Administração em Geral, **Desacato.** Denúncia/Queixa, **Rejeição.** Crimes Previstos na Legislação Extravagante, **Crimes de Trânsito.** Crimes Praticados por Particular Contra a Administração em Geral, **Desobediência.** Disponível em: <<https://www.stj.jus.br.>>. Acesso em: 30 set. 2021.

ANNE JOYCE ANGHER. **Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel.** 32 ed. São Paulo: Rideel, 2021.

SOBRE OS AUTORES

Alfredo Moreira da Silva Junior: Graduado em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Especialista em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Professor Adjunto do Centro de Ciências Humanas e Educação no Campus Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP e Coordenador do Núcleo de Pesquisa em História das Religiões na mesma instituição. *E-mail:* alfredo@uenp.edu.br

Ana Cássia Gabriel: Licencianda em ciências sociais pela Unimes; bacharel em direito pela Faculdades Integradas de Ourinhos; especialista em direito previdenciário pela Unopar. *E-mail:* anacgabriel.ag@gmail.com

Ana Lúcia Pereira: Doutora em ensino de ciências e educação matemática (UEL). Professora adjunta no Departamento de Matemática e Estatística e nos Programas de Pós-Graduação em educação e em ensino de ciências e educação matemática na UEPG. Bolsista produtividade da Fundação Araucária. *E-mail:* anabaccon@uepg.br

Ana Maria de Araújo Martins: Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Graduada em Pedagogia pela UENP. Especialista em Administração Pública com Ênfase em Administração Escolar. Docente da Faculdade de Santo Antônio da Platina/FANORPI, nos cursos de Pedagogia, Administração e Direito. *E-mail:* anamariamar@bol.com

Ana Paula da Luz Dos Santos: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus de Jacarezinho. Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE (2021). *E-mail:* apksantos09@gmail.com.

António Xavier Tomo: Doutor em Filosofia, docente da Universidade Pedagógica de Maputo. Lecciona as cadeiras de Filosofia de Educação e Direitos Humanos e Cidadania. *E-mail:* antonioxtomo@yahoo.com.br.

Arnaldo Nogaro: Doutor em educação – UFRGS. Professor do PPGEDU URI Frederico Westphalen/RS. *E-mail:* narnaldo@uricer.edu.br

Beatriz Molari: É doutoranda em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina. Possui mestrado em Comunicação e bacharelado em Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas, ambos pela Universidade Estadual de Londrina. *E-mail:* beatriz.molari@gmail.com.

Cassiana Sterza Versoza-Carvalho: é Psicóloga, Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela Unesp/Bauru e Mestre em Análise do Comportamento pela UEL. Atualmente é membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Delineamentos Culturais – GEPEDEC. *E-mail:* cassianaversoza@gmail.com

Cristiane Pawlak Manrique: Mestranda Profissional em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEI/UEPG). Possui Pós-graduação em: Educação Especial: Atendimento às necessidades educacionais pela Faculdade Integrada do Vale do Ivaí (UNIVALE). Educação Especial Inclusiva com ênfase na Deficiência Intelectual pela Faculdade São Braz (FSB). Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Educação Infantil, Séries Iniciais com ênfase em Psicopedagogia pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco. Graduada em: Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Graduada em: Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora efetiva da Educação Infantil na rede municipal do Município de Cândido de Abreu. Integrante do Núcleo de pesquisa NUPECAMP. *E-mail:* profcristianepawlak@gmail.com

Eduardo Gasperoni de Oliveira: Mestre em Educação pela Uninove. Especialista em Psicopedagogia, Neurociências para Educadores, Educação Infantil, Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva. Graduado em Letras-Literatura, Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Graduando em Música. Atua como Professor e como Coordenador do Trabalho de Conclusão de Curso, ambos do curso de Pedagogia, das Faculdades Integradas de Itaipava. Também atua gestor do segmento escolar da Educação Infantil do município de Taquarituba-SP. É autor e organizador de coletâneas, membro da Assessoria Educacional e Implantação de Projetos “Educontext” e membro do GEPICEI – Grupo de Pesquisa Infâncias, Crianças e Educação Infantil, da UENP. *E-mail:* egopsicopedagogo@gmail.com

Emerson Pires da Silva: Professor da Educação Básica. Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e da Matemática (doutorado) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação em Científica e Matemática (UESB). Bacharel em Administração (FTC), licenciado em Física (UESC). *E-mail:* emerson.lfisica@gmail.com

Fabiane Schwade Januário: Mestranda Profissional em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEI/UEPG). Possui Pós-graduação em: Educação Especial (UEPG), Ciência do Movimento Humano (IBEPEX). Graduada em Licenciatura em Educação Física (UEPG). Professora de Educação Especial na rede estadual de ensino do Paraná. Projeto de Extensão Laboratório Lúdico Pedagógico (LALUPE/UEPG). Autora do projeto Trilhas da Inclusão. *E-mail:* fabiane.januario@escola.pr.gov.br

Fábio Antonio Gabriel: Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Licenciado em Filosofia; Bacharel em Teologia; Licenciado em Letras; Licenciado em Pedagogia. Especialista em Ética; Especialista em Ensino de Filosofia e Sociologia; Especialista em Ensino Religioso. Foi bolsista de doutorado CAPES/Fundação Araucária. Tem experiência docente no ensino superior e no ensino médio. Áreas de pesquisa: Ensino de Filosofia; Estágio Supervisionado; Ética; Filosofia Contemporânea; Formação de Professores; Ensino Religioso. Atualmente desenvolve estágio pós-doutoral em educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. *E-mail:* fabioantoniogabriel@gmail.com

Fernando Jorge dos Santos Farias: É graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela mesma instituição. É Mestre em Educação pela UEPA, com sanduíche junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Fernando Farias é também professor e pesquisador do quadro efetivo da Universidade Federal do Pará, campus Altamira (UFPA). *E-mail:* ffarias@ufpa.br

Fernando José Antônio: Doutorando em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Maputo, Mestre em Filosofia, docente da Faculdade de Filosofia na Universidade Eduardo Mondlane. Lecciona as cadeiras de História de Filosofia Antiga e História da Filosofia Contemporânea I no Primeiro semestre, História da Filosofia Medieval História da Filosofia Moderna e História da Filosofia Contemporânea II no segundo semestre. *E-mail:* anandojose@yahoo.com

Franciani Aparecida de Lara: Advogada da Fundação Estatal de Atenção em Saúde do Estado do Paraná - FUNEAS. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Direito Administrativo pela Universidade Cândido Mendes/RJ. Especialista em Gestão Pública pela Faculdade Opet/PR. Especialista em Direito Constitucional pela Faculdade Legale/SP. *E-mail:* dra.laraf@gmail.com

Herbert Almeida: Administrador e Advogado, Pós graduado em Administração Esportiva, em Direito Público e em Direito Penal e Processual Penal Militar, membro da Comissão OAB vai à Escola da Ordem dos Advogados do Brasil e Coordenador da ONG Prova Limpa. *E-mail:* provalimpa@hotmail.com

Isabeau Lobo Muniz Santos Gomes: é pós-graduada em Criminologia e Direito Penal pela Uninter e bacharela em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. *E-mail:* isabeau.lobo@gmail.com

Isabel Cristina Junqueira de Farias: Especialista em Educação pela UENP, Professora PDE – Estado do Paraná, Graduanda do Curso de Direito da Faculdade de Santo Antônio da Platina – FANORPI. *E-mail:* isabeldireito2017@gmail.com

João Augusto Garcia Rosolen: Graduado no curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Itaipuaçu-SP. Foi orientando do professor Mestre Eduardo Gasperoni de Oliveira com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “*Os Desafios do Professor Homem na Educação Infantil*”. Atua como Agente Operacional no Centro de Educação Infantil “Nossa Senhora de Fátima”. *E-mail:* joaoagr7@gmail.com.

Juliana Carolina de Andrade Krone: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus de Jacarezinho. Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE (2021). *E-mail:* julianakrone@gmail.com.

Juliani Cristina dos Santos: Mestre em Geografia Humana, Planejamento e Territórios Saudáveis pela Universidade de Coimbra – Portugal, especialista em Geografia e Meio Ambiente, graduada em História e Geografia pela UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), professora da Rede Estadual do Paraná – SEED PR. *E-mail:* julianicristina84@gmail.com

Luan Tarlau Balieiro: Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com estudos voltados à linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação. Especialista em Docência na Educação Superior e em Libras pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá (UNIFAMMA). Licenciado em Letras pela UEM. Professor de Língua Portuguesa e Revisor de Texto. No âmbito da pesquisa, tem publicações concernentes à Linguística e a outros estudos que compreendem a área da Educação. *E-mail:* luan.tarlau@gmail.com

Luciana Fernandes de Aquino: Graduada em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, atual Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (2005). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010).

Possui Especialização em História, Cultura e Sociedade pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (2007). Possui Mestrado (2015) e Doutorado (2020) em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professora colaboradora do colegiado de curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Campus Jacarezinho e professora efetiva da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Ourinhos-SP. *E-mail*: luakino12@gmail.com

Lucimar Araujo Braga: Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Estudos da Linguagem e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa e orienta na área de Currículo Educacional e suas diversidades, Pluralidade, Identidade e Ensino; Linguística Aplicada; Formação de Professores e Ensino e aprendizagem de Língua Espanhola. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 2002. *E-mail*: labraga2007@gmail.com

Manoel Francisco do Amaral: Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-SP (UNICAMP), com tese defendida em 28/02/2020 , sob título "A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE GYÖRGY LUKACS: TRABALHO, HUMANIZAÇÃO, SINGULARIDADE E TOTALIDADE COMO PRESSUPOSTOS ONTOSSOCIAIS DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA", Mestrado em Educação pela UNICAMP (2013); Graduação Letras pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2008); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itapetininga (1992); exerce a função de Supervisor de Ensino, designado, na Secretaria Estadual de Educação, Diretoria de Ensino Campinas Oeste; é Diretor de Escola Titular de Cargo na EE Professora Maria Julieta de Godoi Cartezani- Campinas-SP; atuou como Professor do Ensino Superior da FATEC/ Faculdade de Tecnologia/ Centro Paula Souza de São Roque e Indaiatuba, nas Disciplinas, Leitura e Produção de Textos; Comunicação e expressão e Comunicação empresarial, no período de 2015 a 2017; Professor Titular de Cargo da Disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 2014-2015; Professor Titular de Cargo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba-SP, no período de 1999-2010; 2013; Professor Titular de Cargo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 1987-2018; possui trabalhos publicados nas Linhas de Pesquisas Epistemologia e Ensino de Filosofia, Ética Política e Educação e Educação e Direitos Humanos, no Brasil, no México, Colômbia e em Portugal; artigos publicados em revistas e jornais; livro e capítulos de livros; atua como parecerista da Revista Filosofia e Educação da Unicamp. *E-mail:* manoelpaideia@yahoo.com.br

Mateus Faeda Pellizzari: Mestre em Ciências Jurídicas pela UENP, Professor de Direito da Faculdade de Santo Antônio da Platina – FANORPI. *E-mail:* mateusfpellizzari@gmail.com

Mércia Miranda Vasconcellos Cunha: Doutora em Direito das Relações Sociais pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, mestre em Ciência Jurídica pela Universidade do Norte do Paraná - UENP; pós graduada em Direito Tributário pela CERS, graduada em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF Procuradora do Estado do Paraná, professora de Direito Tributário, Filosofia Jurídica e Hermenêutica Jurídica, Licenciada em Letras/Literatura pela Universidade do Norte do Paraná – UENP, Licenciada em Filosofia pela UNIMES. *E-mail:* merciamva@yahoo.com.br

Paulo Roberto Braga Junior: Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Licenciado em Letras pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES. Especialista em Educação e Sociedade pelo Instituto Federal do Paraná – IFPR Campus de Jacarezinho. Mestrando em Ciência Jurídica pela UENP. *E-mail:* pbragajunior@hotmail.com.

Rita de Cascia da Silva Trindade Santos: Professora Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UESB). Licenciada em Pedagogia (UESB). Especialização em Didática, Currículo e Avaliação (UNEB). Especialista em coordenação pedagógica e Gestão escolar(UFBA). Pós- Graduação em tecnologias da Educação (UFRJ). Atua na Rede Municipal de Ensino dos Municípios de Jaguaquara-BA e Itaquara BA. *E-mail:* itacascia@hotmail.com

Rodrigo Tadeu Pereira da Costa: Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. Docente da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail:* costa_tadeu_rodrigo@hotmail.com

Rosane de Fátima Ferrari – Doutoranda em Educação – URI. Mestre em Psicopedagogia. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI. *E-mail:* rosane@uri.edu.br

Rosangela Aparecida de Oliveira Gimenez – Possui graduação em Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Adamantina (1990), graduação em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Adamantina (1991), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1998) e graduação em Letras - Faculdades Integradas Maria Imaculada (1998). Atua na área da Educação desde 1991 e atua como Supervisora de Ensino - Diretoria Regional de Ensino Campinas Oeste. Concluiu o curso de Psicanálise Clínica no ano de 2020, na cidade de Campinas- SP; foi aluna Especial da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-SP. desde o primeiro semestre de 2019,, no Grupo Paideia, sob orientação do professor César Aparecido Nunes. *E-mail:* rogimenezoliveira@gmail.com

Roseane Rabelo Souza Farias é Doutora em Educação com ênfase em Educação Especial (USP); Mestre em Educação (UEPA); Especialista em Educação Inclusiva (UEPA); e Graduação em Pedagogia (UEPA). É docente e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA/ Campus Altamira); Vice-Diretora da Faculdade de Educação (FAE/UFPA). Coordenadora da Divisão de Acessibilidade do Campus de Altamira. Coordena o Grupo de Pesquisa Escolarização e Acessibilidade no campus de Altamira. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas – Diferenças, deficiências e desigualdades – intersecções no campo da educação – CNPq/USP. *E-mail:* roseanerabelo@ufpa.br

Silvana de Fatima Travensoli do Carmo: Mestranda Profissional em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEI/- UEPG). Pós-graduação em Alfabetização (UEPG), Pós-graduação em Educação Especial (UEPG), Especialização em Psicopedagogia (IBEPEX). Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEPG). Bolsista Capes (2021-2022). Professora de Educação Especial na rede estadual de ensino do Paraná. Integrante do grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação (HISTEDBR), Projeto de Extensão Laboratório Lúdico Pedagógico (LALUPE/UEPG). *E-mail:* siltravensoli@gmail.com

Thamiris Christine Mendes Berger: Doutora em Educação (2018) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná e Mestre em Educação (2015) pelo mesmo Programa. *E-mail:* mendesthamirisc@hotmail.com

Wilson Alves de Paiva: Doutor em Filosofia da Educação e docente da Faculdade de Educação e do PPGE-Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-Universidade Federal de Goiás-Brasil. *E-mail:* scriswap@ufg.br

Zenildo Santos: Professor da Educação Básica e Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática (doutorado) da Universidade Federal do ABC (UFABC) Santo André-SP. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste do Bahia (UESB). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *E-mail:* zenildo198090@gmail.com

Visite www.coletaneascientificas.com e conheça as demais obras organizadas

“De forma zelosa, ética e cuidadosa, os organizadores de *Ágora*, Volume V, selecionaram artigos que contemplam pesquisas densas e rigorosas, com contribuições muito importantes para as áreas da Educação e Direitos Humanos. Você leitor, como eu, terá a honra de desfrutar de um livro em que suas discussões avançam o plano discursivo e apontam reflexões atuais e pontuais sobre nossa sociedade.”

Luiz Renato Martins da Rocha

“*Ágora*, palavra que deriva do verbo grego *agorien*, e que significa discutir, deliberar, debater. Do mundo da gramática ao mundo da práxis, *ágora* foi se tornando um lugar de encontro e reunião, uma verdadeira assembleia deliberativa. Era na *ágora* da Grécia Antiga, à sombra dos grandes filósofos, que os debates políticos mais importantes aconteciam. Era o espaço público por excelência, local onde todos os cidadãos poderiam utilizar a palavra para discutir seus problemas e decidir o futuro da cidade. *Ágora*, portanto, foi uma invenção grega sem precedentes, constituindo-se como o espaço dos iguais, do pleno exercício da cidadania e da democracia direta.”

Edimar Brígido

