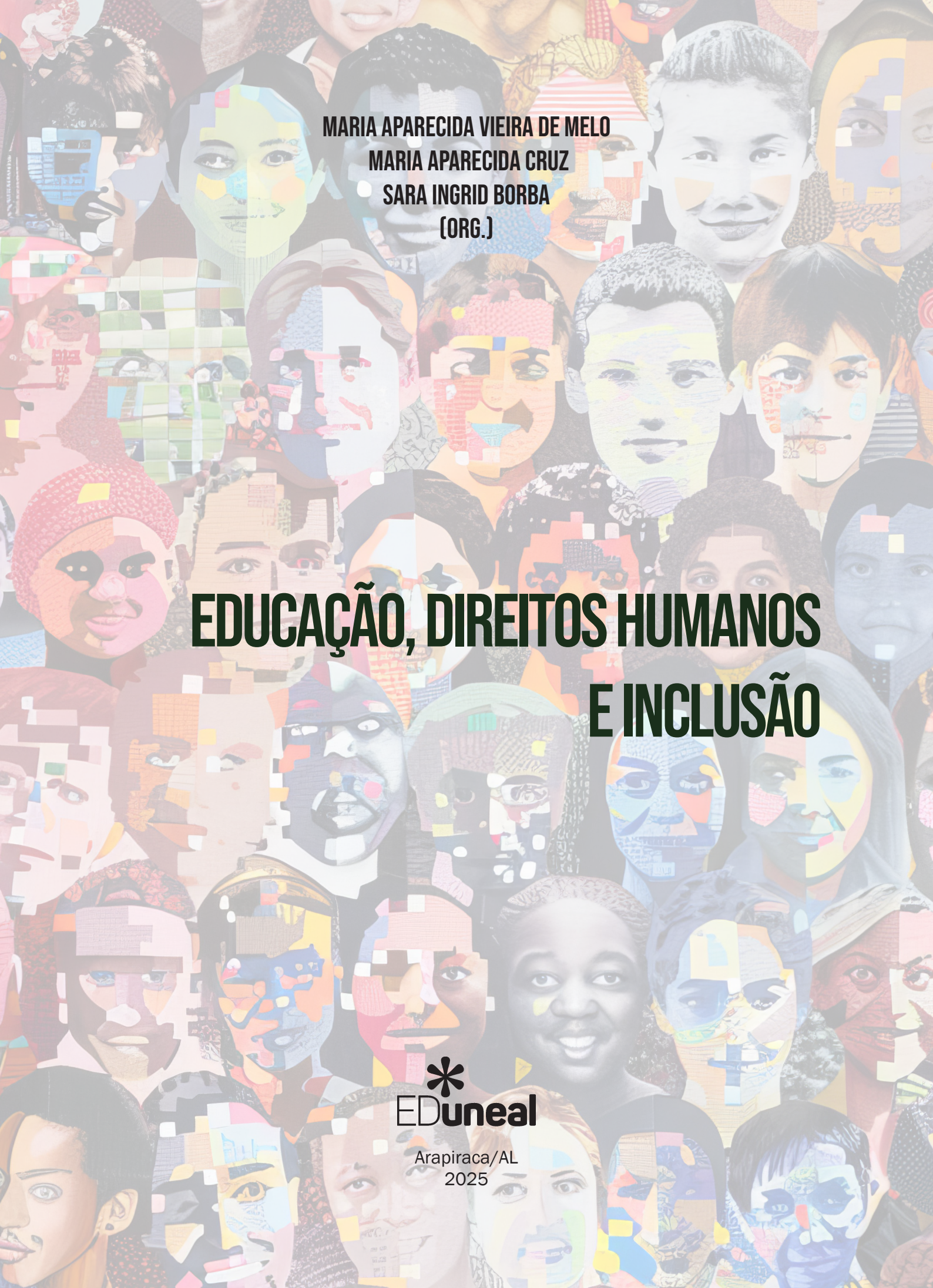


EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO



MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO
MARIA APARECIDA CRUZ
SARA INGRID BORBA
(ORG.)



MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO
MARIA APARECIDA CRUZ
SARA INGRID BORBA
(ORG.)

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO



EDuneal

Arapiraca/AL
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



COORDENAÇÃO GERAL DO XIV ENCCULT

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

COMITÊ CIENTÍFICO

Coordenadores do Grupo de Trabalho

Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo (UFRN/CPFReire)

Ma. Maria Aparecida Cruz (IFPE)

Ma. Sara Ingrid Borba (UFPB/SEDUC-AL)

Avaliadores

Cintia Valéria Batista Pereira

Damares Lopes de Albuquerque

Mariana Pacheco Rodrigues Almeida Canel

José Suelles da Silva

Jônatan David Santos Pereira

Adriano de Freitas Alves

Monitores

Celeste Aurora da Nóbrega Calixto

Vivian Liégia de Araújo Santos

Thuania Florencio de Carvalho

Vinicius André

Intérpretes

Ingrid dos Santos Silva

Flávio de Lima Santos

Palestrantes

Prof. Dra. Aída Monteiro

Profa. Dra. Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Profa. Dra. Vera Lúcia Braga de Moura

Profa. Dra. Jullyane Chagas Barboza Brasilino

Profa. Dra. Rossana Carla Rameh de Albuquerque

Profa. Dra. Fabíola Andrade Pereira

Profa. Ma. Sara Ingrid Borba

Profa. Dra. Bernardina Santos Araújo de Sousa

Revisão ortográfica

JDMM Edições

Assistente de Editoração

Débora Gabrielle Rosa da Silva Pereira

Capa

JDMM Edições

Diagramação

JDMM Edições

Imagens da Capa

Freepik

Catálogo na Fonte

E24 Educação, Direitos Humanos e inclusão/ Maria Aparecida Vieira de Melo, Maria Aparecida Cruz, Sara Ingrid Borba (Org.). –Arapiraca : Eduneal, 2025.
205 p. : il. : color. (e-book)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-061-3.

DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt10>

E-book: <https://eduneal.com.br/livros/edhinclusao>

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Inclusão. I. Melo, Maria Aparecida Vieira de, org. II. Cruz, Maria Aparecida, org. III. Borba, Sara Ingrid, org. IV. Encontro Científico Cultural.

CDU: 37:342.7

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717



Dedico este livro a todos os leitores que se preocupam e se ocupam com a educação em direitos humanos, para que possamos ter uma sociedade mais justa e humanizada.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradecemos ao Professor Doutor José Crisólogo de Sales Silva por seu empenho e dedicação na realização do Encontro Científico Cultural de Alagoas, 2024 – intitulado: Educação, prospecção científica e desenvolvimento social.

A todas as palestrantes que fomentaram reflexões importantes nas mesas de diálogo: Profa. Dra Fabíola Andrade Pereira; Profa. Ma. Sara Ingrid Borba; Profa. Dra Bernardina Santos Araújo de Sousa; Profa. Dra. Jullyane Chagas Barboza Brasilino; Profa. Dra. Rossana Carla Rameh de Albuquerque; Prof. Dra. Aída Monteiro; Profa. Dra. Aline Daiane Nunes Mascarenhas; Profa. Dra. Vera Lúcia Braga de Moura, nossa gratidão!

Aos avaliadores por seu empenho e dedicação na correção dos trabalhos enviados ao Grupo de Trabalho 10: Educação, Direitos Humanos e Inclusão, são eles e elas: Cintia Valéria Batista Pereira, Damares Lopes de Albuquerque, Mariana Pacheco Rodrigues Almeida Canel, José Sueles da Silva, Jônatan David Santos Pereira, Adriano de Freitas Alves, externo a vocês nossos sinceros agradecimentos!

Aos monitores que organizaram, auxiliaram e protagonizaram na vivência do Encontro Científico Cultural de Alagoas, 2024 – intitulado: Educação, prospecção científica e desenvolvimento social, são eles e elas: Celeste Aurora da Nóbrega Calixto; Vivian Liégia de Araújo Santos; Thuania Florencio de Carvalho e Vinícius André, a todos vocês, nosso muito obrigada!

Aos intérpretes que foram nossos porta-vozes para promoção da inclusão às pessoas surdas em todas as mesas de diálogos, sendo: Ingrid dos Santos Silva e Flávio de Lima Santos, a vocês nossos profundos agradecimentos!

Por fim, agradecemos a todos os autores que submeteram seus trabalhos para o Grupo de Trabalho 10: Educação, Direitos Humanos e Inclusão, promo-



vendo uma dialogicidade bastante profícua nos desdobramentos enunciativos da educação, direitos humanos e inclusão. A todos os autores e todas as autoras, a nossa profunda gratidão!

Ademais, agradeço ao suporte técnico do Encontro Científico Cultural de Alagoas, 2024 – intitulado: Educação, prospecção científica e desenvolvimento social, Diego Jorge da Silva, pois foi excelente em sua mediação e orientação com as questões operacionais do evento, a vocês meu sincero agradecimento!

Nesta dinâmica de gratidão, estendo nossos agradecimentos a Débora Gabrielle Rosa da Silva Pereira, que nos tem orientado na elaboração do livro, trabalho bastante importante, por materializar nossas ações.

Para finalizar, agradecemos a Editora da Universidade Estadual de Alagoas, na pessoa do professor doutor Renildo Ribeiro-de-Siqueira que tem cooperado significativamente para que o trabalho do ENCCULT seja cada vez mais significativo e alcance patamares de inestimáveis valores.





Educação é um direito universal e não um serviço. A educação que buscamos é de qualidade, possibilita a inclusão, permite o pleno desenvolvimento da potencialidade de cada pessoa, constrói o respeito à diferença, promove a equidade e a paz.

Richard Hartill (2006).

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
Rafael Araújo da Silva	

APRESENTAÇÃO	13
Maria Aparecida Vieira de Melo	

Parte 1

DIREITOS HUMANOS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

Capítulo 1

SIGNIFICAÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ACERCA DA INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	17
---	-----------

Elian Marinho da Silva

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Capítulo 2

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU MOBILIDADE REDUZIDA NA ESCOLA HERMANN GMEINER	40
---	-----------

Mayara Vanessa da Silva Trajano

Rita de Cássia Sousa de Lucena

Maria Aparecida Vieira de Melo

Capítulo 3

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA PERSPECTIVA INTEGRADORA	52
--	-----------

Mag Nadja Gomes Dos Santos

Alessandra Marinho Silva Caldas

Capítulo 4

LUTA ANTIMANICOMIAL E OS MUROS DA LOUCURA: HISTÓRIA E ATUALIDADE	62
---	-----------

Marília Gabryela Vieira da Silva

Stephanny Richelly Pereira dos Santos

Cícero José Barbosa da Fonsêca



Parte 2
TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Capítulo 5

SER MENOS E O SER MAIS: O CONCEITO DE VOCAÇÃO ONTOLÓGICA NO LIVRO “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”, DE PAULO FREIRE 78

João Pedro Ferreira Barbosa Matias

Capítulo 6

O PERCURSO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA-AL 88

Maria Geovana da Silva Ferreira

Inalda Maria Duarte de Freitas

Capítulo 7

EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO PANDÊMICO E OS IMPACTOS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO NOS ANOS INICIAIS.....100

Samy Islane da Silva

Alainny Pinheiro de Carvalho

Renalvo Cavalcante Silva

Capítulo 8

O DIREITO AO BRINCAR COMO PRERROGATIVA CONSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL114

Vanessa Rodrigues Santos

Jaqueline da Silva Lima

Parte 3
PSICOLOGIA E DIREITOS HUMANOS

Capítulo 9

DIREITOS HUMANOS E PSICOLOGIA: A PSICOTERAPIA ALIADA À DIGNIDADE DE CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO127

Marcondes dos Ramos Santos Filho

Barbara Sanches Santos



Capítulo 10

BOA OU MÁ DRASTA? PERCEPÇÕES DA PSICOLOGIA JURÍDICA ACERCA DO ESTEREÓTIPO DA MADRASTA MALVADA..... 140

José Alves do Amorim Neto

Caroline Cavalcanti Padilha Magalhães

Jaciely da Silva Magalhães

Roberta Cavalcante da Silva

Parte 8

CULTURA E DIREITOS HUMANOS

Capítulo 11

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A OBRA “É ASSIM QUE ACABA”: CAMINHOS ENTRE VIDA E ESCRITA157

Stephanny Richelly Pereira dos Santos

Anahi Bezerra de Carvalho

Marília Gabryela Vieira da Silva



Capítulo 12

15 MILHÕES DE MÉRITOS DA SÉRIE BLACK MIRROR: UMA ALEGORIA DO TRABALHO ESTRANHADO.....176

Tarcísio Fagner Aleixo Farias

Eliaquim José Teixeira Santos

Ana Beatriz Lopes de Lima

Nicole Dantas Barbosa Torres

Capítulo 13

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO ÉTNICO-RACIAL.....187

Valderlani Viana Leite

Jucilânia Santos Silva

Karla de Oliveira Santos

SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 204

PREFÁCIO

Rafael Araújo da Silva ⁽¹⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7695-7827>. Pedagogo e Mestre em Infância e Democracia no PPGED - UFRN, professor na Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte.

Este livro nasce de um desejo genuíno de contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, reflexiva e comprometida com a justiça social, que possibilite bases sólidas para uma transformação de uma sociedade mais justa.

Para isso, é necessário refletir sobre a amplitude dos Direitos Humanos na complexidade da vida humana. Os Direitos Humanos apresentam e sistematizam um conjunto de princípios básicos para a vida com dignidade humana. Por eles, perpassam temáticas do cotidiano como Educação, Saúde, Cidadania, entre outras basilares para o desenvolvimento de uma sociedade com justiça social.

Os temas envolvidos nesta produção dialogam para um debate essencial sobre os Direitos Humanos e os desafios contemporâneos em contextos educacionais, sociais e culturais. Cada tema representa um aspecto crítico das condições possíveis para promover a justiça social, a inclusão e o respeito às diferenças.

Organizado em capítulos temáticos: Direitos Humanos, inclusão e Educação; Teorias e Práticas Pedagógicas; Psicologia e Direitos Humanos; Cultura e Direitos Humanos e Currículo e Diversidade Étnico-Racial. O livro traz uma abordagem multidisciplinar, combinando revisão teórica, estudos de caso e reflexões práticas. Ele é um convite para que educadores, gestores e pesquisadores reflitam sobre suas práticas e considerem novas possibilidades de intervenção. Mais do que apresentar respostas definitivas, o objetivo é provocar perguntas e incentivar o diálogo.



Convido vocês leitores a se deixarem provocar por estas páginas. Que elas sirvam como um ponto de partida para reflexões, ações e, sobretudo, esperança. Afinal, como Paulo Freire nos ensinou, educar é acreditar na possibilidade de um mundo mais justo e humano.



APRESENTAÇÃO

Este livro está organizado em cinco partes, a saber:

Parte 1 - Direitos Humanos, inclusão e Educação, com os seguintes capítulos:

O primeiro capítulo, **Significações de Universitários com Deficiência Visual Acerca da Inclusão no Contexto da Educação Física Escola**, escrito por Elian Marinho da Silva e Neiza de Lourdes Frederico Fumes aborda as especificidades da educação especial, levando em consideração a inclusão na educação física;

Capítulo segundo, **A inclusão das pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida na Escola Hermann Gmeiner**, por Mayara Vanessa da Silva Trajano e Rita de Cássia Sousa de Lucena que, por meio de uma pesquisa em lócus, constata a dificuldade de acesso à biblioteca da escola.

Em **Inovações tecnológicas no atendimento às necessidades educacionais especiais: uma perspectiva integradora**, as autoras Mag Nadja Gomes Dos Santos e de Alessandra Marinho Silva Caldas tratam das tecnologias assistivas inerentes ao processo de atendimento educacional especializado.

No quarto capítulo, **Luta antimanicomial e os muros da loucura: história e atualidade**, Marília Gabryela Vieira da Silva, Stephanny Richelly Pereira dos Santos e Cícero José Barbosa da Fonsêca fazem uma abordagem historiográfica sobre a loucura e a luta antimanicomial que proporciona as especificidades que são inerentes a loucura.

Parte 2 - Teorias e Práticas Pedagógicas, com os seguintes capítulos:

Ser Menos e o Ser Mais: O Conceito de Vocação Ontológica no livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, escrito por João Pedro Ferreira



Barbosa Matias que traz uma discussão importante sobre a essência do ser mais a luz a partir da teoria de Paulo Freire.

Em **O percurso das escolas municipais de tempo integral do município de Arapiraca-AL**, Maria Geovana da Silva Ferreira e Inalda Maria Duarte de Freitas se debruçam sobre a especificidade da educação integral no estado de Alagoas a partir do município de Arapiraca.

,Samily Islane da Silva, Alainny Pinheiro de Carvalho e Renalvo Cavalcante Silva discutem no capítulo **Educação pública no contexto pandêmico e os impactos sobre o processo formativo nos anos iniciais sobre a educação no período da pandemia** o quanto que os impactos da pandemia ainda reverberaram sobre o processo formativo;

Fechando a segunda parte com **O direito ao brincar como prerrogativa constitucional na educação infantil**, Vanessa Rodrigues Santos e Jaqueline da Silva Lima abordam o brincar como direito humano no processo da educação infantil, destacando a criatividade e a ludicidade como ancoras no processo formativo.

Na *Parte 3 - Psicologia e Direitos Humanos*, consiste em dois riquíssimos capítulos:

Direitos Humanos e Psicologia: a psicoterapia aliada à dignidade de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social na cidade de São Paulo, de Marcondes dos Ramos Santos Filho e Barbara Sanches Santos, iniciam esta terceira parte com uma abordagem que dialogam sobre a psicologia e a psicoterapia proporcionam aos seres humanos a consciência de que são sujeitos de direitos, atentando assim para o combate a vulnerabilidade humana;

E o capítulo **Boa ou Má drasta? Percepções da psicologia jurídica acerca do estereótipo da madrasta malvada**, por José Alves do Amorim Neto, Caroline Cavalcanti Padilha Magalhães, Jaciely da Silva Magalhães e Roberta Cavalcante da Silva, dialoga sobre a percepção jurídica da psicologia sobre os estereótipos em torno da boa ou má madrasta.

Já a *Parte 4 - Cultura e Direitos Humanos* é composta por três excelentes capítulos:

A violência doméstica e a Obra “É assim que acaba”: caminhos entre vida e escrita, de Stephanny Richelly Pereira dos Santos, Anahi Bezerra de Car-



valho e Marília Gabryela Vieira da Silva que trazem uma discussão importante sobre o combate à violência doméstica e como essa realidade afeta as mulheres.

No segundo capítulo desta seção, **15 Milhões de méritos da série Black Mirror: uma alegoria do trabalho estranhado**, Tarcísio Fagner Aleixo Farias, Eliaquim José Teixeira Santos, Ana Beatriz Lopes de Lima e Nicole Dantas Barbosa Torres abordam as questões inerentes ao universo do trabalho, fazendo uma reflexão crítica sobre a série Black Mirror.

Educação Escolar Quilombola: desafios e possibilidades para um currículo étnico-racial, de Valderlani Viana Leite, Jucilânia Santos Silva e Karla de Oliveira Santos, aborda as características necessárias a legislação da educação escolar quilombola e aponta a necessidade de um currículo que efetivamente proporcione uma educação inclusiva quilombola.

Desejamos uma excelente leitura!

Verão, 2024

Maria Aparecida Vieira de Melo





PARTE 1

DIREITOS HUMANOS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

SIGNIFICAÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ACERCA DA INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR¹

Elian Marinho da Silva ⁽¹⁾

Neiza de Lourdes Frederico Fumes ⁽²⁾

(1) ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9918-4816>; Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Licenciada em Educação Física (UFAL). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL). Bolsista de Pós-Graduação pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil. E-mail: elian.silva@iefe.ufal.br

(2) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>; Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas. Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto (2001), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988), BRASIL. E-mail: neiza.fumes@iefe.ufal.br



INTRODUÇÃO

De acordo com os estudos de Torres (2019), a Educação Física escolar contribui significativamente para a formação do indivíduo devido a sua condição interdisciplinar, o que faz com que seja uma disciplina que propõe, além do cuidado físico, também estimula os aspectos cognitivos trabalhando assim na construção de suas personalidades e imersão na sociedade.

Historicamente, a Educação Física escolar passou por diversas transformações desde a sua consolidação no Brasil no século XX. Nesse período, mais especificamente até a década de 1930, a Educação Física tinha como foco promover e preparar corpos fortes e saudáveis, com ênfase nos hábitos de higiene, ou seja, uma Educação Física Higienista.

1 DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt10cap1>

Posterior a isso, tivemos a Educação Física militarista, que ainda se preocupava com a saúde, porém o objetivo principal era preparar homens fortes e saudáveis, que tivessem condições de lutar e combater na guerra. Nesse período prevaleceram os padrões comportamentais dos militares, predominando nas escolas o método francês de ginástica. Após esse período, mais precisamente em meados da década de 1940 até meados da década de 1960 a Educação passou a ter um caráter mais pedagógico, incorporando a ginástica, a dança e o esporte como formas de educação para os alunos.

Após esse período, a Educação Física incorporou um caráter mais esportista, destacando o jogo como valor educativo. Essa Educação Física mais esportista já era vista na fase pedagógica e com a popularização das atividades competitivas e das práticas esportivas, mais precisamente nos anos 1980, surgiu a Educação Física popular, que é vista até os dias atuais de forma mais diversificada. Sendo assim, a Educação Física nas escolas brasileiras era organizada de forma diversa, sem uma orientação clara e unificada em todo o país. Cada escola ou rede de ensino tinha autonomia para definir seus próprios objetivos, conteúdos e metodologias para a disciplina.

Podemos afirmar que, após as grandes transformações ocorridas na década de 1980 e nas seguintes, contribuíram para a valorização da disciplina, porém, quando se trata de inclusão, ela não cumpre o papel. Slogans como “mente sã em corpo sã” refletem a corpo normatividade presente na área e práticas destinadas apenas para as pessoas com corpos perfeitos, com condições físicas para participar das aulas, ou seja, as pessoas atípicas eram excluídas das aulas por terem uma deficiência. Apesar dos avanços que a educação inclusiva conquistou, eles não foram suficientes para garantir de fato a inclusão, nem tão pouco garantir uma Educação Física inclusiva. Ainda é preciso muitos investimentos (materiais e imateriais) para transformar esta realidade.

Atualmente, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que é um documento de caráter normativo que abrange os conteúdos e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ela norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil.



Após a elaboração da BNCC, a Educação Física passou a ter diretrizes claras e específicas para cada segmento de ensino. Seus conteúdos foram organizados e divididos em seis unidades, explorando atividades como jogos, esportes, lutas, ginástica, danças e práticas corporais. Além disso, a BNCC estabelece competências e habilidades gerais e específicas para a Educação Física em cada segmento de ensino para serem desenvolvidas pelos alunos. Apesar de a BNCC ser um referencial obrigatório, não é um currículo, portanto as escolas têm a total liberdade de organizar seus currículos segundo as demandas, realidades e necessidades da comunidade escolar.

No entanto, apesar dessa nova estruturação que a BNCC proporcionou, ela ainda peca quando se trata da temática inclusão. Quando paramos para analisar as possibilidades que a BNCC nos oferece, para ocorrer a inclusão de alunos com deficiência nas aulas, ela é quase nula.

[..] percebemos na BNCC uma intencionalidade em direção a um trabalho pedagógico com vias genéricas e universais. A BNCC destaca que possui um compromisso com grupos específicos que vivenciaram, historicamente, a exclusão. Afirma compromisso com vias à identificação da marginalização destas pessoas, promoção de equidade social, legitimação das necessidades particulares e reversão do processo de segregação à inclusão de todos(as). Entretanto, [...] as especificidades foram intencionalmente marginalizadas – em especial, no que tange [...] a inclusão das pessoas com deficiência. (Paoli et al., 2023, p. 14 - 15).

Não podemos negar que, de fato, a BNCC traz conceitos importantes de igualdade e equidade, como as competências gerais 6 e 9, que versam sobre diversidade, porém esse conceito precisa de fato sair do papel. A seguir, vejamos o que dizem as competências sobre diversidade:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diver-



tidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, pg. 15).

Quanto aos conceitos de igualdade e equidade apresentados, a BNCC contribui dizendo que a igualdade educacional deve respeitar e considerar as singularidades. Já a equidade reconhece que as necessidades dos alunos diferem (Brasil, 2017). Entretanto, a igualdade e equidade acima citada, quando é posta na prática, passa despercebida, e para que a inclusão de alunos com deficiência seja efetivada, esse processo requer compromisso, formação e preparo pedagógico. Em todo documento da BNCC, encontramos poucos termos sobre a inclusão, em especial na área da Educação Física, que nada cita sobre inclusão, deficiência e/ou diversidade.

Segundo Paoli et al. (2023), a BNCC volta-se para conhecimentos orientados ao desenvolvimento psicofisiológico típico, aos padrões hegemônicos da cultura humana. Isso acaba favorecendo a exclusão dos alunos com deficiência do ambiente escolar. Esse processo de exclusão, muitas vezes, está diretamente relacionado a alguns fatores como: a falta de preparo dos professores, a falta de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos, a inadequação do ambiente e dos materiais, bem como a discriminação e o preconceito.

Compreender os fatores que contribuem para a exclusão é essencial para que o professor possa articular os conhecimentos adquiridos no processo formativo, sanando ou amenizando as barreiras/desafios, fazendo com que os estudantes se sintam parte integral da escola.

Segundo Alves e Duarte (2013), é fundamental analisar a inclusão também pelo viés da exclusão para que os fatores responsáveis por tais fatos sejam minimizados, permitindo que o aluno com deficiência se sinta incluído. Assim, as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar, deve considerar as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais educacionais, que necessita de um olhar diferenciado, e para isso o processo de ensino e aprendizagem deve ser flexível, com abordagens mais amplas e inclusivas.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa (Silva, et al. 2006) e Minayo (2007). Tendo como pergunta orientadora: quais são as significações de universitários com deficiência sobre a inclusão nas aulas de Educação Física Escolar



vivenciadas progressivamente? Para tal, temos como objetivo geral: compreender as significações de universitários com deficiência sobre a inclusão nas aulas de Educação Física Escolar vivenciadas progressivamente. E especificamente, pretendemos: descrever as principais barreiras e facilitadores para a participação na Educação Física Escolar e compreender o processo inclusivo de universitários nas aulas de Educação Física vivenciado na educação básica. O escopo teórico, consiste em autores, como Paoli, et al. (2003), que refletem sobre as competências da BNCC; Goodw; Watkinson, (2000), que defende a inclusão nas aulas de educação física; algumas legislações que endossam sobre a inclusão no ambiente escolar na totalidade. Desta feita, a pesquisa demonstra como os universitários possuem suas percepções sobre a inclusão escolar no contexto das aulas de educação física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois objetiva compreender aspectos sociais do comportamento humano, dando ênfase à subjetividade e à interpretação dos fenômenos que não podem ser quantificados. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2007), as pesquisas qualitativas se preocupam com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes.

De acordo com Silva et al. (2006), para realizar esse tipo de pesquisa é de fundamental importância seguir alguns processos metodológicos; a primeira etapa seria o contato inicial: relatar o objetivo da entrevista; Resolução CNS 466/2012; segunda etapa seria a formulação das perguntas: tópico guia; atentar para o silêncio; proporcionar clima agradável. Terceira etapa é o registro dos dados: gravação e anotação. A quarta etapa seria o encerramento: feedback e agradecimentos.

Desse modo, é importante destacar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, seguindo as normas CNS 466/2012 e CNS 510/2016. Ressalta-se que é uma parte da pesquisa de PIBIC, ciclo 2022-2023, que visava ampliar as discussões no que diz respeito às significações dos universitários com deficiên-



cia visual, acerca da transição do ensino remoto para o presencial adotado por uma determinada universidade pública do Estado de Alagoas.

Para que essa pesquisa fosse possível, foi elaborada, de forma minuciosa, uma entrevista semiestruturada para a produção de dados, contendo 12 perguntas, sendo que as primeiras foram elaboradas para traçar o perfil dos entrevistados, como identidade de gênero, idade, deficiência, ingresso no curso (cotas ou não), curso e período e as demais perguntas objetivando responder ao foco da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram 05 universitários com deficiência visual, sendo duas (2) mulheres e três (3) homens, todos de diferentes cursos (Pedagogia, Letras, Serviço Social, Relações Públicas e Educação Física Bacharelado) e todos os estudantes de uma determinada universidade pública do Estado de Alagoas.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizamos nomes fictícios para a identificação de cada universitário e, assim, mantermos a questão do sigilo no decorrer da pesquisa.

Os participantes - 2 (duas) mulheres e 3 (três) homens -, tinham idades variando entre 21 e 57 anos, sendo que todos ingressaram na universidade por meio de cotas, e atualmente estão matriculados entre 3º e 8º semestre do curso de graduação. Todos possuem deficiência visual, congênita ou adquirida.

A forma de seleção dos entrevistados foi por conveniência, devido à disponibilidade de tempo e horário dos mesmos, pois estávamos concluindo o semestre letivo, o que acabou dificultando o acesso a eles.

Quanto à questão da importância da acessibilidade para a produção dos dados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi adaptado com a letra maior, para que os alunos com baixa visão pudessem ter acesso a cada cláusula do termo e para os alunos com deficiência visual (cegueira total), não foi possível a adaptação do termo em Braille, pois a maioria relatou que não sabia realizar a leitura em Braille, preferindo assim, a leitura do TCLE pela entrevistadora de forma oral. Informamos que esta leitura aconteceu no contato inicial com o participante.



A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR SOB A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

Historicamente, as pessoas com deficiência sofreram segregação, abandono e exclusão, pelo fato de possuírem alguma limitação, ou seja, eram vistas como doentes, incapazes, alvo de caridade popular, marginalização e discriminação, e não como sujeitos de direitos. A inclusão ainda é vista de forma superficial, e temos que ter em mente que essa responsabilidade não pode ser apenas dos professores das salas de recursos multifuncionais. Essa compreensão errônea acaba por interferir no interesse em buscar práticas pedagógicas mais inclusivas.

Para amenizar essas barreiras, a Educação Física escolar é um importante instrumento de inclusão, especialmente por ela possibilitar uma interação social entre os alunos. Essas relações sociais têm caráter de suporte e aceitação social que contribuem para a construção de um senso de pertencimento ao grupo (Goodw; Watkinson, 2000). Outros fatores, como a participação efetiva nas atividades propostas durante as aulas e os benefícios acarretados pela prática de atividade física, também promovem a inclusão. Entretanto, existem fatores que impedem a inclusão desses alunos de forma mais efetiva e a realidade vivenciada por estudantes com deficiência é permeada pela exclusão.

Para se ter uma Educação Física Inclusiva, “os alunos devem ser considerados sujeitos do processo inclusivo, sendo que a busca pela equiparação de oportunidades seja uma constante, e, independente das dificuldades e do ritmo de aprendizagem de cada um, “a diversidade deve constituir-se como um valor educativo” (Ferreira; Cataldi, 2014). Outrossim, para Darido (2004), a Educação Física tem o papel de integrar o aluno para que ele seja capaz de produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, qualificando-o para desfrutar os jogos, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e práticas de aptidão física, em proveito do exercício crítico dos direitos e deveres do cidadão para a benfeitoria da qualidade de vida humana.

Apesar de atualmente existir uma educação na perspectiva inclusiva, no âmbito da Educação Física ainda existem alguns fatores que impossibilitam uma efetiva participação nas aulas. De acordo com alguns autores (Fiorini; Manzini, 2014), esses fatores podem ser: dificuldades pessoais, administrativas, estruturais e outras relacionadas ao aluno, por exemplo: o tipo e a gravidade da



deficiência, absenteísmo nas aulas e desmotivação ao participar das atividades, são alguns dos fatores que impedem ou mesmo inviabilizam o processo de inclusão escolar.

Além disso, as pessoas com deficiência ainda passam diariamente por diversos tipos de preconceito, discriminação, exclusão, falta de acessibilidade arquitetônica e educacional, bem como se deparam com diversas barreiras e desafios que impedem sua participação em sociedade e nos diversos âmbitos sociais e culturais. Sendo a Educação Física uma proposta de inclusão, se utilizada da forma correta, pode proporcionar uma educação mais participativa e inclusiva.

Desse modo, é importante que os professores se sintam seguros para atuar na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando ferramentas e atividades acessíveis e que despertem o interesse para que se tenha uma aprendizagem significativa. A inclusão escolar é um desafio para professores, mas é fundamental para garantir o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças.

Diante disso, traremos alguns relatos no que tange às significações dos universitários com deficiência visual frente ao processo de inclusão nas aulas de Educação Física vivenciada progressivamente. Apresentaremos os resultados qualitativos que compõem a presente pesquisa, sobre especificamente as significações de universitários com deficiência, sobre Inclusão e/ou exclusão nas aulas de Educação Física de estudantes com deficiência na Educação Básica.

Primeira Categoria: Inclusão e/ou exclusão nas aulas de Educação Física de estudantes com deficiência.

Em um primeiro contato com os estudantes, foi questionado se a Educação Física Escolar vivenciada por eles na Educação Básica foi inclusiva, durante os seus anos da Educação Básica. Para isto, é importante recordar que os participantes tinham idades entre 21 a 57 anos no momento da entrevista, portanto, alguns tinham frequentado a Educação Básica há mais de 15 anos.

Sendo assim, na época em que os participantes estavam na Educação Básica – entre 15 e 50 anos atrás – ainda havia a separação de alunos com e sem deficiência para a maioria dos casos, e tal situação foi vivenciada pela maioria deles, com exceção de Maria que pegou os primeiros passos da vigência da



Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Vejamos o que eles nos disseram sobre essa fase:

Carlos: Não, não. E na época eu acho que não existia essa palavra inclusiva.

Ana: Não, não! Foi não. Porque, tipo, eles não faziam assim ... coisas que dava para eu fazer, sempre botavam coisas para quem enxergava.

Pedro: Não! Sempre me deixava de fora.

Maria: Sim! Até o quinto ano do ensino fundamental, as aulas foram inclusivas. José: Foi, no meu tempo sim.

Diante dos relatos apresentados anteriormente, podemos verificar que, dentre os estudantes entrevistados, apenas Maria e José afirmaram que as aulas de Educação Física foram inclusivas. Porém, Maria deixa evidente que as aulas foram inclusivas até o quinto ano dos anos iniciais. Depois disso, os professores não conseguiam ou não sabiam mais adaptar as aulas para atendê-la. Como podemos observar no relato abaixo:

Maria: [...] (os professores) diziam que não tinham como adaptar.

Apesar desse fato, ela considerou que as aulas de Educação Física foram inclusivas, pelo fato de o professor trazer recursos de ensino e possibilidade para promover a sua inclusão. Para José, as aulas de Educação Física também foram inclusivas, pela inexistência de preconceito e discriminação na sua turma. Vale ressaltar que, naquela época, José ainda não tinha adquirido a deficiência visual, e pelas suas observações quanto ao comportamento da turma, ele reafirmou a presença da inclusão. Como podemos observar abaixo:

José: [.. Não, não, não tínhamos essa discriminação ou não sei, um certo preconceito com uns colegas.

No entanto, dentre os estudantes entrevistados, três dos cinco estudantes não consideraram as aulas de Educação Física inclusivas, pois Pedro era impedido de participar por ser considerado “inapto” devido a sua deficiência e por não conseguir lidar com a sua deficiência. Como podemos observar, a inaptidão



considerada pelo professor do referido aluno, foi definida pela deficiência, ou seja, uma atitude capacitista, onde o professor o invalida pela sua deficiência.

Cabe ressaltar que nessa época já vigorava o Decreto-lei 1.044, de 21 de outubro de 1969, que dispensava os alunos com deficiências das aulas, mediante apresentação de laudo médico. Cabe destacar, pois, que o período em que a Educação Física escolar foi vivenciada, ela era ministrada no contraturno e era facultativa, sendo este um dos fatores que inviabilizavam a participação dos alunos com deficiência, sem contar que a Educação Física era considerada apenas como uma atividade extracurricular, não sendo considerada parte integrante do currículo. Apenas com a implementação da LDBEN 9394/1996, o componente curricular se tornou parte obrigatória do currículo. Para Ana, as aulas de Educação Física também não foram inclusivas, a saber:

Ana: [A Educação] física não foi não, porque o motivo, eles não faziam. Assim, coisas que dava para fazer, sempre botava coisas só para pessoas que enxergavam.

Ana: [...] era sempre assim, queimado aquele tudo na rede, como é vôlei, vôlei, aí essas coisas, realmente não dá para mim.

Ana afirmou que o professor só propunha atividades para alunos sem deficiência; inclusive, ela chega a relatar que o professor fazia queimada e voleibol, impossibilitando a sua participação, pois a mesma, desde os 6 meses, já tinha a deficiência visual, de modo que não tinha condições de participar de uma partida de queimada e de voleibol, podendo até chegar a se machucar. Na perspectiva do Carlos, as aulas de Educação Física das quais participou na Educação Básica também não foram inclusivas.

Carlos: Não, não [era inclusiva]. E na época eu acho que não existia essa palavra inclusiva.

Apesar de, na época, ele ainda não ter adquirido a deficiência, na sua concepção ainda não existia a educação física numa perspectiva inclusiva como é atualmente. Nesse período, perdurava o discurso de integração, que diz respeito à inserção desse grupo no convívio social, porém o tratamento ocorre separadamente dos demais. Segundo Glat (1995), a integração “é um processo



espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”.

Já para Rodrigues (2003, p. 25), “[...] a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ tem que se adaptar”. Em outras palavras, a integração ocorria, desde que o aluno conseguisse se adaptar ao ambiente e à sociedade em que ele fora inserido, caso contrário, ocorria de fato a exclusão. Como podemos notar nas falas dos participantes da pesquisa, a presença da exclusão nas aulas:

Ana: Eu chegava (na aula) e ficava ali durante a aula, só olhando os meninos jogarem pronto.

Pedro: Eles (os colegas) até queriam que eu fosse (participasse das aulas). Só que o professor colocava muito empecilho.

De modo geral, todos os universitários entrevistados afirmaram que as escolas de Educação Básica que estudaram possuíam espaço físico adequado para as aulas e os recursos de ensino à disposição do professor, mas, apesar da estrutura física das escolas, notamos o despreparo dos professores quanto à adaptação das propostas pedagógicas para estudantes com deficiência nas escolas.

A LDBEN de 1996, em seu artigo 59, trata sobre a formação continuada e diz que “professores com especialização adequada ao nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 22). Em vista disso, a escola e o corpo docente devem estar preparados para elaborar e implementar metodologias que respeitem e atendam às necessidades dos alunos com deficiência, de modo que a escola é que tenha a preocupação de se adaptar às necessidades dos alunos e não o contrário.

Cabe destacar que, na área da Educação Física, é comum encontrar nos cursos de formação, poucos conteúdos e/ou a existência de apenas uma disciplina que aborde o tema. Exclusivamente nos cursos de graduação em Educação Física, disciplina que é o escopo deste trabalho, tem-se percebido que as temáticas da inclusão e da Atividade Física Adaptada são abordadas majoritariamente em uma única disciplina, de modo que não ocorre a infusão dos conteúdos nos demais componentes curriculares, ocasionando assim em uma formação inicial deficitária (Fiorini; Manzini, 2014). Essa deficiência na formação acaba



sendo um dos fatores que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas, pois os professores tendem a se sentir despreparados para atender as necessidades desses alunos.

Para Tavares e Fumes (2020), a insuficiência de carga horária e de oportunidades práticas de ensino nesse âmbito pode comprometer a atuação do professor de Educação Física na inclusão e na adaptação de conteúdo para o público com deficiência. Portanto, é um fator a ser considerado que interfere na participação efetiva dos estudantes com deficiência.

Daí se dá a importância da formação continuada, porém a pouca formação, o desinteresse e a baixa adesão por parte dos professores de Educação Física em se especializarem, mesmo sabendo de sua importância para o processo de inclusão, também é um fator relevante ao se considerar (Ramos et al., 2013). Diante disso, durante os relatos dos participantes, eles destacaram como se dava a prática pedagógica do professor da época:

Carlos: A Educação Física era bem básica, o professor pegava uma bola e fazia a gente correr.

Pedro: [...] Ele dizia: “Ah, é difícil, eu não sei trabalhar, não fui capacitado para isso”. Ele não queria, na verdade. [...] Ele (o professor dizia) não tem como desenvolver a atividade com você.

Santos (2016) contribui para a compreensão dessa situação ao afirmar que este tem sido um dos maiores desafios para o ensino de estudantes com deficiência, levando em conta que grande parte dos docentes não foi formada nos cursos de graduação ou não obteve experiências de ensino anteriores na temática da Educação Inclusiva.

Devemos salientar também que a infraestrutura, os materiais adequados e os recursos de ensino são importantes aliados para o processo de elaboração das aulas de Educação Física, e sem esses recursos o professor precisa pensar em alternativas para ministrar suas aulas.

Todavia, a falta desses recursos não deve ser utilizada para potencializar a exclusão e a segregação desses estudantes, pois existem diversas alternativas para que os professores possam propor suas aulas, adequando-as às realidades de cada escola, pois sabemos da precariedade do ensino público.



Segundo Farias Filho e Vago (2001), para que o professor de Educação Física possa desenvolver com excelência sua prática pedagógica, se tornam necessárias condições de trabalho adequadas, pois a falta de local e materiais disponíveis para realização das atividades é um dos fatores que podem interferir, modificar e até prejudicar o planejamento e a execução das atividades propostas, por outro lado, esta escassez de materiais e locais pode estimular a criatividade do professor na elaboração das suas aulas.

Aguiar (2009) complementa que há professores que cumprem os objetivos da Educação Física escolar, desenvolvendo atividades motivantes, mesmo sem materiais ou espaços “adequados”. Diante desse cenário, é fundamental que os professores de Educação Física busquem alternativas para enfrentar esses desafios e proponham metodologias e práticas pedagógicas que promovam a participação de todos os alunos.

Outrossim, a inclusão dos alunos com deficiência trará significados que potencializam seu processo de desenvolvimento e esse processo de inclusão requer ferramentas que estimulem as potencialidades dos alunos, pois “o caminho da inclusão educacional se faz cada vez mais de constantes desafios e de enfrentamento às barreiras que surgem e as que já existiam” (Silva; Fumes, 2022, p. 9). Diante do exposto, gostaríamos de resgatar a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que garante o direito à educação das pessoas com deficiência:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Essa lei é fundamental para garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência e promover a igualdade de oportunidades dentro e fora dos ambientes escolares. Pois, para que se tenha inclusão, é necessário conhecer e identificar as expectativas e necessidades dos alunos, propondo e/ou articulando oportu-



tunidades educacionais capazes de atender as diversidades. Desse modo, as propostas pedagógicas devem fazer ajustes, quando necessário, para promover a participação de todos, bem como, estimular a comunicação com colegas e professores, para promover a socialização, como também criar, flexibilizar e diversificar as atividades respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada um.

Ao utilizar essas estratégias, os professores de Educação Física e a escola em sua totalidade devem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, diversificando as propostas pedagógicas, flexibilizando o processo avaliativo, proporcionando momentos de reflexão referente às barreiras atitudinais presentes na escola.

Glat e Blanco (2007, p. 57) afirmam que, “embora as escolas tenham um discurso de aceitação à diversidade, não modificam sua prática para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”. Vygotsky (1989, p. 96) corrobora, ao afirmar que “[...] a tarefa da escola consiste em não se adaptar à deficiência, mas sim em vencê-la”.

A escola deve pensar em ferramentas alternativas, que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, criando possibilidades para proporcionar autonomia e autoconfiança para romper com as diversas barreiras presentes nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, Silva e Fumes (2022, p. 8) “[...] entendemos que o processo educacional inclusivo exige conexão das partes-todo e sem um trabalho articulado entre os principais agentes, o processo inclusivo pode não se concretizar, isto é, não tem avanço”.

É sabido que a escola inclusiva é um grande desafio, pois exige modificações, que devem ter prudência, uma política efetiva, oferecer condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem para todos os estudantes, para promover o desenvolvimento integral e garantia do pleno exercício à cidadania.

Segunda Categoria: Barreiras para a participação nas aulas de Educação Física para estudantes com deficiência na Educação Básica.

Nessa categoria, os participantes foram indagados quanto a sua participação nas aulas de Educação Física na educação Básica. Com isso, obtivemos as seguintes respostas.



Carlos: Participava! Hoje eu tenho 57 anos e lembro das práticas de Educação Física, né que era bem básica na realidade. Na época, Educação Física, a gente via só com aquele, abaixa, levanta, abaixa, levanta e esporte.

Ana: Não, por causa da minha deficiência, eu sempre levava o atestado e ficava de fora.

Pedro: Não, porque os professores sempre falavam que não tinham como desenvolver nenhuma atividade comigo.

Maria: Sim, na verdade, eu tive acesso às aulas de Educação Física até o quinto ano do ensino fundamental.

José: Sim, muito boa, muito proveitosa.

Podemos notar que, dentre os relatos apresentados, apenas três estudantes, Carlos, Maria e José, participavam ativamente das aulas de Educação Física; porém, Carlos e José ainda não tinham adquirido a deficiência visual, o que aconteceu posteriormente. Considerando esse fato, não podemos afirmar que esses alunos enfrentaram barreiras em decorrência de uma deficiência, que não existia na época. Nessa direção, ambos os estudantes relataram que as aulas eram boas e que a relação destes com os colegas e professores era ótima.

Já a estudante Maria tinha deficiência visual e física, ambas congênitas, o que demandava que fizesse uso de cadeira de rodas. Ela participava das aulas de Educação Física até os anos iniciais da Educação Básica, pois o professor se preocupava em fazer adaptações necessárias para a inclusão de Maria nas aulas. Nesse período, Maria vivenciava uma educação que passava por transformações em direção a uma perspectiva inclusiva, visto que já havia políticas e discursos inclusivos no Brasil. Apesar dos avanços no processo educativo de pessoas com deficiência, como, por exemplo, o aumento do número de matrículas em escolas regulares, ainda há muito a ser feito, mesmo atualmente. No caso de Maria, embora ela tenha tido experiências positivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já nos anos finais, os professores de Educação Física diziam que ela não poderia mais participar, pois não tinham como adaptar as aulas para incluí-la.

Tal fato demonstra o desrespeito quanto aos direitos e as singularidades de Maria, desconsiderando as suas necessidades. Esse fato só demonstra que a



escola não estava alinhada com a perspectiva inclusiva, e atitudes capacitistas de professores acabavam interferindo negativamente e dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, interferiam também nos estímulos das habilidades motoras e psicológicas, pois com uma efetiva participação nas aulas de Educação Física e conseqüentemente no desenvolvimento de aspectos motores, sociais e psicológicos, suas potencialidades seriam estimuladas.

Destacamos que a inclusão escolar, considerada como um princípio fundamental da educação inclusiva, veio a ganhar espaço nas instituições escolares com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Com o avanço dessa perspectiva, amplia-se a busca pela valorização das diferenças humanas e promoção da equiparação de oportunidades para todos os alunos.

Segundo Caimi e Luz (2018, p. 86), “[...] a inclusão implica em mudança no sistema educacional, na ruptura de base em sua estrutura organizacional, em eliminar o conformismo da rotina escolar dos professores, gestores e familiares”. Compreende-se, pela perspectiva da inclusão, que todos os sujeitos diferem, que as instituições escolares precisam ser transformadas para atender às pessoas com ou sem deficiência, respeitando as suas diferenças.

Dessa maneira, ao analisarmos os relatos apresentados pelos estudantes Ana e Pedro, pode-se notar a presença das barreiras atitudinais e a falta de qualificação profissional que viabilizasse atividades adaptadas às realidades dos alunos com deficiência. As propostas levadas pelo professor apenas favoreciam os estudantes sem deficiência. As barreiras atitudinais impostas pelo professor podem estar ancoradas na invisibilidade dos alunos com deficiência visual e no capacitismo. Cabe destacar que, nessa época (e ainda hoje), o preconceito e a discriminação, ou seja, as atitudes capacitistas, eram naturalizadas, o que impedia uma leitura mais evidente das atitudes preconceituosas. Diferentemente, José não percebia a existência de preconceitos durante a sua escolarização, como podemos ver no seguinte relato:

José: A gente não tinha isso antes. Não tinha essa questão de menosprezar. [...] Não, não, não tinha essa discriminação ou, não sei, um certo preconceito com os colegas. A gente não tinha isso antes”.



Vale salientar que, pelo fato de José naquele momento ainda não ter adquirido a deficiência, possivelmente o tornou incapaz de perceber as nuances da discriminação presente nas atitudes capacitistas da sociedade; diferente do Pedro, que desde cedo, já sofria discriminação, em virtude de sua deficiência congênita, como mostra os relatos a seguir:

Pedro: [...] quando eu ia para a escola, a professora mandava ir para casa. Aí às vezes eu ia para casa chorando porque eu queria estudar e, quando chegava em casa, meu pai ficava brabo. Ele (pai) dizia: você sabe que você não pode! E eu não entendia por que era devido à minha deficiência.

De forma mais específica, o capacitismo, segundo Mello (2016, p. 3272), “é a forma como pessoas com deficiência são tratadas como “incapazes” [...] ele alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos ao corpo normativo”.

No fragmento anterior, é notória a presença de atitudes capacitistas, cometidas pelo pai e pela professora, haja vista que ambos invalidam a capacidade do Pedro em detrimento da deficiência. As experiências vivenciadas por Pedro só mostram que a professora não considerava as suas necessidades, afastando-o e excluindo-o das aulas. Esse tipo de atitude nos faz refletir sobre os fatores condicionantes que levaram esse pai e essa professora a terem esse tipo de atitude: será o desconhecimento de práticas pedagógicas inclusivas? Será a precariedade no processo formativo? Ou será o contexto social da época, haja vista que Pedro vivenciou a Educação Física há décadas atrás?

Cabe destacar também que o processo formativo influencia diretamente a forma como as práticas pedagógicas serão direcionadas e como as demandas atuais desses estudantes serão atendidas. Para Carmo e Fumes (2018, p. 142),

[...] o silenciamento sobre a temática da inclusão e da diversidade, nos ambientes educacionais e nos currículos dos cursos de formação de professores, pode ser entendido pela predominância de proposições cristalizadas no tocante às pessoas com deficiência, na área educacional. Essa omissão do tema faz com que a questão seja excluída dos currículos e que aspectos que envolvam a inclusão sejam assumidos como de interesse particular de determinados grupos isolados.



A ausência de disciplinas que versem sobre inclusão nos currículos formativos da área da Educação Física, promove um embaraço nas formas de mediação quando se trata das práticas pedagógicas, pois um professor que não possui um mínimo de conhecimento sobre os processos inclusivos, não saberá articular práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos. Mendes, Pletsch e Hostins (2019) contribuem com a discussão ao afirmar que a ausência de disciplinas que versem sobre a Educação Inclusiva se constitui como um dos agravantes para a não-concretização de uma educação especial numa perspectiva inclusiva. Cabe destacar que desde a década de 1970 e 1980 já existiam no campo da Educação, temáticas de inclusão, porém eram vistas apenas na formação continuada. Só a partir da década de 1990, que o termo “Educação para todos” passou a se fazer presente nos currículos formativos.

A presença de disciplinas inclusivas, na formação inicial e continuada, fará com que o professor possa estar melhor preparado para as novas possibilidades de ensino e saberá identificar as necessidades do aluno e promover um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e significativo. Pois, constantemente vivenciamos mudanças no contexto educacional, social e cultural e essas mudanças requerem adaptações, as quais devem considerar os paradigmas vigentes de inclusão educacional.

Carmo e Fumes (2018, p. 143) afirmam que “[...] apesar da presença de temáticas inclusivas nos currículos formativos, alguns professores, não conseguem se desvincular da lógica tecnicista de transmissão, assimilação e reprodução do saber”.

Em outras palavras, a formação inicial e continuada dos atores educacionais, se não for para atender as demandas atuais dos alunos, amenizar as barreiras impostas socialmente e criar possibilidades de ensino, de nada serve, pois a realidade excludente a qual queremos mudar permanecerá a mesma. Assim, será apresentado mais um relato, que reforça a importância e a necessidade da formação inicial e continuada para fins inclusivos, bem como a sua aplicabilidade.

Pedro: [...] Ele (o professor) dizia para não se preocupar que está tudo certo. E acabava me dando nota sem participar da aula. Eu acabava ficando de fora de tudo.



Em relação a Pedro, nota-se mais uma vez a presença das barreiras atitudinais, pois ele foi impedido pelo professor de participar das aulas, em decorrência de sua deficiência e mostra, de modo contundente, o capacitismo. Mello (2016) contribui afirmando que o capacitismo é uma categoria que, por meio de atitudes preconceituosas, hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional.

As barreiras enfrentadas por Ana e Pedro mostram a necessidade da área da Educação Física Escolar repensar a prática pedagógica numa perspectiva pautada pela inclusão. Ana e Pedro estudaram em escolas distintas, mas em ambas existiam a presença de barreiras atitudinais que potencializavam a exclusão dos alunos com deficiência. Entretanto, deve-se levar em consideração o contexto social em que os professores estavam inseridos na época e destacar que só a partir das décadas de 1980 e 1990 se deu início a implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras. Tratava de uma perspectiva inovadora em relação à proposta de integração da década de 1970, cujos resultados não modificaram muito a realidade educacional de fracasso desses alunos.

Em face disso, a educação inclusiva defende que os sistemas educacionais passem a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adequações que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência (MEC, 2006).

Logo, a escola, o currículo e práticas pedagógicas precisam ser reestruturados para atender a todos os alunos, respeitando as suas particularidades. Ou seja, a escola precisa adaptar-se ao aluno, e não o contrário.

CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou compreender as significações de estudantes universitários com deficiência visual sobre o processo inclusivo na perspectiva da Educação Física Escolar, bem como refletiu sobre as barreiras e possibilidades acerca das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, os relatos apresentados pelos estudantes entrevistados reforçaram a importância de se pensar em uma escola mais inclusiva, pois dentre as barreiras mais citadas por eles, estavam as barreiras atitudinais, em especial o capacitismo, a falta de metodologias adequadas às necessidades



dos alunos e a falta de formação na perspectiva da educação inclusiva por parte dos professores.

É importante destacar que grandes são os desafios para se conseguir uma escola inclusiva, e dentre esses desafios, estão: a quebra das barreiras atitudinais e arquitetônicas, a acessibilidade em suas diferentes dimensões, e a preparação e qualificação profissional para a elaboração de metodologias educacionais mais acessíveis e inclusivas.

Diante disso, é imperativo realizar uma mudança de atitude quanto às formas de mediações que interferem na aprendizagem desses alunos. Sendo assim, a escola enquanto instituição e os professores enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem devem proporcionar ambientes escolares mais acessíveis e inclusivos, para que os alunos com deficiência tenham uma aprendizagem mais significativa para o pleno exercício da cidadania.

Para além do exposto, podemos destacar a importância da Educação Física como proposta pedagógica para promover a inclusão social das pessoas com deficiência. Pois, ela possibilita o bem-estar físico e social, a autonomia e autoconfiança, bem como promove a inclusão, a qualidade de vida, estimula a socialização, a interação e desenvolve o pensamento crítico do indivíduo.

Sob esse prisma, os processos formativos iniciais e continuados representam importantes fatores a serem considerados quando falamos de inclusão de pessoas com deficiência, especialmente se essa formação ocorreu num período em que o discurso de inclusão não existia. É sabido que o processo inclusivo, bem como a Educação Física escolar, passaram por avanços ao longo da história, porém esses avanços não foram suficientes para romper com as barreiras atitudinais e educacionais que permeiam o contexto das pessoas com deficiência.

Logo, as instituições escolares devem considerar que a educação inclusiva diz respeito a todos, sendo necessária uma articulação entre família, escola, sociedade civil organizada e Estado para garantir o pleno direito à igualdade de oportunidades e de respeito à diversidade, propiciando condições de acesso, participação, permanência e de aprendizagem para todos os estudantes, promovendo assim, o desenvolvimento integral e a garantia do pleno exercício à cidadania.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. S. Construção de Materiais curriculares na Educação Física, Escolar. **X EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar**. Niterói, RJ, 2009.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de Educação Física fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, 117- 137, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Senado, 2017.

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

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.044, De 21 De Outubro De 1969**. Brasília, 1969. BRASIL. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9. 394/96 de 20/12/96**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1996

BRASIL. **Ministério Da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria a Educação Fundamental – Brasília: Mec/Sef, 3ª Ed., 2001.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Dados do Censo Demográfico – 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 20 ago. 2024.

CAIMI, F. E.; LUZ, R. N. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 665-82, jul./set. 2018.

CARMO, B. C. M.; FUMES, N. L. F. **A formação de professores para a inclusão educacional: uma análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas**. Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos vol. 6, ahead of print, 2018 ISSN 2317-6571

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, mar. 2004.

FERREIRA, E. L.; CATALDI, C. L. Implantação e implementação da Educação Física Inclusiva. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 27, n. 48, p. 79-94, 11 abr. 2014. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x7635>.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdo para prover



a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva: educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007. Cap. 1. p. 15-34.

GOODW, I. N. D.; WATKINSON, J. **Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities**. Adapted Physical Activity Quartely, Illinois, v. 17, p. 144-163, 2000.

MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, R. C. L. **Educação Especial e/na Educação Básica: entre especificidades e indissociabilidade**. Araraquara- SP: Junqueira&Marin, 2019. 570 p.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 21, p. 3265 - 3276, out. 2016.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

PAOLI, J.; LIMA, L. G. S; RODRIGUES, M. L. D; MACHADO, P. F. L. Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!. **Revista Educação Especial** | v. 36 | 2023 – Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso: 26 maio 2024.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C.; BARROS, T. E. S.; BOTH, J. Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 2, p. 123-134, 2013.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva: As boas e más notícias**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 37-55

SANTOS, S. D. G. Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português. **Tese (Doutorado)** – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2016.

SILVA, M. Q. S.; FUMES, N. L. F. Significações de universitários com deficiência visual sobre os serviços de apoio à inclusão na educação superior durante a pandemia. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e418111436540, 2022.



TAVARES, R. V. S; FUMES, N. L. F. Processo inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: a atuação do NAPNE no Instituto Federal de Alagoas. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012828, p. 1-19, 2020.

TORRES, R. A. A Educação Física na alfabetização. **Revista Artigos**. V. 7, p. e1743-e1743, 2019. Disponível em: <<https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/1743/840>>. Acesso em: 18 out. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas: fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo e Educacion, 1989, v. 5.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU MOBILIDADE REDUZIDA NA ESCOLA HERMANN GMEINER²

Mayara Vanessa da Silva Trajano ⁽¹⁾

Rita de Cássia Sousa de Lucena ⁽²⁾

Maria Aparecida Vieira de Melo ⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4478-8206>; UFRN/, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire ((GEPEPF/CNPQ/UFRN/CERES), BRASIL. E-mail: mayara.trajano.121@ufrn.edu.br

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-68769544>; UFRN/, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN/CERES), BRASIL. E-mail: ritadecassiasousadelucena@gmail.com.

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6288-9405> Professora da UFRN e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN/CERES), BRASIL. E-mail: maria.apaprerecida.melo@ufrn.br



INTRODUÇÃO

O princípio da educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da dignidade humana proclamada a todas as pessoas, sem distinção, pela Organização das Nações Unidas, após atos violentos e desumanos em cenários de guerras. A partir de então, a dignidade passa a ser valorizada e respeitada como um valor humano inerente a todas as pessoas. Segundo a convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, “a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerente ao ser humano” (Brasil, 2007, p.14). A Declaração de Salamanca, em 1994, foi um marco importante na conquista de direitos de crianças com deficiência, estabelecendo a inclusão delas em escolas regulares, enfatizando a importância da construção de sistemas educacionais inclusivos. O documento

2 DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt10cap2>

foi integrado na legislação brasileira no ano de 2008 como emenda constitucional, “*Reconhecendo* a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio” (Brasil, 2008, p.01). Posteriormente, o decreto legislativo foi promulgado pela Lei nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva:

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas nas escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional. (Brasil, 2007, p. 14).

A proposta do ensino inclusivo visa reconhecer as particularidades de cada criança, valorizando e respeitando suas singularidades e reconhecendo que somos diferentes. Ao explorar o potencial de cada criança, estamos favorecendo a construção de sujeitos protagonistas e autônomos, levando em consideração as individualidades dos sujeitos enquanto seres únicos, pautando-se no respeito à dignidade humana e na valorização das diferenças, como salienta Mantoan (2017, p. 244) ao afirmar que “pois quando compreendemos que todos nós somos diferentes e que estamos constantemente nos diferenciando perceberemos que não faz sentido excluir alguém, pois somos todos diferentes”. A pedagoga chama a atenção para a importância da inclusão nos espaços escolares, fortalecendo que a criança com deficiência não deve ser excluída dos processos de aprendizagens, nem tampouco devem ser utilizadas práticas diferenciadas na elaboração do currículo. Deve, pois, ser respeitado o tempo de aprendizagem de cada criança, compreendendo que cada uma obterá bons êxitos se for levada em consideração as suas particularidades. Maria Teresa Eglér Mantoan (2017, p. 243) pontua ainda que: “o maior empecilho para que uma educação inclusiva, de fato, possa acontecer é a intransigência e a resistência da escola no sentido



de mudar e acolher os alunos que não alcançam o modelo historicamente firmado sobre o aluno ideal.”

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015 reflete a preocupação com a inclusão e equidade de oportunidades para as pessoas com deficiência no Brasil, buscando superar as barreiras sociais e promover a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida. O artigo 27 nos diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p.8).

É nessa perspectiva de reconhecimento das particularidades de cada criança, com um olhar voltado para a valorização das diferenças, que o ensino inclusivo está fundamentado. E essa interação das crianças com deficiências com aquelas que não apresentam dificuldades no mesmo espaço escolar, em escolas regulares, contribui de forma significativa para o desenvolvimento de todas as crianças, a partir dos desafios propostos aos educandos, por meio da troca de experiências. Deve-se, ainda, reconhecer suas potencialidades, compreendendo que irá cada criança desenvolver-se em espaços de tempo individuais, evidenciando que todas são capazes de aprender em seu devido tempo e a sua própria maneira, tornando-se sujeitos protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. O capítulo I, art. 53 da referida Lei, estabelece que “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015, p. 17).

Sasaki (2009) propõe a utilização, na prática, das dimensões da acessibilidade, dentre as quais destacamos para uso desta pesquisa a dimensão arquitetônica, enfatizando a importância de:

Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação,



correta localização de mobílias e equipamentos, etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o acesso à biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores, etc.). (Sasaki, 2009, p. 3)

A proposta apresentada por Sasaki nos remete à importância da construção de rampas de acesso à biblioteca da escola, uma vez que o acesso à mesma se dá apenas por meio de escadarias, o que acaba dificultando a entrada de pessoas cadeirantes, assim como a locomoção de cadeiras de rodas, devido ao pouco espaço disponível entre as estantes dos livros.

De acordo com a Lei n.º 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, no capítulo IV, artigo 11, que fala sobre a acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo: “A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2000, p.3) A efetivação da referida Lei enfatiza o propósito desta pesquisa aqui realizada, destacando a necessidade da construção de rampas de acesso na referida escola para garantir que alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida possam usufruir do espaço bibliotecário e demais localidades dentro do espaço escolar que necessitem de adaptação.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como se dá a acessibilidade de pessoas cadeirantes à biblioteca da escola. Os objetivos específicos são: Identificar os princípios de acessibilidade na instituição; investigar as ações para a acessibilidade no estabelecimento; e promover a tomada de consciência sobre a acessibilidade para o desenvolvimento do ser humano. A presente pesquisa busca compreender: como acontece a acessibilidade na escola? Percebe-se, por meio desta pesquisa, a necessidade de uma proposta educativa voltada para a eliminação das barreiras que favorecem a exclusão, pois, conforme a dimensão atitudinal proposta por Sasaki (2009), é essencial:

Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos



que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social, etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios (Sasaki, 2009, p. 6).

Esta pesquisa revela-se de extrema importância no contexto socioeducacional, uma vez que as escolas, enquanto espaços sociais coletivos, precisam contemplar a diversidade humana, garantindo a acessibilidade de todas as crianças nos espaços escolares. Espera-se com esse trabalho, a disseminação de uma cultura escolar inclusiva pautada no respeito às diferenças, por meio de estratégias educativas para cultivar a conscientização e sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da garantia da acessibilidade como um direito assegurado a todas as pessoas com deficiência.

A presente pesquisa está organizada em cinco seções: na primeira seção consta a introdução, trazendo os princípios de uma educação inclusiva e o reconhecimento da dignidade humana, além de marcos internacionais que favoreceram a luta em prol dos direitos das pessoas com deficiência. A segunda seção é o percurso metodológico da pesquisa. A terceira consta a coleta de informações realizada no momento da visita à escola. A quarta seção discorre sobre a análise dos dados a partir do questionário aplicado na instituição, dialogando com os autores utilizados na fundamentação teórica. E a quinta e última seção traz as considerações finais elaboradas com base na pesquisa realizada.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada na pesquisa assume caráter qualitativo por meio da pesquisa-ação, que segundo Thiollent: “o método da pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para serem formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas” (Thiollent, 2011, p. 8). Utilizou-se para a elaboração do trabalho, a pesquisa bibliográfica, a realização da pesquisa de campo no referido estabelecimento escolar, além da aplicação do Google Forms com os gestores, professores e profissionais que trabalham na instituição, para enfatizar a importância da



acessibilidade para a promoção da inclusão nos espaços escolares no município de Caicó, Rio Grande do Norte, despertando nos entrevistados um olhar peculiar voltado para uma educação pautada no respeito e na valorização das diferenças.

COLETA DE INFORMAÇÕES

A coleta de informações foi realizada no dia 19 de março de 2024, onde na ocasião foi feita a observação geral do local, os elementos físicos e materiais necessários para o funcionamento adequado da instituição. De acordo com informações prestadas por profissionais da escola, sua estrutura física é cedida das Aldeias Infantis SOS (um lugar de acolhimento às crianças, adolescentes e jovens). Foram observadas as instalações, salas de aulas, biblioteca, equipamentos educacionais, laboratórios, área de recreação, banheiros, sistema de segurança, entre outros. A escola dispõe de um refeitório, com oferta de alimentação balanceada e acompanhada por um nutricionista. A instituição dispõe de um projeto de educação conectada, com acesso à internet para todos os alunos. A sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) conta com profissionais qualificados. Na biblioteca, cujo nome é Darlyane Canuto da Silva, há cantinhos da leitura, muitos jogos, tênis de mesa e livros, porém identificamos que a única forma de acesso seria por meio de uma escada, o que dificulta o acesso de alunos cadeirantes ou de funcionários que apresentem mobilidade reduzida. No presente local, há uma estrutura desativada que, segundo relatos de funcionários, seria a futura biblioteca da escola, proporcionando acesso a todas as pessoas por não apresentar barreiras físicas para pessoas com deficiência. Segundo as observações feitas, a escola possui uma grande estrutura, porém essa dimensão é prejudicada porque a mesma não é da rede pública municipal, por essa razão não recebe ajuda financeira da prefeitura. A direção relatou que busca melhorias, mas a grande estrutura dificulta as ações, necessitando de atenção dos responsáveis.

ANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

Os dados foram observados a partir da Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin. Segundo o princípio da pertinência apresentado por Bardin, “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise



escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido” (Bardin, 1977, P. 120). Após organizadas as informações, realizou-se a codificação das palavras que mais se destacaram nas respostas dos entrevistados conforme a tabela a seguir:

Tabela 1: Percepções dos entrevistados sobre acessibilidade

PERGUNTAS	RESPOSTAS	CATEGORIAS
VOCÊ CONSIDERA NECESSÁRIO ALGUMAS ADAPTAÇÕES PARA TORNAR O AMBIENTE DA BIBLIOTECA ACESSÍVEL AOS CADEIRANTES? POR QUÊ?	<p>Sim, uma possível mudança de local, pois como a localização dela fica no 1º andar um cadeirante pode ter dificuldade;</p> <p>Sim. Não temos uma bibliotecária e nem acesso para os cadeirantes.</p>	Acessibilidade
QUE MEDIDAS A ESCOLA PODERIA ADOTAR PARA GARANTIR A ACESSIBILIDADE DOS CADEIRANTES?	<p>enviar ofícios para a SEMECE solicitando as adaptações. Ficar cobrando as adaptações constantemente;</p> <p>Buscar junto aos órgãos públicos essa parceria.</p>	Parcerias
CASO NÃO HAJA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA, VOCÊ CONSIDERA QUE É IMPORTANTE A PROMOÇÃO DE UMA ESCOLA ACESSÍVEL, PAUTADA NO PRINCÍPIO DA INCLUSÃO PARA FUTUROS ALUNOS? POR QUÊ?	<p>Considero importantíssima a acessibilidade. A acessibilidade permite a inclusão e mobilidade garantindo direito a todos;</p> <p>A educação é um direito de todo cidadão, por isso devem ter acesso ao bem-estar em todas as instâncias de acessibilidade</p>	Inclusão

Fonte: autoras da pesquisa, 2024



Foto 1: Escadarias de acesso à biblioteca

Fonte: autoras da pesquisa, 2024

Identificamos, por meio das respostas dos entrevistados e por meio de registros fotográficos (ver figura 1), que o acesso à biblioteca da escola não favorece a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Apesar dos profissionais que atuam na escola reconhecerem a importância da acessibilidade como um fator essencial para a concretude de um ambiente escolar inclusivo, essa postura encontra-se contraditória na escola, uma vez que sua única forma de acesso se dá por meio de escadarias, o que impossibilita o acesso de pessoas cadeirantes.

**Foto 2: Estantes da biblioteca**

Fonte: autoras da pesquisa, 2024.

Destaca-se ainda a necessidade de uma escola pedagogicamente preparada para atender a diversidade presente nos espaços educacionais, uma vez que a atuação de profissionais qualificados para atender as demandas emergentes, é fator preponderante no processo de construção de uma educação pautada no princípio da inclusão. A falta de um(a) profissional bibliotecário(a) na escola, conforme relatado pelos entrevistados (ver tabela 1), dificulta a realização de atividades, visto que esse(a) profissional irá atuar na organização e disseminação da informação junto aos alunos de acordo com seus interesses e necessidades. Além disso, percebe-se também que a altura e a distância entre as prateleiras dos livros não estão acessíveis para alunos cadeirantes.

Foto 3: Biblioteca atual



Fonte: Autoras da pesquisa, 2024.

Os profissionais entrevistados também relataram a falta de parcerias com órgãos públicos e federais para ajudar na construção de uma escola acessível e inclusiva. Percebe-se, portanto, que para que houvesse a mudança da biblioteca para um lugar acessível, demandaria investimento financeiro. É necessário, pois, que haja engajamento de todo o corpo escolar, para poderem inscrever-se



em projetos sociais que ajudam escolas de todo o Brasil, a destacar o Projeto Criança Esperança, que atua em parceria com a ONU, que arrecada recursos financeiros em prol da construção de ambientes escolares inclusivos, preparados para atender crianças, jovens e adolescentes, contribuindo para o desenvolvimento integral deles.

A escola deverá promover ainda um ambiente educacional acolhedor, garantindo o acesso à educação para todos como um direito humano. Para isso, segundo a dimensão metodológica da acessibilidade, a formação continuada dos profissionais educadores é indispensável no ambiente escolar formativo, onde a escola deverá ofertar materiais didáticos adequados às necessidades dos alunos com deficiência, favorecendo o desenvolvimento integral de todos. A dimensão comunicacional também deve ser respeitada, por meio da oferta da língua de sinais brasileira para os alunos surdos, a utilização do braile para atender às demandas dos alunos com deficiência visual, o uso de letras ampliadas para alunos com baixa visão, como também a importância do uso das tecnologias assistivas em sala de aula e computadores com leitores de tela, como forma de promover a acessibilidade digital e comunicacional no meio escolar (Sassaki, 2009).

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como se dá a acessibilidade de pessoas cadeirantes à biblioteca da escola. Por meio dos objetivos específicos, pudemos identificar os princípios de acessibilidade na instituição, investigar as ações para a acessibilidade no estabelecimento e ainda promover a tomada de consciência sobre a acessibilidade para o desenvolvimento do ser humano, tendo como metodologia utilizada a pesquisa-ação, (Thiollent, 2011). A partir da pergunta problematizadora que mobilizou a pesquisa, compreendemos como acontece a acessibilidade na escola Hermann Gmeiner, no município de Caicó, Rio Grande do Norte. Nesse sentido, identificamos que o projeto de intervenção pressupõe uma solução macro do problema. Em projetos futuros, buscaremos compreender se os gestores da escola se empenham em projetos sociais para arrecadação de recursos financeiros em prol da melhoria da escola.



CONCLUSÃO

Concluimos, por meio deste estudo de caso, que aborda a inclusão das pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida na Escola Hermann Gmeiner, no município de Caicó/RN, a revelação de diversas percepções significativas sobre a inclusão de alunos à biblioteca da escola. Primeiramente, ficou evidente que, apesar das dificuldades encontradas, os docentes da instituição estavam cientes dos problemas existentes. Isso destaca a importância da conscientização da comunidade escolar e também a construção de uma rampa para acesso de pessoas com deficiência. Além disso, a análise dos dados revelou futuros projetos da escola, a construção de uma nova biblioteca, em outro setor, no térreo, com as modificações necessárias, será um local de fácil acesso para os estudantes.

E ainda, vale destacar que a ausência de programas Federais para este fim demonstra-se muito aquém no que diz respeito a oferecer uma educação satisfatória a indivíduos com deficiência e/ou mobilidade reduzida. Diante disso, concerne ao Governo Federal, juntamente com a Secretaria dos Direitos Humanos, a priorização das Políticas Públicas Educacionais Especiais voltadas à promoção dos Direitos das pessoas com Deficiência, e atentar-se para a importância da fiscalização advinda da sociedade e dos órgãos responsáveis, para ser também uma possível solução à situação atual da referida instituição.

No geral, este estudo forneceu uma visão aprofundada sobre a inclusão nas escolas, contribuindo para uma compreensão mais ampla da importância de uma estrutura adequada para atender às necessidades das crianças com deficiência. Assim, elas terão seus direitos garantidos pautados em uma educação inclusiva, tendo acesso aos espaços escolares de forma igualitária com os demais alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carlos Jordan Lapa; ARAÚJO, Thalyta Nogueira de. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: Educação Especial e Inclusão Escolar. **Revista Educação**, Artes e Inclusão, vol.13, nº2, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resour



ce/content/1/BARDIN L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa edicoes 70
225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 27/07/2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 de julh. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 03/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03/05/2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 03/05/2024.

BRASIL. MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 03/05/2024.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Centro de informação das Nações Unidas**, Portugal. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universaleclaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 03/05/2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. e Londrina, Paraná, 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18R ed. São Paulo: Cortez, 2011.



INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UMA PERSPECTIVA INTEGRADORA³

Mag Nadja Gomes Dos Santos ⁽¹⁾

Alessandra Marinho Silva Caldas ⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1925-6355> Graduada em Letras Português no IFAL Instituto Federal de Alagoas: Especialista em Docência do Ensino Profissional e Tecnológico pelo IFAL, Maceió - AL, Brasil. E-mail nadjagomes50@gmail.com

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0189-4253>; Graduada em Pedagogia pelo Cesmac: Especialista em Libras pela Faculdade XV de agosto, Maceió - AL, Brasil. E-mail: alekaldas@hotmail.com



INTRODUÇÃO

A evolução constante da tecnologia tem desempenhado um papel fundamental na transformação de diversos setores, e a área educacional não é exceção. No contexto das necessidades educacionais especiais, a busca por soluções inovadoras tem ganhado destaque, visando promover uma inclusão mais efetiva e proporcionar experiências educacionais enriquecedoras para todos os estudantes.

Este cenário emergente nos conduz a explorar as inovações tecnológicas no atendimento às necessidades educacionais especiais sob uma perspectiva integradora, onde a tecnologia não apenas suplementa, mas se torna uma ferramenta indispensável para a construção de um ambiente inclusivo e adaptado às diversidades individuais. Neste trabalho, será possível analisar como algumas das tecnologias emergentes estão sendo aplicadas de maneira integrada para

potencializar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes, independentemente de suas limitações.

Conforme os documentos oficiais, como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), Decreto n.º 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), Resolução n.º 4 CNE/CEB/2009 (Brasil, 2009), e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (Brasil, 2011), a prática no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como principal objetivo complementar e/ou suplementar o processo de inclusão e escolarização dos estudantes, público-alvo da educação especial. Essa prática visa proporcionar autonomia e independência aos discentes, tanto no ambiente escolar quanto no meio social.

Além disso, o AEE é responsável pela identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, buscando criar condições favoráveis para o pleno desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. O foco é garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade no ambiente educacional.

O tema das inovações tecnológicas no atendimento às necessidades educacionais especiais é de extrema relevância no contexto atual da educação inclusiva. A integração de tecnologias no processo educacional tem o potencial de promover uma abordagem mais eficaz e inclusiva, proporcionando oportunidades de aprendizado mais acessíveis e significativas.

Conforme Levy (2001), os benefícios das tecnologias assistivas e adaptativas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos educandos com deficiências podem ser inúmeros. A utilização de dispositivos como tablets, softwares educacionais específicos e ferramentas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) pode proporcionar suporte individualizado e facilitar a participação ativa desses estudantes nas atividades escolares. A perspectiva integradora enfatiza a importância de considerar as necessidades educacionais especiais dentro do contexto escolar regular, promovendo a interação e colaboração entre discentes com e sem deficiências.

Apesar do potencial impacto positivo, é importante reconhecer que a implementação eficaz das inovações tecnológicas no atendimento às necessidades educacionais especiais requer uma abordagem integrada e colabora-



tiva entre educadores, profissionais de tecnologia assistiva, famílias e demais partes interessadas. Nesse contexto, a presente pesquisa visa explorar essas inovações sob uma perspectiva integradora, buscando identificar as melhores práticas e estratégias para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os educandos.

Portanto, este trabalho visa destacar as inovações tecnológicas disponíveis a partir das tecnologias assistivas e adaptativas, desde dispositivos de hardware até softwares e aplicativos desenvolvidos para facilitar o aprendizado e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. O artigo trata-se de uma revisão bibliográfica, a partir de uma busca criteriosa em plataformas como *Google Acadêmico* e *SciELO* e livros de relevância sobre o assunto abordado. Inicialmente está descrita a importância da utilização de recursos tecnológicos no AEE, na sequência, é descrito o Software HagáQuê, depois discute-se sobre Recursos de Realidade Virtual e Aumentada.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS



O AEE (Atendimento Educacional Especializado) é uma modalidade de ensino que visa promover a inclusão e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. A utilização de recursos tecnológicos no AEE tem se destacado como uma ferramenta essencial para a promoção da acessibilidade e o desenvolvimento das habilidades dos discentes. Segundo Galvão (2009), a integração de tecnologias digitais nos atendimentos pode proporcionar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e personalizadas, atendendo às necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

A utilização de recursos tecnológicos como softwares educativos, aplicativos móveis, jogos digitais acessíveis, dispositivos de Realidade Aumentada e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) tem sido amplamente explorada. Conforme apontado por Pedro (2012), essas ferramentas tecnológicas podem ser adaptadas e customizadas de acordo com as características e demandas específicas de cada discente, proporcionando um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante. Além disso, a utilização de recursos tecnológicos também contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socio-

emocionais dos estudantes com determinada deficiência, a fim de promover a interação com tecnologias digitais no contexto educacional, desenvolver a autonomia, a criatividade e a autoconfiança dos estudantes, além de facilitar a comunicação e a expressão de ideias.

No entanto, é importante ressaltar que a efetividade da utilização de recursos tecnológicos, depende de uma abordagem pedagógica centrada no estudante e na sua diversidade. Conforme destacado por Pletsch et.al (2018), os professores do AEE devem estar capacitados para utilizar as tecnologias de forma significativa, considerando as características individuais dos educandos e promovendo práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas. Farias (2006) afirma que os recursos tecnológicos servem para:

[...] romper as barreiras e reduzir os problemas de comunicação, porque além de ter um espaço para expor suas ideias, tais recursos melhoram a capacidade de expressar seus pensamentos, a comunicação [...] facilitando o processo de sociabilidade e consequentemente a sua inclusão na sociedade [...] (p.52).

A utilização de recursos tecnológicos busca romper as barreiras e reduzir os problemas de comunicação para pessoas com deficiência. Além de proporcionar um espaço para expor suas ideias, tais recursos melhoram significativamente a capacidade de expressar pensamentos e sentimentos. A comunicação é aprimorada, facilitando o processo de sociabilidade e, consequentemente, contribuindo para a inclusão dessas pessoas na sociedade. Através dessas ferramentas, indivíduos surdos podem interagir de forma mais eficaz com o mundo ao seu redor, participando ativamente de atividades sociais, educacionais e profissionais, promovendo assim uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

De acordo com Pelosi (2008), a tecnologia assistiva abrange uma variedade de áreas que visam promover a inclusão e a autonomia de pessoas com deficiência. Isso inclui a Comunicação Alternativa e Ampliada, que oferece ferramentas para facilitar a expressão de indivíduos com dificuldades de comunicação, bem como soluções para a mobilidade alternativa, como cadeiras de rodas motorizadas e sistemas de navegação assistida. Além disso, a tecnologia assistiva engloba o posicionamento adequado para garantir suporte postural, o acesso ao computador por meio de dispositivos adaptados, a acessibilidade de ambientes físicos e adaptações nas atividades diárias, transporte, equipamen-



tos de lazer e recursos pedagógicos, promovendo assim a participação plena e igualitária na sociedade.

O professor atua como um mediador entre os discentes, incentivando a colaboração e a troca de ideias entre eles. Ele cria um ambiente propício ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento, promovendo a participação de todos os estudantes, respeitando suas individualidades e oferecendo feedbacks construtivos. Dessa forma, a mediação do professor nas atividades de ensino não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades como o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a autonomia dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real.

Expandindo essa compreensão, Pedro (2012) reafirma que as estratégias de ensino são cruciais para todos os estudantes, independentemente de terem deficiência ou não:

A escolha do software educativo e o planejamento das atividades são importantes e precisam estar associados a estratégias mediadas pelo professor. As estratégias de ensino, as quais possibilitam aos alunos a compreensão e a execução correta das atividades, são imprescindíveis na aplicação de qualquer recurso pedagógico, para alunos com ou sem deficiência (p. 88).

A importância do uso de tecnologias no AEE é amplamente reconhecida na literatura acadêmica. As tecnologias têm o potencial de promover a inclusão e o desenvolvimento educacional dos estudantes com determinadas limitações de maneira significativa. Por meio de recursos como softwares educacionais, aplicativos móveis, dispositivos adaptados e plataformas online, o AEE pode oferecer experiências de aprendizado mais acessíveis e personalizadas, atendendo às necessidades específicas de cada educando.

O uso de tecnologias no AEE possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, que estimulam o engajamento dos estudantes e favorecem a construção do conhecimento. Além disso, as tecnologias oferecem ferramentas de comunicação alternativa e ampliada, que permitem aos estudantes com dificuldades de comunicação expressarem-se de forma eficaz, como destacado por Pelosi (2008).



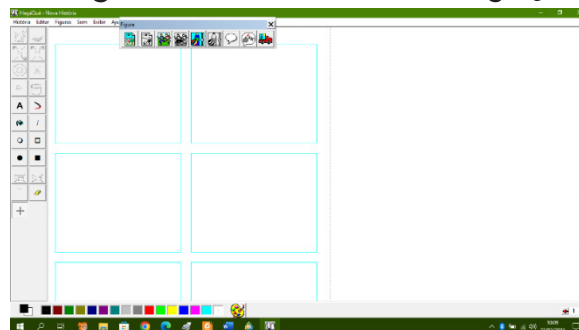
A integração das tecnologias não apenas amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, mas também contribui para a promoção da autonomia e da inclusão dos educandos com necessidades especiais, conforme ressaltado por autores como Gonzaléz (2002). Assim, é fundamental que os profissionais da educação estejam capacitados para utilizar as tecnologias de forma adequada e consciente, garantindo que elas sejam empregadas de maneira eficaz e ética. Abaixo será tratado sobre o Software HagáQuê e sobre Recursos de Realidade Virtual e Aumentada como auxílio nos atendimentos.

SOFTWARE HAGÁQUÊ

O Software HagáQuê foi desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o seu objetivo é fazer com que crianças que ainda não estão familiarizadas com o computador possam criar histórias em quadrinhos. Dentro do contexto do AEE, o seu uso pode ser recomendado para facilitar a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) visando explorar alternativas de comunicação.

De acordo com Bim (2001), o software HagaQuê possui várias ferramentas para a produção de uma história em quadrinhos. Sendo assim este pode ser considerado um software único.

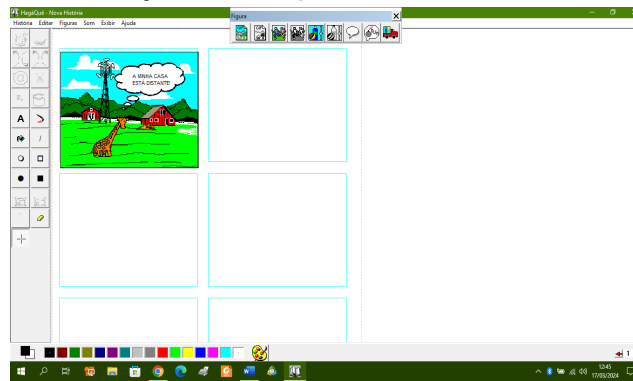
Na Figura 1: Tela de abertura do HagáQuê



Fonte: Autoras, 2024

A tela inicial conta com quatro quadrinhos para usar a criatividade e produzir uma história da forma que achar melhor. Dentro do software, é possível escolher o cenário, os personagens, o tipo de balão e os textos a serem escritos.



Figura 2. Criação de um quadrinho dentro do software.

Fonte: Autoras, 2024

Para a criação desse quadrinho, foi escolhido um cenário colorido como também um personagem colorido. É possível também criar cenários e personagens em preto e branco. As imagens foram inseridas utilizando o banco de dados do software, ele possui recursos com uma linguagem simples, o que facilita a navegação e a criação.

RECURSOS DE REALIDADE VIRTUAL (RV) E REALIDADE AUMENTADA (RA)

Os Recursos de Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA) são tecnologias que proporcionam experiências imersivas aos usuários, permitindo que eles interajam com ambientes virtuais ou objetos digitais de maneira mais envolvente e realista.

Segundo Tori (2020), a Realidade Virtual é definida como uma tecnologia que permite a criação de um ambiente tridimensional gerado por computador, no qual o usuário pode interagir por meio de dispositivos de entrada, como controles, luvas ou sensores de movimento, e perceber esse ambiente por meio de dispositivos de saída, como óculos de RV ou capacetes de visualização.

Já a Realidade Aumentada, de acordo com Tori (2020), refere-se à sobreposição de elementos virtuais, como imagens, gráficos ou informações, sobre o ambiente físico em tempo real, geralmente por meio de dispositivos móveis, como smartphones ou tablets, equipados com câmeras e softwares específicos.

Essas tecnologias têm sido amplamente exploradas em diversos campos, incluindo a educação. O uso de recursos de Realidade Virtual e a Aumentada na educação pode proporcionar experiências de aprendizado mais imersivas e in-



terativas, possibilitando ao educando explorar conceitos complexos de forma visual e prática.

Nesse sentido, a Realidade Virtual e a Aumentada têm sido utilizadas como ferramentas para promover a inclusão dos estudantes com deficiência, proporcionando-lhes novas formas de acesso ao conteúdo educacional e facilitando a compreensão de conceitos por meio de representações visuais e interativas.

Posto isso, os Recursos de Realidade Virtual e da Aumentada (RV/RA) têm emergido como ferramentas promissoras no contexto do Atendimento Educacional Especializado, oferecendo possibilidades inovadoras para a promoção da inclusão e o apoio ao desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. De acordo com Lacerda (2013), as tecnologias proporcionam experiências imersivas e interativas que podem ser adaptadas para atender às necessidades individuais de cada discente, criando ambientes de aprendizagem altamente envolventes e personalizados.

As tecnologias de RV/RA possibilitam a simulação de situações do mundo real de forma segura e controlada, permitindo aos estudantes com deficiências experimentarem contextos educacionais que poderiam ser desafiadores ou inacessíveis de outra forma. Essas simulações podem ser especialmente úteis para o desenvolvimento de habilidades práticas e sociais, bem como para a exploração de conteúdos curriculares de maneira mais concreta e significativa.

CONCLUSÃO

A partir deste artigo, fica evidente a importância de uma abordagem integradora e centrada no estudante para promover a inclusão e o desenvolvimento educacional de forma eficaz. Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que as tecnologias têm um papel significativo no aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado, proporcionando recursos e ferramentas que favorecem a personalização do ensino e a promoção da autonomia dos estudantes com necessidades especiais.

Destaca-se a necessidade de investimento em formação continuada para os profissionais da educação, visando capacitar e atualizar suas habilidades no uso das tecnologias assistivas e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas



que incentivem a adoção de inovações tecnológicas nas escolas, garantindo o acesso equitativo a recursos e dispositivos para todos os educandos.

As inovações tecnológicas no atendimento às necessidades educacionais especiais não devem ser encaradas como soluções isoladas, mas sim como parte de um processo mais amplo de transformação educacional, pautado na valorização da diversidade e na busca por uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Assim, é imprescindível o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar - gestores, professores, estudantes e familiares - para que juntos possam construir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, que promova o pleno desenvolvimento e a participação de cada estudante, independentemente de suas características individuais.

Portanto, conclui-se que o referido artigo alcançou os objetivos propostos, a fim de contribuir para a formação, mediante uma análise e do debate teórico bibliográfico, com pensamentos de autores e suas obras de maneira clara e objetiva sobre o tema em destaque, de forma abrangente, como um marco referencial que contribua para o debate e reflexão na área de atuação, diante de um tema que muito tem a ser estudado



REFERÊNCIAS

BIM, S. HagáQuê. **Editor de histórias em quadrinhos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2008a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. O PNE 2011 – 2020: Metas e Estratégias.** Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.

PEDRO, K. M. **Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: planejamento e utilização.** 2012, 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/9e55014f-e3be-47fc-906a-8463aa2b29f8/content> . Acesso em: 20 mar. 2024.

PELOSI, M. B. **Inclusão e tecnologia assistiva.** Rio de Janeiro, 2008. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: Acesso em: 04 mar. 2024.

PLETSCH, A. H. M.; ZAFANI, F. de C.; FERNANDES, M. S. G. de M.; FIORANI, N.; SHIMOYA-BITTENCOURT, W. **Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Perspectivas da Educação Especial.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 294–299, 2018. DOI: 10.17921/2447-8733.2018v19n3p294-299. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/6200>. Acesso em: 23 mar. 2024.

TORI, R., HOUNSELL, M. S. (org.). **Introdução a Realidade Virtual e Aumentada.** 3. ed. Porto Alegre: Editora SBC, 2020. 496p.



LUTA ANTIMANICOMIAL E OS MUROS DA LOUCURA: HISTÓRIA E ATUALIDADE⁴

Marília Gabryela Vieira da Silva ⁽¹⁾

Stephanny Richelly Pereira dos Santos ⁽²⁾

Cícero José Barbosa da Fonsêca ⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2921-421X>; Uninassau Arapiraca, graduanda em Psicologia, BRASIL. E-mail: marilia.gabyv@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8122-9558>; Uninassau Arapiraca, graduanda em Psicologia, BRASIL. E-mail: stephannyrickellypereira@gmail.com.

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9253-5640>; Uninassau e Cesmac Arapiraca/Professor. ME, BRASIL. E-mail: fonsecapsi2023@gmail.com



INTRODUÇÃO

Historicamente, é possível notar que os manicômios surgem com o propósito de recolher da sociedade indivíduos que não se encaixam num padrão “civilizado”. Evidenciar de que maneira a mentalidade manicomial se perpetua na sociedade para além dos muros dos hospitais psiquiátricos, torna-se um debate necessário, visto o passado condenatório que as práticas manicomiais dispõem em sua historiografia.

O movimento antimanicomial surge na década de 80 no bojo de injustiças cometidas em hospitais psiquiátricos (Figueiredo, 2021). Essa luta preza pelos direitos de indivíduos em sofrimento mental que, em algum momento, perderam ou tiveram sua subjetividade anulada. Ainda que os movimentos reformistas tenham perceptível avanço, para que seu ideal que luta pelos direitos das pessoas seja de fato alcançado, não somente as leis e normas devem ser modificadas, mas primordialmente a cultura e o estigma construídos sobre o que

⁴ DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt10cap4>

é e qual o lugar da pessoa “louca”. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi refletir e transparecer de que forma os manicômios perduram na mentalidade da sociedade até os dias atuais.

MÉTODO

O presente estudo trata-se de uma abordagem qualitativa, documental e exploratória de revisão narrativa de literatura, assim sendo, foram utilizados livros, documentários, artigos e revistas impressas e/ou digitais. No que se refere ao delineamento metodológico, focou-se em autores/autoras que contribuíram significativamente para a construção da Luta Antimanicomial, em especial, na História da Loucura de Michel Foucault e nos estudos a respeito da Reforma Psiquiátrica de Paulo Amarante.

Ademais, foi necessária uma busca de artigos na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) com as palavras-chave: Luta antimanicomial, movimento, reforma. Com isso, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão de artigos para este estudo: a) Estar em língua portuguesa; b) Ter disponibilidade gratuita; c) Não ser duplicado; d) Ter sido publicado entre 2014-2024.

Definiu-se a seguinte linha do tempo: a) Pesquisa do tema (fevereiro a março de 2024): nessa fase houve um foco na pesquisa relacionada à história e atualidade da Luta Antimanicomial; b) Levantamento bibliográfico dos autores (março a abril de 2024): o foco dessa parte foi estabelecer os autores principais para a realização da pesquisa, para assim ser realizado um melhor delineamento deste estudo; c) Revisão Bibliográfica (abril a maio de 2024): compreensão das raízes epistemológicas relacionadas à Luta Antimanicomial; d) Elaboração da pesquisa (Maio a julho de 2024).

A HISTÓRIA DA LOUCURA

Primitivamente, a loucura era vista como algo sagrado e demoníaco, então era necessário expulsar o demônio do corpo. Nessa lógica, ser “louco” remetia a algo místico, que precisava ser expulso do corpo (Valú, 2018).

Na Idade Clássica, de acordo com Foucault (1972), os loucos eram vistos como nômades - pessoas que não tinham residência fixa. Eram colocados em



navios e levados para lugares distantes pelos marinheiros. Não se sabe ao certo como era feito o tratamento, mas acreditava-se que a mudança de lugar já provocava algum efeito nos sujeitos tidos como loucos, visto que eles não permaneciam em moradia por muito tempo.

Como afirma Jabert (2001):

As Naus de Loucos eram embarcações que, na literatura europeia do século XVI, transportavam os insanos em uma viagem pelos mares. A Nau de Loucos era um tipo de obra ficcional vinculada a uma tradição literária herdeira do ciclo dos argonautas, que fora revivida pelos escritores Renascentistas (Jabert, 2001, p.6).

Posteriormente, no Século XII, os loucos passaram a ser encarados como risco para a sociedade, tal como criminosos, pobres e feiticeiros. Havia ali uma espécie de medo do que essas pessoas poderiam causar à sociedade (Valú, 2018).

Até o século XVII a loucura era compreendida enquanto erro que pertencia às quimeras do mundo, então pessoas que a tinham podiam conviver em sociedade (Santos, 2016). A partir do século XIX ela passou a ser vista diante dos parâmetros de normal e anormal, a psiquiatria encontra-se nesse contexto com o papel de diagnosticar, medicar e solucionar o “problema”. Assim, pessoas tidas como loucas deviam ser isoladas. Desse modo, a função dos asilos/manicômios era consertar essas irregularidades, impondo castigos e implantando disciplina, tornando os sujeitos “normais”.

Amarante (1998) identifica que foi a partir de Pinel que foi estabelecido que a loucura era uma área da medicina, onde seu tratamento se baseia na moral: “O tratamento moral consistia na soma de princípios e medidas que, impostos aos alienados, pretendiam reeducar a mente, afastar os delírios e ilusões e chamar a consciência à realidade e o hospital enquanto instituição disciplinar seria ele próprio, uma instituição terapêutica” (Amarante, 2007, p.38).

Conseqüentemente, passou a ser utilizada a medicalização em hospitais psiquiátricos para corrigir o que era dito como anormal junto com o surgimento da psicofarmacologia, teve como marco o primeiro medicamento psicotrópico, utilizado pela primeira vez no ano de 1952 em pacientes psiquiátricos graves, como apontado por Aguiar e Ortega (2017). “Médicos passaram a atuar nessas



instituições com o intuito de adequar os pacientes às novas formas de trabalho, que já sofriam modificações desde a Revolução Francesa”(Valú, 2018, p.11).

É nesse ponto que nasce a psiquiatria. Segundo Foucault (2015), durante este período foi instaurado o biologicismo exacerbado, com uma lógica naturalista. Nesse contexto, onde ficam os atravessamentos sociais do sujeito quando o único olhar para este é individualizante e biológico?

Levando em consideração esse cenário, é possível notar que a noção de loucura enquanto desordem nasce a partir de um poder que se acredita ter sobre o sujeito. Poder médico, político e social. Se o sujeito não se adequa à norma, significa que é louco?

Nesse contexto biologizante e segregador surgem as revoltas e resistências contra essa lógica manicomial, movimento nomeado de antipsiquiatria⁵. Esse movimento surgiu nas décadas de 1960 e 1970 na Inglaterra e na Itália, e se contrapôs ao modelo médico psiquiátrico da época em que açoitava os ditos loucos. Assim, Santos (2016) destaca que:

A antipsiquiatria coloca as relações de poder no centro do campo problemático e as questiona de maneira primordial. Pretende dar ao indivíduo a tarefa e o direito de realizar sua loucura, levando-a até o fim numa experiência que os outros podem contribuir, mas não pelo seu poder ou pela sua normalidade. A desmedicalização da loucura relaciona-se com esses princípios da antipsiquiatria (Santos, 2016, p.22).

Amarante e Nunes (2018) apontam que os primeiros movimentos ligados à assistência psiquiátrica no Brasil tiveram início na década de 70, em um cenário de revolta frente às condições precárias às quais os profissionais eram submetidos à atuação política da Ditadura Militar da época. Sendo assim, é nesse contexto que se constituem as nuances influenciadoras de debates sobre os direitos humanos⁶ para com as vítimas de violência psiquiátrica, assim como em outros setores da sociedade. Destacando-se que os profissionais atuantes em hospitais psiquiátricos também apresentavam adoecimento frente às circunstâncias, conforme Palácios (2000), aponta:

5 Refere-se a movimentos que visam criticar as teorias e práticas fundamentais da psiquiatria e tradicional biologicista.

6 Os direitos humanos são assegurados a todo e qualquer ser humano, incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão.



Não é a insalubridade vivenciada no ambiente de trabalho, mas a dificuldade em lidar com situações fora de seu controle é que gera a impotência, pois, para os médicos da emergência, seu trabalho é apenas uma parte do processo terapêutico, enquanto, para os auxiliares de enfermagem, é na enfermagem que eles se tornam meros executores de procedimentos, não tendo a possibilidade de compreender o todo. (Palácios, 2000, p.617)

Ainda segundo Amarante e Nunes (2018), o termo utilizado para a reformulação da assistência psiquiátrica só é empregado como “Reforma Psiquiátrica” nos anos 1980/1990, concomitantemente com a adoção do termo “Reforma Sanitária⁷³”, movimento que por meio de estudantes e profissionais propunha a redemocratização da saúde em favor de melhores condições para a população. O ideal trazido pela reforma sanitária provocou também os profissionais e os usuários do âmbito da saúde mental, na reivindicação e busca pela garantia de direitos (Trabuco e Santos, 2015). Tais propostas foram integradas e oficializadas na Constituição Federal de 1988 (Carta Magna Brasileira) e na criação do SUS em 1990, resultando na universalidade do direito à saúde.

É explícito o curto período que o Brasil teve para concretizar a mudança de mentalidade e tratamento para com pacientes, também na mentalidade de familiares e cidadãos em geral, além de que os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) quando esquecem sua função de cuidado em saúde mental (sua dimensão territorial)⁸⁴, tornam-se manicomiais como os hospitais psiquiátricos.

Num contexto de repressão às subjetividades e particularidades individuais de pacientes psiquiátricos, por diversas vezes o Estado assumiu um papel de imunizar a sociedade e redirecionar os corpos indesejados dos espaços visíveis, tais como na Grande Internação (Foucault, 2019), com o intuito não somente de marginalizar, mas extinguir e aniquilar. Sob essa visão, fundado em 1903 e tendo encerrado suas atividades no fim de 1980, o Hospital Psiquiátrico de Barbacena foi uma lucrativa máquina de matar loucos (Matos de Souza; Medrado, 2021, p.2), cenário expandido integralmente até a atualidade. O hospital de Barbacena mantinha os pacientes como detentos, conforme mencionado por um dos funcionários da instituição, seguindo um modelo asilar e segregador, tendo

7 Movimento social que surgiu na década de 1970, no contexto da luta contra a ditadura, buscava mudanças e transformações na área da saúde em busca de melhorias para a sociedade.

8 De acordo com Delgado apud César e Melo (2016), “um dos desafios que o Caps tem é ser um serviço territorial. Território é um conceito essencial, não o território que vai da rua a rua tal. É o território vivo, como força viva, como interação”.



como finalidade “limpar” as ruas da cidade, removendo todos os indivíduos que não eram bem quistos, assim como a obra *História da Loucura* (Foucault, 2019) retrata sobre a criação do primeiro Hospital Geral, fundado com o intuito de limpeza e higienização das ruas de Paris em 1656. Não somente loucos, mas todos os que não eram benéficos e úteis para a sociedade foram direcionados para essa instituição.

Após alguns anos, essas práticas foram consideradas inconstitucionais, conforme os princípios de liberdade, igualdade e dignidade da pessoa humana pela Constituição Federal Brasileira (1988). Entretanto, para além dos documentos, fica em maior número a mentalidade que continua idealizando que a melhor opção é isolar, devido à falta de acesso à educação para tal tema em sociedade. O que vai de encontro com o que os princípios e direitos fundamentais estabelecidos em lei, e a ideia trazida pelo lema “por uma sociedade sem manicômios”, na prática, não se concretizam integralmente, visto que os estigmas impostos sobre pessoas em sofrimento mental não são trabalhados coletivamente.

Como proposta de substituição aos manicômios, surgem as Redes de atenção psicossocial (RAPS), instituída em 2011 pela Portaria GM/MS 3.088/2011, incorporada na Portaria de Consolidação 03/2017, é formada pelos dispositivos: Unidade Básica de Saúde/Estratégia de Saúde da Família (UBS/ESF), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Unidades de Acolhimento (UA), Serviços Residências Terapêuticos (SRT), Programa de Volta para Casa (PVC), Unidades de Pronto Atendimento (UA), Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), Hospitais Gerais e Centros de Convivência e Cultura. Pode-se notar que a comunidade terapêutica não está listada entre os dispositivos. A RAPS teve como instituição pioneira os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), o primeiro do Brasil foi inaugurado em São Paulo em 1986, a fim de se distanciar dos modelos institucionais existentes como uma função alternativa, até que posteriormente foi promovida a extinção do hospital psiquiátrico, estabelecendo dispositivos que contemplam as dimensões da vida, e não o tratamento segregador de exclusão (Amarante e Nunes, 2018).

A discriminação da sociedade dirigida aos pacientes psiquiátricos e seus familiares é, em grande parte, o motivo principal que leva ao isolamento. Ainda que mediante políticas públicas, os manicômios foram substituídos por Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Redes de Atenção Psicossocial (RAPS), a defi-



nição que a sociedade tem de uma pessoa ‘louca’ não foi substituída da mesma forma, prevalecendo um discurso e posicionamento de exclusão e segregação.

Os debates acerca da saúde e transtornos mentais vêm sendo construídos desde a Antiguidade, Idade Média e continuam a ser desenvolvidos até a atualidade, com novas atualizações. Percepções que vão de apoio e cuidado a punições e castigos divinos foram desenvolvidas e permanecem com público difundido desde então, o que implica no cuidado e tratamento para com os indivíduos em sofrimento mental. Pires et al. (2023) denunciam que a percepção estigmatizante tende a enfatizar uma inferioridade àqueles que necessitam de cuidado nessa esfera, o que conflita com o Princípio de Igualdade que a CF/98 apresenta em seu artigo 5º. 2018). O estigma relacionado aos transtornos mentais é um fenômeno social que preocupa por sua persistência. (Pires et al.,2023, p.2).

Basaglia (2005) destaca que os impactos dessa estigmatização podem produzir empasses no cuidado e na vida dos indivíduos, muitas vezes são privados de liberdade e de expressão de suas subjetividades, sujeitos a uma vida em cárcere, repleta de tortura e maus tratos (isolamento, fome, agressão, tratamento de choque, violência sexual, etc.), fatores como esses não podem propiciar um avanço no quadro clínico terapêutico, nem mesmo na ressocialização para uma vida comum, transparecendo e trazendo em questão a dúvida: a ideia é curar ou esquecer?

As raízes desse sofrimento vêm sendo alimentadas desde os tempos antigos, prevalecendo até a atualidade com discursos de depreciação às pessoas com transtornos mentais, que vão desde as expressões de piada ao medo. Esse medo expresso na sociedade e temor por iminente ameaça demonstram o que Coimbra (2001, p.12) evidência na obra “O mito das classes perigosas”: “Tanto as classes perigosas, quanto os territórios da pobreza, representavam ameaças para as classes dominantes, levando, portanto, a medidas de controle ou de eliminação”.

Por muitas vezes considerados como ‘loucas’, pessoas são rotuladas e julgadas perigosas como justificativa para serem postas à margem da sociedade, em distanciamento social e longe dos olhos da civilização, o que fornece algum tipo de poder de um sobre o outro quando se cria um depósito de seres humanos que não lhe são úteis. A história da loucura revela que a sociedade tem um



passado existente em seus corpos, que revela o poder exercido sobre os corpos e mentes dos sujeitos.

COLONIALIDADE, CAPITALISMO E A EXTENSÃO DA MENTALIDADE MANICOMIAL

Historicamente, a colonização foi entendida como o domínio de territórios por meio das navegações, com objetivo de povoar e/ou explorar recursos naturais de determinado território. O Brasil teve como colonizador, Portugal, país pertencente à Europa. Desse modo, as formas de ser brasileiras (o) estabeleceram-se a partir de uma perspectiva portuguesa-europeia (Schwarcz, 1998).

Contudo, Achille Mbembe (2017) argumenta que a colonização não se limitou à apropriação de terras, mas também influenciou profundamente as mentalidades. Assim, os processos coloniais não apenas conquistaram territórios, mas impuseram formas de pensar, agir e ser.

Nesse sentido, chegamos a um conceito conhecido como “Colonialidade”, que significa a mentalidade colonial existente em espaços colonizados. De acordo com Quijano (2000), esse processo pode se apresentar das seguintes maneiras: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade. Nota-se que a colonialidade vai além dos muros territoriais, pois exerce controle sobre aspectos sociais, históricos, culturais e políticos dos sujeitos.

No contexto do Brasil, a formação do país se deu a partir de um olhar europeu dominante, moldado por homens brancos e sexistas. Ademais, como citado por Quijano (2000), a colonialidade também exerceu poder na economia, sendo instituída uma lógica capitalista-neoliberal⁹.

Byung-Chul Han (2014) filósofo e professor sul-coreano radicado na Alemanha, define o Neoliberalismo como a proposta de um homem livre das imposições alheias (empresário de si). Desse modo, o homem é colocado como sujeito do desempenho e único responsável por todas as questões de sua vida.

A partir desse cenário, o sujeito que não se encaixa no padrão estabelecido de produtividade é tido como “louco”. Dessa forma, a luta dos povos coloni-

⁹ O **neoliberalismo** é uma doutrina econômica que tem como princípio básico a liberdade de atuação dos agentes econômicos e a mínima intervenção do Estado na sociedade.



zados e escravizados é ancestral na luta política antimanicomial (Assis, 2019). O combate contra a mentalidade colonial é sobretudo antimanicomial.

Além disso, é importante compreendermos que a loucura também é um movimento de resistência dos corpos colonizados. “A luta pela liberdade, pela sobrevivência e contra a invasão colonizadora foi traduzida na forma da loucura, e por isso pode ser ressignificada quando a relemos em forma de resistência” (Moreira e Passos, 2017, p.25-51). Será que estamos falando de loucura ou de sujeitos que reivindicam as imposições coloniais?

Segundo Vasconcelos (2017), na esteira dessas discussões, a partir da década de 70, a proposta de Paulo Freire⁶ sobre Educação Popular chegou ao âmbito de saúde mental e reforma psiquiátrica. Houve então um elo entre intelectuais e grupos populares. Falar de educação popular é quebrar com os paradigmas de ensino manicomial e opressores. Desinstitucionaliza-se a loucura quando se fala a língua do povo, por assim dizer. Alvarez et al. (2020) debate a necessidade de haver um permanente processo de desinstitucionalização na sociedade como uma transformação das relações de poder entre instituições e sujeitos. Essas relações de poder se manifestam desde o ambiente familiar do usuário de serviços públicos até os espaços de tratamento em saúde mental.

Para efetiva desconstrução dos manicômios, torna-se necessário vislumbrar que, para além de apenas derrubar os muros dos prédios de hospitais psiquiátricos, sobressai a importância de, antes de tudo, identificar as convicções médicas, políticas e ideológicas que levaram à sua construção.

Basaglia (2005) defendia que: “O hospício é construído para controlar e reprimir os trabalhadores que perderam a capacidade de responder aos interesses capitalistas de produção (Basaglia, 2005, p. 47), o que reforça a idealização de que o hospital psiquiátrico não se dispõe a curar, mas recolher, visto que o louco não tem utilidade para o sistema.

Nessa perspectiva, Honorato *et al* (2022) atenta sobre a possibilidade de desigualdade no que tange ao acesso a direitos fundamentais à vida, trazendo também em debate as opressões e a interseccionalidade, tendo em vista que concepções políticas, de cor e classes sociais são fatores determinantes na saúde ou no adoecimento dos indivíduos. Por essas razões, o Autor (2022) chama a



atenção para a importância do Plano Diretor Participativo (PDP)¹⁰⁷ das cidades, para melhor articulação com as circunstâncias dos municípios para assim definir parâmetros estratégicos, que possibilitem que a saúde seja de fato acessível para toda a sociedade, analisando o contexto e ambiente nos quais os indivíduos estão inseridos, refletindo sobre todos os atravessamentos que atuam de forma particular e característica em cada sujeito e em cada conjuntura. Minimizando, assim, o caráter isolador de mentes adoecidas dos centros urbanos que ainda acomete grande parcela da sociedade.

COMUNIDADES TERAPÊUTICAS COMO UMA EXTENSÃO DO PENSAMENTO MANICOMIAL

A Reforma Psiquiátrica: movimento histórico, de caráter político, social e econômico que tem por objetivo desinstitucionalizar os manicômios e as práticas manicomiais. Desse modo, foram substituídos pelos CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), que foram tidos como norteadores da Política Nacional de Saúde Mental-PNSM (Vieira e Marcolan, 2017).

O Brasil passou e ainda passa por reformulações históricas acerca das práticas psiquiátricas e vem desenvolvendo um pensamento crítico nessa conjuntura, podendo ser notado pelo posicionamento do Ministério da Saúde, vedando ideais manicomiais e com a campanha “Doença não é crime”, conforme Santo et al. (2016) argumenta.

Apesar dos avanços que ocorreram com a reforma psiquiátrica, nota-se que ainda existem hospitais psiquiátricos com tratamentos desumanos. Isso mostra que ainda temos uma mentalidade manicomial. Para além dos muros de hospitais, ser manicomial é sobre pensamentos e ações estruturais de padrões de normalidade (Cayres, 2020).

No relato publicado no jornal El País por Bedinelli (2015), a instituição impressionava quanto aos serviços oferecidos à primeira vista no ato da contratação para a família: equipe de psicólogos e enfermeiros, academia equipada, piscina, cinco refeições por dia etc. Entretanto, a realidade vivida pela pessoa

¹⁰ É o agrupamento de normas para planejamento municipal que orienta o desenvolvimento urbano e ambiental. É elaborado pelo poder público em parceria com a sociedade, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população.



recém-chegada e outros internados era de quartos superlotados, comida imprópria para consumo, semelhante à lavagem e maus-tratos.

Além do local degradante, insalubre e outras formas de tortura, os internos são mantidos em cárcere privado e frequentemente expostos a situações de humilhação e abuso, em alguns casos sendo colocados nus como forma de castigo para aqueles pacientes considerados mais “problemáticos” (Metrópolis, 2024).

Segundo a recomendação n.º 002, de 01 de fevereiro de 2024 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS) em 2018, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP) relataram uma série de violações de direitos constatadas nas Comunidades Terapêuticas (CTs). Assim sendo, o Plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS), recomendou a suspensão imediata do Edital de Credenciamento n.º 008/2023, com a consequente desabilitação das entidades nele referidas, para fins de atuação no âmbito do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, considerando que o Edital 008/2023 tem por finalidade conectar o financiamento das Comunidades Terapêuticas.

Posto isso, o Conselho Nacional de Assistência Social, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social (CNAS/MDA), negou o reconhecimento de comunidades terapêuticas como entidades de assistência social e sua vinculação ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O Art. 7º, §2º da Resolução n.º 151 DE 23/04/2024 do CNAS/MDS, resolve que, por não cumprirem os requisitos para atuação no SUAS, as comunidades terapêuticas e/ou entidades de cuidado, prevenção, apoio, mútua ajuda, atendimento psicossocial e ressocialização de dependentes do álcool e de outras drogas e seus familiares, não podem ser financiadas com recursos destinados à política de assistência social, por meio dos fundos de assistência social.

CONCLUSÃO

Ainda que haja avanços nos movimentos reformistas, Matos de Souza e Medrado (2021) denunciam que as comunidades terapêuticas podem ser identificadas como os “novos manicômios”, em razão da permanência de violações



de direitos humanos nessas instituições. Vê-se que a falta de conhecimento e tolerância da sociedade atual, em geral para com a doença mental e suas nuances, instiga ainda mais a crença de que é necessária a existência e manutenção de hospitais psiquiátricos, mesmo que seja assumindo outros títulos para mascará-los.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. P.; ORTEGA, F. J. G. **Psiquiatria Biológica e Psicofarmacologia: a formação de uma rede tecnocientífica.** Physis: Revista De Saúde Coletiva, 27(4), 889–910, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/BCRhsckFYDRNyrHg4gs4mFr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul.2024.

ALVAREZ, A. P. E.; ALMEIDA, N. M. de. C.; FIGUEIREDO, A. P. **Por uma política da convivência: movimentos instituintes na Reforma Psiquiátrica Brasileira.** Rio de Janeiro: Saúde debate, V. 44, N. 127, P. 1300-1311, out-dez 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/dSFjhk7nhNWFQ4z3RhbwRP-Q/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul.2024.

AMARANTE, Paulo. **O homem e a serpente.** Rio de Janeiro: Fio cruz, 1998. 141p.

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e Atenção Psicossocial.** Rio de Janeiro: Fio-cruz, 2007. 120p.

AMARANTE, Paulo; NUNES, Mônica de Oliveira. **A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios.** Ciência & saúde coletiva, v. 23, n. 6, p. 2067-2074, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/tDn-Ntj6kYPQyvtXt4JfLvDF/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ASSIS, A.D. **Louca América: a luta por uma América Latina sem manicômios.** Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/4492>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BASAGLIA, Franco. Um problema de psiquiatria institucional: A exclusão como categoria sociopsiquiátrica. In: AMARANTE, Paulo. Franca Basaglia: Escritos Selecionados em saúde Mental e reforma psiquiátrica. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2005.

BEDINELLI, Talita. “Mais um mês e eu teria morrido”: Irineu Herreira viveu um pesadelo numa comunidade terapêutica para tratar do alcoolismo Sob protestos, Governo pretende criar normas para o funcionamento dessas instituições.



El País, São Paulo, 28 de mar. de 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/03/06/politica/1425659621_841339.html>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução CNAS/MDS nº 151 de 23/04/2024**. Dispõe sobre o não reconhecimento das comunidades terapêuticas e entidades de cuidado, prevenção, apoio, mútua ajuda, atendimento psicossocial e ressocialização de dependentes do álcool e outras drogas e seus familiares como entidades e organizações de assistência social e sua não vinculação ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Diário Oficial da União. Brasília, 24 de abril de 2024. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/04/2024&jornal=515&pagina=12&totalArquivos=196>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Rede de atenção psicossocial**. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/desmad/raps>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CAYRES, Alina Zoqui. **Avanços e recuos na implantação da Rede de Atenção Psicossocial no Estado de São Paulo: regiões de saúde e pactuações inter-federativas**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6143/tde-13042021-104849/pt-br.php>>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Recomendação nº 002, de 01 de fevereiro de 2024: Recomenda a suspensão imediata do Edital de Credenciamento nº 008/2023, com a consequente desabilitação das entidades nele referidas. **Ministério da Saúde**. 31 de janeiro e 01 de fevereiro de 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/recomendacoes/2024/recomendacao-no-002.pdf/view>>. Acesso em: 18 ago. 2024.

COIMBRA, Cecília. **Operação Rio: O mito das classes perigosas**. Niterói: Intertexto, Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2001.

FIGUEIREDO, A. **O problema é como você olha: no conjunto mofo de sintomas não psicóticos ao nascimento de diagnósticos clínicos psiquiátricos**. São Paulo: Autografias, 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. 551p.



FOUCAULT, Michel. **A história da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2019

FOUCAULT, M. **A casa dos loucos**. In: *Microfísica do Poder*. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p.190-212

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2014.

HONORATO, G., Zuccarelli, C., Carvalhaes, F., Klitzke, M., & Coelho, R. Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas. In R. Heringer, & D. Carreira (Orgs.), **10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas** (1ª ed., Cap. 1, pp. 35-67). Faculdade de Educação UFRJ, Ação Educativa. 2022.

JABERT, Alexander. Da nau dos loucos ao trem de doido: As formas de administração da loucura na Primeira República – o caso do estado do Espírito Santo. **Dissertação (mestrado em Saúde Pública na área de concentração Políticas Públicas e Saúde)** - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, p. 153. 2001. <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/5355>>. Acesso em: 13 ago. 2024

MATOS-DE-SOUZA, R.; MEDRADO, A. C. C.. Dos corpos como objeto: uma leitura pós-colonial do ‘Holocausto Brasileiro’. *Saúde em Debate*, v. 45, n. 128, p. 164–177, jan. 2021.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

PEREIRA, M. O.; PASSOS, R. G. Desafios contemporâneos na Luta Antimanicomial: comunidades terapêuticas, gênero e sexualidade. In: PEREIRA, M. O.; PASSOS, R. G. *Luta antimanicomial e feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a Reforma Psiquiátrica brasileira*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

PALÁCIOS, M. A Saúde Mental de quem Trabalha em Saúde: o Caso de um Hospital Geral do Rio de Janeiro. In Silva, M. G. R., & Jardim, S. R.(eds.). **Organização do Trabalho e Saúde Mental** (4ª ed.). Rio de Janeiro: UFRJ/IPUB, n. 2, 2000, pp.52-66.

PIRES, R. R.; ALENCAR, A. B. de.; JUNIOR, A. R. F; SAMPAIO, J. J. C. O cuidado em saúde mental e a participação política de usuários e familiares na ressignificação do estigma sobre os transtornos mentais. Rio de Janeiro: **Physis: Revista De Saúde Coletiva**, 33, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/MYzrcy8mgPbhP3hDNxgfpmd/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

QUIJANO, Aníbal. El fantasma del desarrollo en América Latina. **Revista del CESLA. International Latin American Studies Review**, n. 1, p. 38-55, 2000.



SANTOS, Heloisa Elaine dos. **Com a palavra: os usuários** - uma cartografia das redes de cuidado em Saúde Mental. .São Paulo, 2016. 104 p.

SANTO, Wanda Espirito; ARAUJO, Inesita Soares de; AMARANTE, Paulo. Comunicação e saúde mental: análise discursiva de cartazes do Movimento Nacional de Luta Antimanicomial do Brasil. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.23, n.2, abr.-jun. 2016, p.453-471. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/xndQqjMMN4Xt7Xmd8XsvsCN/>>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na intimidade. História da vida privada no Brasil : contrastes da intimidade contemporânea. Tradução . São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRABUCO, K. E. O.; SANTOS, D. S. Da reforma sanitária a reforma psiquiátrica: os movimentos sociais e a conquista de direitos. In: **Jornada Internacional Políticas Públicas**, 7., 2015, São Luís. Anais eletrônicos [...] São Luís. Disponível em: <<https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo3/da-reforma-sanitaria-a-reforma-psiquiatrica-os-movimentos-sociais-e-a-conquista-de-direitos.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2024.

VALÚ, J.D. Familiares cuidadores de pessoas com transtornos mentais: pesquisa bibliográfica. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade de Medicina de Marília, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ses-36403?lang=fr>>. Acesso em: 11 jul. 2024.

VASCONCELOS E. M. Para além do controle social: a insistência dos movimentos sociais em investir na redefinição das práticas de saúde. In: Fleury S, Lobato LVC, organizadoras. **Participação, Democracia e Saúde**. Rio de Janeiro: Cebes; 2017.

VIEIRA, Marcia; MARCOLAN, João Fernando. Fatores político-ideológicos associados à escolha do modelo de assistência da Reforma Psiquiátrica Brasileira. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, v. 20, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-907919>>. Acesso em: 11 jul. 2024.





PARTE 2

TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



SER MENOS E O SER MAIS: O CONCEITO DE VOCAÇÃO ONTOLÓGICA NA “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” DE PAULO FREIRE¹¹

João Pedro Ferreira Barbosa Matias (¹)

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3445-4745>; Psicólogo, Pós-graduado em Docência do Ensino Superior e mestrando em Psicologia (UPE/PRISMAL) (Instituto Dasein) e Pós-graduando em Políticas públicas e Direitos humanos (UNEAL). BRASIL. E-mail: joaopedromatiaspsi@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire, durante seu exílio no Chile, na década de 1960, escreveu *Pedagogia do Oprimido*, cuja discussão gira em torno da desumanização pelas forças coercivas da opressão do saber. Ora, segundo Paulo Freire, é preciso considerar uma pedagogia não para o homem, e sim do homem – isto é, considerar uma pedagogia não alienante a partir de um saber supremo, mas sim reconhecer a existência dos homens como algo autônomo, possibilitando uma educação como prática de liberdade. Diante disso, visamos possibilitar uma interlocução do autor com filósofos como Martin Heidegger (2012), Martin Buber (1979) e Alexandre Cabral (2022), de modo a subsidiar a compreensão da ontologia freiriana.

Para tanto, podemos dizer que Paulo Freire se refere à constituição do homem, enquanto autônomo em seu processo de aprendizagem, como aquele que, diferente dos outros entes, pensa e age no mundo de maneira existencial. Existencial, no entanto, não é mera existência fática, mas antes um resgate do termo em latim *ek-sistere*, cujo sentido etimológico é: ser para fora. Heidegger (2012) nos ajuda a compreender essa questão à luz de sua ontologia fundamental, pensada a partir daquilo que ele chamou de *Dasein* (ser-aí), cujo propósi-

11DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt10cap5>



to é conceber o homem como aquele que já está sempre para jogo, exercendo sua força de *poder-ser*, possibilitando um *tornar-se quem se é*, uma vez que a constituição das formas de Ser não são coisas dadas, e sim possibilitadas, num horizonte historicamente constituído¹². Nesse sentido, Paulo Freire diferencia duas formas de Ser, sendo elas *Ser mais* e *Ser menos*. A possibilidade de existir para além dos infortúnios da opressão é o *Ser mais*, enquanto o sequestro do *Ser mais* para a alienação é *Ser menos*.

Paulo Freire sugere que o *Ser menos* é uma consequência direta do processo de opressão, onde a capacidade do homem de se perceber como alguém autônomo é cerceada. Essa opressão não se limita a fatores econômicos ou sociais, mas também atinge a dimensão do Ser, onde o oprimido internaliza uma visão distorcida de si mesmo e do mundo. Freire argumenta que essa condição alienante só pode ser superada mediante uma conscientização crítica, um processo no qual o homem começa a se perceber como agente de sua própria história, capaz de transformar a realidade.

O conceito de *Ser menos*, portanto, não é apenas uma condição estática, mas um estado imposto que reflete a desumanização e a negação do potencial pleno de Ser. A superação dessa condição, que é o movimento em direção ao *Ser mais*, é um processo dialético, que envolve a conscientização das condições de opressão e a luta por uma liberdade que não é dada, mas conquistada.

Nesse sentido, trazemos como problemática fundamental a necessidade de se pensar o caráter ontológico na obra freiriana, considerando a impossibilidade dos homens de exercerem sua plena liberdade, em um mundo que visa obstruir possibilidades de existência-outras. Com isso, é preciso olhar para a ontologia freiriana, enquanto crítica, a partir da noção de vocação ontológica, onde a liberdade é aspiração de todo homem para *Ser mais*.

Dado o abordado até aqui, a pesquisa que visamos conduzir neste trabalho é de caráter exploratório, pois nos propomos a discutir aspectos ainda pouco explorados sobre a ontologia na obra de Paulo Freire. Ao analisar o conceito de *Ser menos*, que reflete a desumanização e a negação do potencial pleno de Ser, nossa investigação busca compreender de que maneira a questão ontológica se manifesta no livro *Pedagogia do Oprimido*. Especificamente, estamos interes-

¹²A ontologia fundamental de Heidegger é empregada apenas para ilustrar o conceito de existência em Paulo Freire. No entanto, ao longo do artigo, essa perspectiva não será utilizada diretamente.



sados em entender como Freire articula a ideia de *Ser menos* como uma condição imposta pela opressão e como essa condição é central para a sua crítica da educação e da sociedade.

Nossa pesquisa, portanto, procura explorar o conceito de *Ser menos*, bem como essa noção se entrelaça com a vocação ontológica dos homens, conforme discutido por Freire. Investigaremos como essa vocação, a busca pelo *Ser mais*, é obstruída pelas estruturas de poder e opressão, e como essa obstrução é representada e criticada na obra freiriana. Assim, nossa abordagem exploratória se dedica a mapear essas interseções e a descrever novas dimensões da obra de Freire que possam contribuir para uma compreensão mais profunda do papel da ontologia na luta pela emancipação e pela humanização.

Em suma, o método consiste na articulação teórica de conceitos ontológicos, acompanhada de uma revisão crítica dos textos de Freire e dos filósofos mencionados, com o objetivo de aprofundar a compreensão do papel da ontologia em sua obra e sua relevância para a *práxis* de uma *pedagogia libertadora*.

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

Paulo Freire desempenhou um papel fundamental na educação brasileira quando, em 1962, implementou no Nordeste um método de alfabetização focado na libertação das camadas oprimidas. Sua experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, destacou-se ao alfabetizar 300 trabalhadores em apenas 45 dias, demonstrando a eficácia de sua abordagem e atraindo ampla atenção pública e institucional. No entanto, com o golpe de 1964, essas iniciativas foram interrompidas, limitando o desenvolvimento das propostas de democratização e deixando inacabado o projeto de alfabetização popular que se iniciava por todo o Brasil (Freire, 2018).

Com o desenvolvimento de seu método pedagógico, surge a pergunta: o que, afinal, Freire entende por educação? Para ele, é um processo de criação que se dá a partir da ação no mundo (realidade), por meio de uma *práxis* que integra ação e reflexão como elementos essenciais na formação de homens autônomos e críticos em relação ao seu papel no mundo. (Costa, 2015).

Se a educação for reduzida a uma prática de domesticação, sem diálogo, hierárquica e voltada apenas para a transmissão unilateral do conhecimento,



chegamos àquilo que Paulo Freire chama de *educação bancária*. Nesse modelo, o saber é simplesmente depositado nas consciências vistas como inferiores (Freire, 2021). Em outras palavras, sem uma educação criativa e baseada na mutualidade, a opressão sobre os homens tende a se aprofundar. “Para isto, contudo, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também.” (Freire, 2021, p. 73).

Para que a quebra da unilateralidade ocorra, é preciso compreender o homem como *presença* no mundo com seus pares. “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.” (Freire, 1996, p. 11). Por ser o homem *presença* no mundo é ontologicamente atravessado por um não contentamento das forças de coerção, ainda que essas tentem o blindar a partir de uma *educação bancária*.

Essa noção de *presença* está diretamente ligada à ontologia freiriana, onde o ser humano é marcado pela ascendência de *Ser mais*. Mesmo quando submetido a um sistema educacional que visa sua domesticação, o ser humano é ontologicamente impulsionado a questionar e resistir.

Paulo Freire (2021) destaca que o diálogo, essencial para a libertação, só é possível através de um amor genuíno pelo mundo e pela humanidade. Esse amor cria as condições para superar a dicotomia entre educador e educando, promovendo uma *pedagogia libertadora*. Para que essa libertação aconteça, é necessário ter fé no potencial dos homens, o que permite uma troca mútua de saberes entre as partes envolvidas no processo educativo. Como ele afirma:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. (Freire, 2021, p. 110-111).

A dialogicidade ocorre, portanto, quando aquele que se propõe a ensinar se questiona sobre o que irá dialogar, isto é, como poderá possibilitar formas de *Ser mais* no campo pedagógico, não apenas se detendo ao conteúdo pro-



gramático. Isso significa que, mais do que simplesmente transmitir conteúdos, é necessário ouvir e refletir sobre o lugar que os homens ocupam no mundo (Freire, 2021).

VOCAÇÃO ONTOLÓGICA: UMA NOÇÃO ÉTICA

Já nas primeiras palavras do livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire diz:

[...] haverá, talvez, os que não ultrapassarão suas primeiras páginas. Uns, por considerarem a nossa posição diante do problema da libertação dos homens, como uma posição idealista a mais, quando não um “blabláblá” reacionário. “Blabláblá” de quem se “perde” falando em *vocação ontológica*, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia. (Freire, 2021, p. 33, grifo nosso).

A afirmação supracitada versa sobre a prática reacionária que deslegitima o caráter humano ao abordar questões como amor, simpatia e, por que não, vocação ontológica. Por *vocação ontológica* é preciso estar atento a própria definição de ontologia. Segundo Marilena Chaui (2003), sua definição é composta por outras duas palavras gregas, *onto* e *logia*. *Onto* advém de dois substantivos *ta onta* e *ta eonta*, onde o primeiro significa *as coisas que são conservadas pelo homem*; enquanto o segundo, *as coisas que de fato existem*. As duas palavras advêm do verbo *Ser*, que em grego é chamado de *einai*. “Dessa maneira, as palavras *onta* e *eonta* (as coisas) e *on* (ente) levaram a um substantivo: *to on*, que significa o **Ser**. O Ser é o que é realmente e se opõe ao que parece ser, à aparência. Assim, ontologia significa: estudo ou conhecimento do Ser, dos entes ou das coisas tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente” (Chaui, 2003, p. 266, grifos da autora).

Ficaremos, portanto, com a definição de *conhecimento do Ser*.

O conhecimento do Ser na obra freiriana é perpassado pelo concebimento de um saber que desumaniza os homens a partir de um processo que ele denomina de *sectarização*, sendo esta, a posição mítica e irracional, que não se abrindo ao diálogo sobre as formas de opressão, deslegitima a luta do *Ser menos* para ser *Ser mais*, a partir da valorização de um *status quo*, em que o oprimido continuamente é deslegitimado. Dessa forma, rechaçam quaisquer possibilidades de quebra com o paradigma da opressão. Não só a opressão da sala de aula



a partir de uma pedagogia excludente, mas da própria vida. Ora, a *sectarização* “transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada.” (Freire, 2021, p. 34).

Se a transformação dos homens é impedida pelos sectários, como então conceber uma *práxis* que dê vazão o suficiente para o exercício de *Ser mais*? Para responder a essa questão, Paulo Freire recorre ao conceito de *liberdade*, cujo sentido é uma permanente busca, na qual os oprimidos, na conscientização de seu lugar no cosmos, proclamam a necessidade de humanizar-se, uma vez que, enquanto seres da inconclusão, podem existir para além das determinações históricas, que minaram o seu desenvolvimento de ser *Ser mais* (Freire, 2021).

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. (Freire, 2021, p. 40-41).

Portanto, se a desumanização dos homens é distorção na história e não histórica, pode-se dizer que uma das principais condições de se saber homem é o seu *vir-a-ser*. Isto é, não havendo *destino dado*, o homem é indeterminado, ainda que as forças mundanas tentem o determinar existencialmente. Por essa razão, Paulo Freire afirma:

[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. No próprio mundo físico, minha constatação não me leva à impotência. (Freire, 1996, p. 31, grifos do autor).

Desse modo, Paulo Freire revisita o caráter dialético como um *experimentar a leitura do mundo e da palavra*. Podemos dizer, contudo, que o “ser humano é, assim, autor do mundo e condicionado pelo mundo que ele mesmo produz.” (Cabral, 2022, p. 82). Essa afirmação implica dizer que o homem, enquanto con-



dicionado que é por sua própria produção, tende a habitar o mundo, não como experimentador dialético, e sim como ente domesticado dialeticamente, onde, por vezes, os oprimidos “hospedam” o opressor dentro de si. Com isso, Paulo Freire adverte: “Somente enquanto se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo.” (Freire, 2021, p. 43). Sendo assim, o homem, para experimentar a realidade dialética do mundo, só pode fazer pela conscientização de seu lugar enquanto oprimido.

O lugar no qual ocupa o opressor também o torna desumano. Uma vez que os oprimidos, não se reconhecendo no papel de opressor do opressor, poderão lutar pelo exercício de *Ser mais* – isto é, formas de criar a sua liberdade. A criação da liberdade, portanto, exige uma libertação da distorção de *Ser menos* não só do oprimido, mas também do opressor, visto que a constituição mundana da opressão sedimentou não só a possibilidade do oprimido enxergar além, como também possibilitou o exercício da opressão, como anulação da humanidade dos Seres. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.” (Freire, 2021, p. 41).

Ademais, o conceito de *vocação ontológica* é antes de tudo um conceito ético, no qual os homens, uma vez colocados na posição de *Ser menos* frente à vida, ao mundo e ao outro, anseiam em romper com o paradigma que os cercam. Vocação ontológica, é vocação para ser *mais*. “É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular.” (Freire, 1996, p. 12).

DIÁLOGO E DIALÓGICA: UM COMBATE CONTRA A PRESCRIÇÃO

Sobre a dialógica, Martin Buber escreve: “Nós não encontramos o sentido nas coisas, também não o colocamos dentro das coisas, mas entre nós e as coisas ele pode acontecer.” (Buber, 2014, p. 72). A dialógica, portanto, é a receptividade de um Tu para um Eu e de um Eu para o Tu – isso significa dizer que a possibilidade do encontro genuíno com o outro não reside em um individualis-



mo possessivo, mas que, antes de qualquer coisa, acontece na possibilidade da reciprocidade.

Contudo, um dos elementos essenciais na relação opressor-oprimido é a *prescrição*, onde o outro, sendo desprovido da consciência de si e do mundo, passa a ser *consciência hospedeira*. Ou seja, a consciência do oprimido, que possibilita formas de existir sedimentadas em lógicas excludentes de si, já é consciência prescrita, uma vez que ela reflete a orientação do opressor sobre o oprimido (Bauer, 2018). Dito de outro modo, prescrever é imputar uma consciência, que implica modos de ser, sobre outra consciência em seus modos de ser. (Freire, 2021).

Se a prescrição buscar enclausurar os homens da possibilidade de ser *mais*, o *pronunciamento* do mundo, quando feito, o faz ascender existencialmente para a mudança das formas de opressão. Pronunciar o mundo, em Paulo Freire, é algo que tem a ver com a palavra autêntica, constituída de ação e reflexão (*práxis*), em que sua força permite uma transformação do mundo, pela denúncia e pela necessidade de libertação. Por outro lado, a palavra, quando oca (inautêntica), isto é, sem ação e reflexão, se esgota nela mesma, pois não consegue engendrar possibilidades libertadoras de pronunciamento para a vida. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (Freire, 2021, p. 108).

Por isso, diálogo em Paulo Freire, diferente de Martin Buber, não é mera reciprocidade, mas antes *pronunciamento*, pois uma vez que os homens, tomados pelo anseio da liberdade e mediatizados pelo mundo, não necessitam *a priori* de um Eu-Tu, mas do grito entoado pela desobstrução da opressão junto aos seus pares. Isso mostra que a impossibilidade de diálogo com o opressor decorre justamente da negação da pronúncia do mundo, onde, frequentemente, o opressor opta pelo silenciamento deste. (Freire, 2021).

CONCLUSÃO

Paulo Freire fundamenta sua visão educacional na ideia de que a existência humana não pode ser reduzida a uma simples condição fática, mas deve ser entendida como um movimento em direção à liberdade. Esse movimento,



segundo Freire, é atravessado por uma tensão constante entre a opressão, que reduz o ser humano ao *Ser menos*, e o potencial emancipador, que aponta para o *Ser mais*. Este último, inclusive, ressalta o caráter ontológico na obra freiriana. Nesse contexto, a educação aparece como um ato político e ontológico, onde o conhecimento não é algo que se deposita nos educandos, mas um processo construído coletivamente em diálogo com o pronunciamento do mundo e da palavra (realidade). Essa perspectiva quebra com a tradicional noção de *educação bancária*, na qual o educador apenas transmite informações, e convida a uma prática pedagógica que reconhece a presença ativa e crítica dos educandos.

A dialogicidade, elemento central na pedagogia freiriana, não se limita a uma metodologia excludente e inviabilizadora da condição humana, mas se constitui como uma forma de possibilitar o aparecimento do *Ser mais*. Para Freire, o verdadeiro diálogo só ocorre quando há amor pelo mundo e pelos homens, gerando as condições necessárias para a superação da hierarquia entre educador e educando. Essa relação horizontal possibilita uma troca mútua de saberes, onde todos se tornam, simultaneamente, seres do aprendizado. Dessa maneira, o diálogo autêntico se torna uma prática de liberdade, pois envolve a participação ativa e crítica de todos os envolvidos no processo educativo, rompendo com a ideia de que o conhecimento é propriedade exclusiva de quem ensina.

Ao longo de seu pensamento, Freire defende que a ontologia do ser humano está intrinsecamente ligada ao seu anseio por liberdade e transformação. O *Ser mais*, portanto, não é apenas uma questão de desenvolvimento individual, mas um projeto coletivo que requer a superação das estruturas de poder que mantêm os homens oprimidos. A educação, nesse sentido, não se restringe à sala de aula, mas se expande para o campo da ação social e política, onde a conscientização crítica é o caminho para a libertação. Através da *práxis*, que une reflexão e ação, o ser humano passa a entender sua posição no mundo de forma crítica, se tornando agente de transformação de sua própria realidade.

Portanto, a proposta freiriana vai além da simples instrução; ela envolve um compromisso ético e político com a humanização dos homens. A educação, para Freire, é antes de tudo um ato de amor, diálogo e fé no potencial dos homens. Esse processo não só revela a dimensão ontológica do ser humano, mas também aponta para a possibilidade de um mundo onde a liberdade e a



justiça social sejam alcançadas através da conscientização e da ação coletiva. Ao refletir sobre esses conceitos, fica claro que a ontologia na obra de Freire é uma crítica radical à desumanização, sugerindo uma pedagogia que, ao invés de alienar, emancipa os homens, permitindo-lhes sonhar e lutar por uma existência em prol da humanização dos seres.

REFERÊNCIAS

BAUER, Carlos. **Introdução à Crítica ao Humanismo Dialógico de Paulo Freire**. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sudermann, 2008.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do Dialógico**. Trad. Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CABRAL, Alexandre. **Ecofenomenologia Decolonial: Variações fenomenológicas sobre a alteridade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: NAU Editora, 2022.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DA COSTA, José. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria-Revista eletrônica de filosofia**, v. 7, p. 72-88, 2015. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ed. 25^a. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 78^a. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Fausto Castilho. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.



O PERCURSO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA - AL¹³

Maria Geovana da Silva Ferreira ⁽¹⁾

Inalda Maria Duarte de Freitas ⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3445-4745>. Universidade Estadual de Alagoas Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras Português e Francês pela Universidade Estadual de Alagoas, bolsista 2023\2024, PIBIC\FAPEAL com um projeto centrado na educação, tendo como base de pesquisa as escolas Municipais de Arapiraca -AL. Brasil. E-mail: maria.ferreira.2022@alunos.uneal.edu.br

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6547-2582>. Universidade Estadual de Alagoas ,professora titular - doutora da Universidade Estadual de Alagoas - Uneal. Tem experiência na área de Letras. Brasil. E-mail: inalda@uneal.edu.br



INTRODUÇÃO

O presente estudo parte de uma pesquisa realizada sobre o percurso das escolas públicas da educação em tempo integral no município de Arapiraca - Alagoas, resultado de um projeto aprovado pelo Ministério de Educação do Brasil-MEC, sendo a investigação realizada em Paris, na França. O início dessa investigação surge de um novo interesse, de acordo com uma proposta sobre o assunto em pauta, após um projeto aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa-PROPEP, da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, 2023 - PIBIC, FAPEAL, CNPq, setores fortalecedores desta pesquisa.

A motivação para essa produção veio após leituras de artigos publicados no Brasil e em outros países, daí nasce a curiosidade sobre a história das escolas de tempo integral de Arapiraca, tendo em vista, que o início das construções delas partiu de outro projeto, realizado na Secretaria Municipal de Educação,

aprovado pelo Ministério de Educação-MEC, encaminhado à França e realizada a pesquisa internacional, diretamente em Paris.

Como estudante da língua francesa, ampliou-se o interesse após a leitura de outros artigos publicados em Portugal, outro na Espanha, bem como vários no Brasil, realizados e apresentados por uma professora, pesquisadora da UNEAL.

O objetivo desta produção vem relatar a pesquisa do percurso das escolas municipais de educação de tempo integral de Arapiraca - Alagoas, atendendo às exigências do projeto PIBIC, 2023.

A metodologia utilizada no desenvolvimento dessa produção acadêmica teve uma abordagem qualitativa, estratégia didática seguida pela técnica de entrevista, tendo como instrumento um roteiro para anotações dos fatos observados, bem como, leituras, fichamentos de livros e documentos para a fundamentação teórica, o tipo de pesquisa mais acentuado foi um estudo de caso, amparado em investigações de cunho bibliográfico. Foram realizadas várias visitas às escolas, iniciando pela primeira a ser fundada neste município, com interações na aplicação das entrevistas e conversas significativas entre o pesquisador e os componentes das escolas.

Este raciocínio conduziu pesquisador e orientador a uma prática eficaz a partir de momentos satisfatórios tanto na universidade quanto nas escolas-campo dessa experiência.

Conclui-se, com base nesse estudo, que há certo distanciamento entre o modelo francês e o modelo adotado pelas escolas pesquisadas. Entretanto, admite-se, entendendo que o Brasil tem suas peculiaridades que diferem da França, sendo este um país de primeiro mundo.

BRASIL E FRANÇA: PERSPECTIVAS COM REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM ARAPIRACA - AL

O projeto de pesquisa sobre implantação de escolas de educação de tempo integral, idealizado pela Secretaria da Educação, do Município de Arapiraca -AL, foi aprovado pelo Ministério de Educação-MEC do Brasil e realizada a pesquisa no ano de 2006, em Paris - França, sendo que posteriormente, isto é, em 2007, teve o início da educação de tempo integral nas escolas municipais de



Arapiraca, quando iniciou esse tipo de Educação em duas escolas já construídas, a Claudéci Bispo e a Zélia Barbosa; com o intuito favorável a este estudo, entendendo que este processo foi, e é desejado pelos envolvidos nesse percurso, a partir da Prefeitura que sempre vem dando total apoio, bem como, a sociedade de modo geral, aos educadores que primam pela educação completa e de qualidade, que fomentam aos seus alunos um futuro promissor. Aprimorando esse sentido, vê-se que, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si próprio, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 68). Para tanto, a educação de tempo integral vem alargar os caminhos para cada um pensar em educar e se educar, através do processo do ensino e da aprendizagem, se autoavaliando.

Em se tratando de autoavaliação, Ivo Both defende que “o ser humano, este, sim, deve ser distinguido no mundo dos viventes como ser pensante, racional, social, imbuído de valores que dignificam a sua existência e a dos demais seres que lhe são semelhantes” (Both, 2012, p. 45). Isso significa perceber durante as aulas cada ser aprendente avaliando-os e sempre se autoavaliando.

Nessa perspectiva, para estudiosos da língua francesa em sua cultura, bem como para futuros educadores arapiraquenses vê-se a grande importância em traçar pontos relevantes sobre esses monumentos educacionais, bem como traçar conhecimentos entre a teoria e a prática adquirida nos centros educacionais do município pesquisado, Arapiraca; tendo como base as falas de profissionais atuantes nessas escolas que foram o ponto de partida do ensino de tempo integral desse município. Observando o pensamento do estudioso Coelho, que trata de hegemonia:

A ‘educação integral’ requer, primeiramente, a consciência de que não existe hegemonia quanto à sua definição, uma vez que ao longo da história, encontram-se diferentes interpretações acerca desta educação ampla para o indivíduo, com objetivos: político-ideológicos distintos (Coelho, 2009b, p. 49).

Percebe-se, de acordo com essa citação, que as estratégias didáticas escolhidas para abordar determinado conteúdo estão diretamente relacionadas aos sujeitos que ministram os conteúdos, influenciando-se mutuamente nesse sentido para que os aprendentes sejam bem conduzidos a sua história de aprendizagens significativas.



Por isso, o docente deve ter como objetivo maior o avanço no que diz respeito aos ciclos mais complexos e quanto ao conhecimento da língua portuguesa, além de se permitir integração ao mundo do trabalho, tornando-se apto a continuar prosseguindo com autonomia e se aprimorando cada vez mais no seu caminho profissional. Visto que, quando necessário, agir “por meio da consideração de concepções e práticas alternativas” (Pimenta; Lima, 2013, p. 135). Mas apesar disso, Gadotti pensa da seguinte maneira:

[...] existem muitas maneiras de pensar a educação integral, não há um modelo único, porém, entende-se esta como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas (Gadotti, 2009, p.41).

Então, compreende-se que, apesar de não haver uma definição concreta do que é a educação de tempo integral entre os estudiosos, há alguns objetivos, metas e uma estrutura específica que cabe de forma direta a esse modelo de ensino valioso.

A PRÁTICA DO ENSINO INTEGRAL EM ESCOLAS DE ARAPIRACA

Nessa perspectiva, observou-se a realidade das escolas visitadas e o compartilhamento das entrevistas com análise do resultado observado, tanto do material de estudo efetuado quanto da realidade do ensino integral atual, desenvolvido nessas escolas, cujo objetivo é apresentar diferentes perspectivas educacionais, além de envolver o aluno em atividades teóricas e práticas diversas, para (Guará, 2006, p. 69) “o desejado avanço no desempenho escolar dos alunos depende de ações educativas que se completam numa perspectiva mais ampla”. Portanto, as ações educativas nas escolas que adotam o tempo integral estão com bastante espaço para desenvolverem atividades com maior qualidade.

O francês Célestin Freinet (1978) defendia a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação difundida pelo educador Paulo Freire (1921-1996), uma visão popular e transformadora, associada à escola rumo à cidadania e a uma sociedade de uma cidade que pensa na educação. Para tanto, há “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência e instituições públicas e privadas de ensino” (Constituição Federal, 1988, inciso III, p. 63). Pois, consoante a Carta



Magna brasileira, aprende-se que as ideias dos educadores e educandos precisam e devem ser respeitadas por Lei.

Porém, para que o ensino integral alcance o potencial, idealizado por muitos educadores e profissionais, a educação necessita de estrutura física, organizacional e materiais didáticos adequados e suficientes para que o processo educacional tenha resultados eficazes, tanto para o aluno quanto para o professor. Pois, “aquele que está ensinando está também aprendendo acerca dos caminhos percorridos, com troca de conhecimentos, adotando-se um enfoque didático de valiosa natureza do ser humano, da sociedade e da educação como um todo” (Freitas; Ribeiro; Pontes, 2023, p. 177). Nesta fala, observa-se a preocupação dos estudiosos atentos à educação de modo geral, quando há boa convivência no ambiente de trabalho, fomenta os conhecimentos com maior facilidade e solidez. Nesse contexto, a educação de tempo integral precisa de muitos cuidados, pois,

A ideia é que o poder público, a sociedade civil e o empresariado trabalhem juntos, de forma participativa, dialógica e propositiva, colocando a educação como eixo de todas as políticas da municipalidade e, por conseguinte, viabilizando processos de educação integral com base nos problemas concretos da sociedade (Gadotti, 2009, p. 17-18).

Nesse sentido, há um desafio enriquecedor ao se tratar da experiência vivenciada neste estudo sobre a educação nas escolas pesquisadas, visto que, nelas ainda não se consegue atender o ideal, no entanto, mesmo já tendo os municípios, estados e a Nação, buscado fomentar algo que melhorou muito o atendimento educacional, como o que ocorre no ensino do município de Arapiraca-AL.

Nesse contexto, entende-se que uma educação de qualidade é direito de todos. Pois, “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Constituição Federal, 1988, inciso VII, p. 63), já está garantido por Lei.

Nesse sentido, ouviu-se de uma educadora em uma determinada escola visitada o seguinte: “de início tinha três extensões para suportar os alunos. A ideia de tempo Integral é um modelo dinâmico de aulas, mas não é totalmente



o que ocorre, há falta de qualificação dos monitores (professores) para as disciplinas como: balé, música, etc.” (Coordenadora, escola Y, 2023). A citação acima foi da entrevista com a coordenadora de uma das escolas pioneiras do ensino integral em Arapiraca.

Com efeito, é o poder público que tem o dever de zelar pela educação, porém, em uma fala informal, a docente X destaca outras informações idênticas, ela evidencia que:

A falta de estrutura física e suporte educacional que é uma das grandes necessidades das escolas, que têm como ponto central trazer atividades complementares no turno vespertino, por exemplo, o francês fazia parte do contraturno coordenado pela professora de estágio do curso de Letras Português/Francês, da Universidade Estadual de Alagoas, Campus I, em Arapiraca, as aulas foram ministradas pelas estagiárias, orientadas e acompanhadas pela professora coordenando, já que o projeto inicial foi desenvolvido em Paris, França.

Com esse discurso, entende-se que, “o ensino é uma exigência social, cumpre finalidades explícitas de transmissão de conhecimentos e de desenvolvimento intelectual dos alunos” (Libâneo, 2017, p. 123). Nesse pensamento, aprende-se que não se pode fugir das exigências educacionais. Observando-se que o professor busca sempre a melhor maneira de trabalhar o processo de ensino e de aprendizagem para seus alunos, principalmente, em se tratando da educação de tempo integral.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO EM TEMPO INTEGRAL

Seguindo o pensamento de (Guará, 2006, p. 69), “o desejado avanço no desempenho escolar dos alunos depende de ações educativas que se completam numa perspectiva mais ampla”. Nesse olhar, observa-se que o desempenho dos estudantes parte do investimento em uma educação de qualidade, trazendo para o ensino integral o máximo possível para sua melhoria, apostar em materiais educativos como: sala de música e professores de qualidade, lugar apropriado para o balé, estudos de línguas estrangeiras, entre outros, que se fazem necessários para a melhoria do processo educativo.



Observa-se que, dentre os dez direitos assegurados pela Constituição, a educação aparece listada como a primeira, tendo em vista que contribui para garantir integralmente as potencialidades do ser humano, conforme se vê: Art. 6º. “São direitos sociais, educação, saúde, alimentação, moradia, transporte, o lazer, a segurança, na forma desta Constituição-Redação” (Emenda Constitucional n.º 90, 2015. Art. 6).

A qualificação para a educação,

[...] é 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 humana, seu preparo para o exercício da cidadania o trabalho (Emenda Constitucional n.º 90, de 2015. Art. 205).

O ensino de qualidade é o direito do estudante, cidadão brasileiro, assim como, é o direito de desfrutar de diferentes experiências educacionais propostas nesse modelo de ensino, aprender uma língua que não está na matriz curricular, nesse caso o Francês, por exemplo, fazer experimentos químicos, aprender a tocar teclado, ter aulas de teatro, tais coisas não estão necessariamente na matriz curricular padrão, mas são coisas necessárias para a formação de um cidadão crítico, que dará o devido valor à educação e aos diferentes tipos de arte e de inteligência, não se limitando ao quadro apenas. Essas implementações estão altamente direcionadas ao ensino integral, tendo em vista sua carga horária semanal, sua proposta curricular e decisões da equipe educacional municipal. Tendo *solidez* no que faz, “os conteúdos são acessíveis e didaticamente organizados, sem perder o caráter científico e sistematizado” (Libâneo, 2017, p. 160). O autor apresenta sugestões para serem implementadas como novos rumos ao processo da educação de tempo integral.

De acordo com Bruno Silveira, o protagonismo juvenil é um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas potencialidades. O ensino integral visa a formação de jovens autônomos, críticos e competentes. Então para que tudo isso seja devidamente atingido requer meios que ajudem a desenvolver certas competências propostas por esse modelo de ensino, materiais adequados, professores qualificados e espaços suficientes, entre outros. Assim sendo, “convém destacar que falar sobre essa modalidade é extremamente importante” (Freitas; Ribeiro; Pontes, 2023, p.



168). Principalmente, quando se trata de seres humanos dotados de sensibilidades, tanto os professores e demais componentes da escola de tempo integral, quanto os alunos precisam de um acompanhamento com “espacialidade e localidade”, para sustentação das relações entre todos que fazem parte do processo educacional dessas escolas.

A experiência de educação integral implantada em Brasília alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio e que busca conservá-lo, ainda hoje, com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população [...]. O aluno era o centro do processo educa. A ele cabia definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre, escolhia duas atividades, entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução [...]. A ênfase era dada sobretudo à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de autodireção e de cooperação social (Pereira, 2009, p. 42-43).

A partir dessa visão, que Pereira traz na citação acima, pode-se observar que para chegar ao objetivo proposto (pelo ensino integral) são necessários vários aspectos para motivar esse ser criativo e independente, aspectos que apenas a sala de aula e as matérias curriculares não vão suprir.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, redigido por Fernando Azevedo, defendia a educação integral como “direito biológico” de cada ser humano e como dever do Estado, garanti-lo (Azevedo, 2010).

A educação de tempo integral, na visão dos pioneiros da “Escola Nova”, não era apenas uma concepção da educação, era como um direito de todos. “Nessa questão da utilização dos saberes pelo professor, afrontam-se duas concepções, que na realidade duas maneiras de conceder a utilidade de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino” (Gauthier, 2006, p. 296). São procedimentos que se adota na educação integral.

Quando mencionavam o tema da “escola de tempo integral”, ele era associado, imediatamente, à experiência da “Escola Parque”, de Anísio Teixeira (1900- 1971) e aos Centros Integrados de Educação Pública.



Centro Educacional Carneiro Ribeiro. [...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (Azevedo, 2010, p. 193).

Diante do exposto, percebe-se que uma educação integral de qualidade é direito de todos, é dever do poder público oferecer recursos suficientes para a manutenção dessas instituições, a fim de fornecer uma educação de qualidade e desse modo atingir o potencial idealizado para essas escolas de tempo integral do município de Arapiraca - Alagoas.

Com efeito, apresenta-se um exemplo sobre o assunto em pauta. Segundo a Secretaria da Educação de São Paulo, há alguns anos a concepção de educação integral evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade. Este exemplo apresenta apenas o desenvolvimento da educação de tempo integral do Estado de São Paulo.

CONCLUSÃO

Com base nos argumentos apresentados no desenvolvimento dessa produção pode-se concluir essa parte ao apresentar resultados alcançados, ao mostrar que as escolas em tempo integral do município de Arapiraca estão diferentes da perspectiva francesa, pensando que na educação brasileira de modo geral, tem alguns déficits, tanto na estrutura e na organização das atividades extracurriculares propostas, quanto nas matrizes das instituições de ensino, compreende-se que no município pesquisado não seria diferente.

Nesse processo de conclusão dessa pesquisa, a finalidade aqui é apresentar resultados do estudo realizado, ater-se aos dados coletados e dizer que o objetivo proposto foi alcançado.



Nas interpretações efetuadas dessa investigação, acentuando-se um estudo de caso e a bibliográfica, respaldando o compromisso do pesquisador com o resultado da sua pesquisa direcionada para escolas de tempo integral, foram surpreendentes as observações sobre a história delas. A partir das reflexões realizadas, novas aprendizagens e conhecimentos ficaram com o pesquisador.

Além disso, observa-se que apesar de terem passado anos (desde o início dessas escolas) elas ainda precisam de um grande processo de evolução, visto que, requer uma análise mais detalhada e realista de como essas escolas de tempo integral do município de Arapiraca-AL, podem agregar bons resultados na vida, tanto para os estudantes como para educadores e a sociedade arapiraquense.

Dessa maneira, conclui-se que essa discussão tem muito caminho pela frente, essas instituições partiram de um modelo europeu e de certo modo, estava explícito desde o início, que sua jornada não seria tão fácil para a cidade do Agreste Alagoano, as escolas pioneiras continuam na luta para manter um ensino integral de qualidade e proporcionar aos alunos vivências e convivência com o melhor possível.

Nos momentos finais dessa investigação, ficou comprovada a relevância de uma educação de tempo integral, culminando para um caminho possível de melhoras significativas para todos que fazem parte da sociedade arapiraquense.

Conclui-se, com base nesse estudo, que há certo distanciamento entre o modelo francês e o modelo adotado pelas escolas pesquisadas, entretanto, admite-se, entendendo que o Brasil tem suas peculiaridades, que diferem da França, este um país de primeiro mundo.

Esse raciocínio conduziu pesquisador e orientador a uma prática eficaz a partir de momentos satisfatórios, tanto na universidade quanto nas escolas-campo dessa experiência.

Recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas para serem feitas novas descobertas e encontrados novos conhecimentos, tendo-se assim, mais aprofundamento sobre o assunto pesquisado.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC.) Disponível em: <www.dominio-publico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

.BOTH, Ivo José. **Avaliação: voz da consciência da aprendizagem**. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 241.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 de junho de 2024.

COELHO, L. M. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. FAPERJ: Petrópolis, 2009a.

COELHO, L. M. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009b.

FREINET, Célestin. **A Escola Moderna**. Tradução de Paulo Freire. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 14.

FREITAS, Inalda Maria Duarte de; RIBEIRO, Rosária Cristina Costa; PONTES, Edel Guilherme Silva (Org.). **O percurso do estágio atrelado à pesquisa: formando profissionais**. Arapiraca: Eduneal, 2023.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: EDL, 2009. Links.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Links.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Inijui, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 287.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais de; LIMA NETO de, Avelino Aldo; THOMAS, Julie. **Educação profissional e técnica na França e no Brasil: histórias cruzadas**. História Revista, v. 25, n. 2, p. 7-30, 2020.



PEREIRA, Eva Waisros. Anísio **Teixeira e a experiência de educação integral**. Brasília. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 51, p. 42-45, ago./out. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.



EDUCAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO PANDÊMICO E OS IMPACTOS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO NOS ANOS INICIAIS¹⁴

Samyly Islane da Silva ⁽¹⁾

Alainny Pinheiro de Carvalho ⁽²⁾

Renalvo Cavalcante Silva ⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1479-0379>; Universidade Estadual de Alagoas, discente do curso de Pedagogia, BRASIL. E-mail: samily.silva.2021@alunos.uneal.edu.br

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5523-5358>; Universidade Estadual de Alagoas, discente do curso de Pedagogia, BRASIL. E-mail: alainny.carvalho.2021@alunos.uneal.edu.br

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0869-6324>; Universidade Estadual de Alagoas, Doutor em Serviço Social, Mestre em Educação, Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas, Pedagogo do Instituto Federal de Alagoas, BRASIL. E-mail: renalvo.silva@uneal.edu.br.



INTRODUÇÃO

Por volta de 2020, com a chegada inesperada da pandemia da Covid-19, o processo de escolarização foi severamente afetado. Todos os setores sociais, incluindo as instituições de ensino, tiveram que respeitar o período pandêmico e, no caso das escolas, encontrar soluções para que o processo contínuo de ensino-aprendizagem não paralisasse completamente e não provocasse a perda do ano letivo.

Com o agravamento da pandemia, fez-se necessário a suspensão das aulas presenciais para manter a segurança sanitária da comunidade escolar e evitar maior propagação do vírus da Covid-19. Assim sendo, a prática do ensino remoto foi a alternativa encontrada para tentar minimizar os prejuízos. No entanto, para desenvolver o ensino remoto, encontraram-se desafios tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, no qual boa quantidade deles não tinha condições objetivas para acompanhar as atividades propostas.

¹⁴DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt10cap7>

Apesar das dificuldades, as escolas tiveram que se adaptar às novas circunstâncias e encarar os desafios impostos pela pandemia. Além disso, a pandemia mostrou efetivamente a falta de estrutura e as fragilidades da educação pública para dar suporte aos docentes e atender adequadamente os estudantes, principalmente, às famílias socialmente mais desfavorecidas.

Dessa forma, o presente texto procura analisar os impactos vivenciados durante a pandemia sobre o processo formativo, especificamente, na formação dos alunos dos anos iniciais na rede pública de ensino, considerando as fragilidades existentes no setor público de educação e os desafios postos nesse período. Será exposto como foi ofertado o ensino remoto na rede pública, os desafios dessa nova forma de ensino e de que maneira a pandemia impactou o processo formativo dos estudantes.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, com uma abordagem de cunho qualitativo a respeito do tema. Para isso, os seguintes autores embasaram teoricamente este artigo: Saviani (2020), Santos (*et al.*, 2022), Lima e Jimenez (2011), Vieira e Ricci (2020), alguns documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 e o Parecer CNE/CP nº 05/2020 e sites, como o do Ministério da Saúde.

A somatória dos estudos realizados mostra que o período pandêmico foi conturbado para a educação e que levarão anos para reparar os danos causados na formação discente, principalmente os das escolas públicas, dado as condições nas quais já se encontrava o sistema público. E no pós-pandemia, para ofertar um ensino de qualidade há inúmeros desafios a serem superados dentro do âmbito educacional, começando pela reformulação do ensino nacional para suprir as perdas dos anos letivos afetados pela pandemia e persistir contra o ensino virtual, que não proporciona aprofundamento teórico e reflexivo para os alunos.

O CONTEXTO PANDÊMICO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA

No ano de 2020, o Brasil e o mundo estavam diante de uma doença totalmente nova, a Covid-19¹⁵. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, portanto, que todos os países estavam diante de uma Emergência de Saúde Pú-

15 “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. (Ministério da Saúde, 2021).



blica de Importância Internacional; além disso, a infestação da Covid-19 caracterizava-se como uma pandemia¹⁶ (Organização Pan-Americana, 2020). Mediante as orientações da OMS e pela segurança da saúde pública, a sociedade precisou ficar em isolamento social, de modo que as atividades de diferentes naturezas precisaram se ajustar à nova realidade.

Mundialmente, a pandemia trouxe mudanças significativas na dinâmica social e afetou os diversos setores da sociedade, provocando danos à saúde, à economia (onde houve aumento da pobreza e do desemprego); na educação, provocaram inúmeras dificuldades para o trabalho dos docentes e para a formação dos educandos, principalmente, para os alunos da educação pública, foco de discussão deste artigo.

A educação está interligada com a sociedade e, ao longo dos séculos, já passou por constantes transformações. Segundo Lima e Jimenez (2011, p. 78) “a educação é um complexo social fundada pelo trabalho” e surge prioritariamente à medida que as formas de reprodução do capital precisavam de força de trabalho especializada, ou seja, precisava-se de uma classe trabalhadora minimamente alfabetizada com conhecimentos básicos e diversas habilidades para atender as necessidades da classe dominante. Logo, a educação aparece como uma atividade eminentemente social, mas que atende aos interesses exploratórios do sistema do capital.

Teixeira apud Pereira e Santiago (2022, p.02) afirma que “educação e sociedade são processos desenvolvidos mutuamente e de forma contextualizada no âmbito humano, garantindo a construção de sua característica histórica, e, desse modo, atua na imanente transformação e na natureza evolucionária da humanidade”. Sob este viés, pode-se dizer que mesmo a educação advinda de interesses da classe dominante, por heranças históricas e sociais, a educação pública atende os filhos da classe trabalhadora e quando proporcionada de maneira emancipatória, favorece as possibilidades da transformação da realidade do mundo e dos educandos.

Nos cabe aqui pontuar a educação no contexto pandêmico. Foi estabelecida a suspensão de todas as atividades presenciais das escolas, sejam elas municipais, estaduais, federais, em todas as modalidades e níveis de ensino, tanto no sistema público quanto no sistema privado. Como não havia tempo deter-

¹⁶ O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença.



minado para retornar aos exercícios presenciais nas instituições, a alternativa encontrada, temporariamente, foi o uso das aulas remotas, o chamado ensino remoto que “é posto como um substituto do ensino presencial, excepcionalmente neste período da pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.” (Saviani, 2020, p. 1). Desse modo, o ensino remoto foi usado como forma de suprir a ausência das aulas presenciais em todas as redes de ensino.

Documentos legais foram elaborados pelo Ministério da Educação para respaldar a comunidade escolar de como deveriam ser organizadas as atividades letivas durante o período pandêmico. Como exemplo legal dos direcionamentos que foram ofertados, tem-se nacionalmente o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, que visa à reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19 (Santos *et al.*, 2022).

No entanto, mesmo havendo direcionamentos para esse novo modelo de educação temporário, sabe-se que o sistema público de ensino possui suas fragilidades até em anos de fluxo normal, e com as consequências educacionais geradas pela pandemia, as fragilidades ampliaram-se significativamente. O Parecer CNE/CP n.º 05/2020 afirma que:

É importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias (Brasil, 2020, p. 4).

Dessa forma, a Pandemia da Covid-19 evidenciou uma realidade complexa no âmbito da educação pública no Brasil, além de exteriorizar a dificuldade de realizar o trabalho docente neste período, notavelmente tiveram problemas estruturais de acesso e permanência dos alunos nas escolas, uma vez que as condições materiais de acesso ao ensino remoto foram inviáveis para muitos estudantes da rede pública de ensino.



DESAFIOS ENCONTRADOS NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NOS ANOS INICIAIS

Tendo ciência do que é a Covid-19 e os riscos para a saúde pública, já com as atividades escolares suspensas e a adoção do ensino remoto, ficaram evidentes os desafios e debilidades presentes nas escolas brasileiras. Todos os setores educacionais sofreram adaptações necessárias para se ajustar ao período pandêmico, marcado por grandes impactos negativos no ensino e formação dos alunos.

O art. 205 da Constituição Federal de 1988 afirma 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”. Portanto, é fundamental garantir o acesso e a permanência dos discentes nas instituições de ensino, mas, ao mesmo tempo, percebe-se que o direito social ao acesso à educação foi negado em sua plenitude, principalmente à parcela mais pobre da população durante a pandemia.

Com o surgimento do ensino remoto, a metodologia normalmente utilizada no ensino presencial teve que ser reformulada para atender às necessidades dos discentes que estavam passando por um processo de adaptação ao novo modelo de ensino, bem como do trabalho da escola no geral. No que se refere à equipe escolar¹⁷ e professores, não foi tarefa fácil, pois a maioria das escolas públicas não possuía aparato tecnológico para que os docentes tivessem contato, preparo e formação para utilizá-lo, pois muitos profissionais não estavam familiarizados com as ferramentas tecnológicas de ensino.

A esse respeito, Santos *et al.* (2022) confirma o exposto acima quando fala que a precarização tecnológica das escolas, a desigualdade social (a qual as crianças e jovens estão submetidos), o aprofundamento das diferenças entre escola pública e privada, a disponibilidade de recursos pedagógicos e a formação insuficiente em relação às tecnologias educacionais para os professores já eram questões estruturais que faziam parte do cotidiano escolar, consequen-

¹⁷ A equipe escolar precisou estar em contato direto com a família dos alunos, especialmente, no caso dos alunos que estavam ausentes de todas as atividades da escola, buscou-se entender os motivos das ausências e procurar soluções para ajudá-los. Sob este viés, de acordo com Silva e Maurente (2022, p. 4) [...] a Gestão Escolar precisa saber lidar com a realidade da rotina dos professores, alunos, familiares e profissionais das instituições de ensino.



temente, a pandemia só mostrou com mais clareza essa realidade que assola parte significativa da população. “Foi demandada, por parte dos docentes, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, fazendo o melhor uso possível das ferramentas, cujo uso, para muitos, era até então desconhecido.” (Vieira e Ricci, 2020, p. 1).

Desse modo, em decorrência de diferentes tipos de estruturas físicas e aparatos tecnológicos presentes nas escolas, os estados da federação organizaram-se de diversas formas; de acordo com Vieira e Ricci (2020), o Estado de São Paulo, por exemplo, optou por canais televisivos com conteúdo de cunho educativo, outros como Santa Catarina iniciaram dando formação aos professores, focando na utilização das tecnologias.

Para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, as instituições tiveram que se reorganizar, onde outras metodologias foram adotadas para que os estudantes não ficassem sem acesso ao mínimo possível de temáticas educativas abordadas nas escolas. Pensando nisso, os professores dos anos iniciais começaram a gravar vídeos dos conteúdos, explicar as atividades por meio de grupos de estudos criados em plataformas de comunicação¹⁸, fizeram oficinas ou passaram atividades para que os alunos respondessem por meio das mídias digitais (enviando vídeo das atividades ou fotos); assim, os professores iam acompanhando o desenvolvimento dos alunos ao passo que também os auxiliavam nas atividades, bem como, para os alunos que não tinham acesso à internet, os pais iam até as escolas buscar as atividades impressas. O sistema educacional pretendia contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e a formação dos alunos dos anos iniciais, evitando a paralisação total do acesso ao conhecimento.

Em contrapartida, não foi apenas a equipe escolar e os professores que tiveram dificuldades; grande parte dos discentes que frequentavam as escolas públicas não tinham meios para que o ensino remoto fosse desenvolvido com êxito. Da mesma forma que as instituições não estavam preparadas para enfrentar o ensino remoto por falta de recursos físicos necessários para o trabalho dos professores, o mesmo acontecia com os alunos. Em síntese, por inúmeras questões, tornou-se um desafio ministrar ou assistir às aulas remotamente.

¹⁸ Um exemplo bastante utilizado foram os grupos de *WhatsApp*.



Como bem nos assegura Santos (*et al.*, 2022), nesse processo foram perceptíveis os seguintes pontos: existiam estudantes que tinham acesso à internet e realizavam as atividades postadas nos grupos de *WhatsApp* (faziam parte da minoria); havia estudantes que não tinham acesso à internet e realizavam atividades impressas (onde existia a necessidade do auxílio familiar, que muitas vezes não eram alfabetizados e não conseguiam dar o auxílio necessário ao estudante); e também tinham os estudantes que estavam inseridos nos grupos de *WhatsApp*, mas que não participavam das aulas (por ter apenas um aparelho celular em casa para mais de um discente no mesmo horário de aula). A partir disso, identificaram-se casos de estudantes que moravam em locais remotos, sem acesso à internet, e de pouca acessibilidade para ir buscar as atividades impressas na escola. Por conseguinte, os estudantes nessas condições não tiveram como acompanhar o que os professores estavam ministrando.

Além disso, muitos pais e responsáveis destacam “a importância em tentar manter a rotina escolar, apontando que esta possa ser realizada em clima de tranquilidade, respeitando as orientações pedagógicas adequadas.” (Romanzini; Botton; Vivian, 2022, p. 158). Todavia, a pandemia foi marcada por inúmeros casos de famílias que não possuíam uma rotina para ensinar seus filhos ou falta de condições materiais em casa para ter um local de estudos organizado e sem barulho para realizar as atividades propostas pelos professores; assim como tiveram estudantes que alegaram que os pais ou responsáveis não sabiam/ poderiam ajudá-los com as atividades. Durante uma pesquisa realizada por Silva *et al.* (2021, p. 13, grifo nosso) foi constatado que

[...] o professor da escola pública comunicou que a ausência dos pais se deu pela dificuldade de se adaptar ao ensino remoto, falta de tempo e por não quererem auxiliar o filho. Na rede pública, ainda foi ressaltado que alguns pais/responsáveis também não acompanhavam a educação do filho de forma presencial, pois entendiam que esse era um papel exclusivo da escola [...].

Esses são alguns dos vários pontos que se constituíram como um desafio para o acesso à educação formal dos estudantes dos anos iniciais e, consequentemente, que prejudicaram a sua formação.



IMPACTOS DA PANDEMIA SOBRE A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS

Diante do que foi exposto até o momento, tem-se noção dos danos que a pandemia da Covid-19 trouxe para a educação na totalidade e, substancialmente, para os alunos das escolas públicas, visto que foi um dos complexos sociais mais afetados devido o despreparo das escolas e dos estudantes, além da ausência de formação tecnológica que, infelizmente, há nas instituições de ensino público.

Analisando os principais indicadores de qualidade da educação brasileira, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), foi possível perceber, dentre tantos outros dados, que

No ensino fundamental, o percentual de aprovados passou de 91,7%, em 2019, para 98,4%, no primeiro ano da pandemia (2020). Em 2021, a taxa caiu para 96,3% (ainda 4,6 pontos percentuais acima do registrado em 2019). Já no ensino médio público, a aprovação passou de 84,7%, em 2019, para 94,4% em 2020. O percentual foi reduzido para 89,8% em 2021. (CNN Brasil, 2022, p.1).

Não obstante, o aumento dos números de aprovados se deve aos ajustes do Conselho Nacional de Educação (CNE) nos critérios de aprovação da educação básica durante a pandemia pelo prazo de dois anos; houve a adoção do “continuum curricular”, o que resultou na não reprovação dos estudantes (CNN Brasil, 2022). Mesmo o sistema educacional optando pela aprovação automática, em decorrência da suspensão das aulas presenciais, das dificuldades de acesso e de engajamento no ensino remoto, é evidente que o nível de aprendizagem dos alunos retrocedeu mediante as condições nas quais o ensino foi ofertado. Somente as orientações virtuais não foram e não são suficientes para proporcionar informações e compreensões tão efetivas que contribuam expressivamente para o aprendizado dos estudantes, pois o tempo de aula é reduzido e a bagagem de conteúdos não é acompanhada de muito aprofundamento teórico e reflexões¹⁹.

Além disso, o ensino institucionalizado, principalmente nos anos iniciais da educação básica, carece da figura do professor presencialmente em sala de

19 Ensino de maior qualidade em outras instituições, incentivos a pesquisa, cursos, etc.



aula. Vygotsky em seus estudos compreendeu a importância da presença do adulto para o desenvolvimento cognitivo da criança ao contribuir na manifestação do que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas consegue manifestar com a colaboração de uma pessoa mais experiente, processo denominado como zona de desenvolvimento proximal (Mello, 2004). Nas palavras de Vygotsky, “o bom ensino é aquele que garante aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança [...]” (Mello, 2004, p. 144).

Dessa forma, o contato direto com os alunos facilita o aprendizado, uma vez que quanto menores os alunos, mais necessitam da ludicidade e materialidade para compreender os conteúdos, e essas práticas só são possíveis com a presença do professor. Sob esse prisma, Cipriani, Moreira e Carius (2021, p. 11) em seus estudos destacam “que, por mais que haja a possibilidade de interação pelos meios tecnológicos digitais, essa parece não ser satisfatória na Educação Básica, pelo fato de restringir o olhar atento do professor e limitar práticas que fortaleçam a participação e a compreensão dos sujeitos envolvidos”.

Outro ponto que merece destaque, já citado, é a estrutura precária das escolas públicas, que não conseguiu apoiar ou incentivar tecnologicamente o trabalho do corpo docente das instituições educacionais, ou encontrar soluções para aproximar os alunos que não estavam participando das aulas. Situações que impactaram na formação desses alunos que não receberam aulas, materiais ou assistência para atender aos seus próprios anseios de aprendizado e conhecimentos educacionais.

A pandemia fez transparecer o quanto o acesso ao ensino é desigual e o quanto os filhos da classe trabalhadora não possuem condições de investir em sua formação, posto que a maioria desses alunos que frequenta as escolas públicas sobrevive com o mínimo acesso aos recursos básicos para a sobrevivência e não possuem meios para investir em outras fontes para aprofundar seus conhecimentos²⁰. Assim, ficou evidente que, mesmo o ensino público estando precário, é a única opção para a população economicamente desfavorecida; e no contexto pandêmico, o acesso ao conhecimento foi negado para grande parcela dos estudantes.

²⁰ Exceto nos Institutos Federais e escolas militares que também fazem parte do ensino público, mas estão com estruturas muito mais equipadas que as demais instituições educacionais públicas.



O contexto pandêmico expôs claramente o quão estruturado o sistema privado está se comparado ao sistema público²¹, e que os déficits de aprendizado dos alunos das instituições privadas não foram iguais aos dos alunos das escolas públicas. Nos estudos de Silva *et al.* (2021, p. 17) foi pontuado “que estratégias que tentaram se aproximar ao formato presencial, utilizadas pelas escolas particulares, tiveram um resultado positivo em comparação à rede pública”. Eram utilizadas estratégias diferentes das da escola pública, por exemplo, pela estrutura e preparo do sistema privado. Os professores conseguiam fazer videochamadas com contato direto com os alunos, sanava dúvidas e auxiliava com o conteúdo. Logo, um dos impactos da pandemia foi compreender que as desigualdades de classe geram prejuízos cognitivos e de apropriações de determinados conhecimentos, o que terá implicações negativas importantes no decorrer da vida dessas pessoas.

As perdas em relação ao aprendizado dos estudantes provocam impactos que somente serão amenizados com o passar dos anos e com a reformulação do sistema nacional de ensino que vise, sobretudo, reparar os danos sofridos nesse período. O efetivo investimento na educação será positivo se as ações educacionais forem alinhadas às políticas sociais, pois grande parte dos infortúnios da educação foram provocados em decorrência da miséria de muitos cidadãos. Se o Estado abandonar as práticas neoliberais, que precarizam cada vez mais o trabalho docente, cuja educação pública torna-se espaço fértil para futuras intenções privatistas e o conhecimento limita-se somente às necessidades do mercado, o cenário da educação poderia mudar em virtude de uma educação minimamente de qualidade, formando individualidades críticas em prol de uma sociedade verdadeiramente emancipada.

Nos últimos tempos, “aprofunda-se a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização, que implica sempre a busca da redução dos custos, visando o aumento dos lucros.” (Saviani, 2020, p. 1). A partir disso, conclui-se que, ao visar tão somente o lucro, declina-se o nível educacional e terceiriza-se o conhecimento; conseqüentemente, melhorar a educação pública não se torna prioridade e os mais prejudicados são os estudantes que dependem dessa formação.

21 “[...] a pandemia gerou impactos negativos no processo de aprendizagem infantil, [...] houve um déficit na aprendizagem do Ensino Fundamental I, na qual as crianças aprenderam pouco ou nem sequer aprenderam no ano de 2020” (Silva *et al.*, 2021, p. 17).



Portanto, em decorrência do modo de ensino desse período, houve defasagens na alfabetização e letramento, interpretação, na compreensão leitora e numérica²², problemas na escrita, coordenação motora e até mesmo na fala, visto que muitas crianças estavam sem a possibilidade de ter diversos tipos de interações e socializações. Isso provocou danos também de ordem psicológica, onde “a maioria dos pais/responsáveis informaram que os filhos estavam estressados, às vezes não queriam realizar as atividades e que sentiam falta da escola e dos colegas.” (Silva *et al.*, 2021, p. 15).

CONCLUSÃO

Levando-se em consideração os aspectos analisados e expostos no presente artigo, tornou-se perceptível o quanto a pandemia da Covid-19 afetou todos os setores da vida social, incluindo a educação pública. E, além disso, foi árdua a adaptação, mesmo que temporária, do ensino remoto, não somente pela falta de condições físicas e materiais, como também pela dificuldade do corpo docente e discente de se ajustar às novas tecnologias impostas pela pandemia.

Desse modo, ficou aparente o quanto a pandemia gerou impactos negativos e atrasos para a formação intelectual dos alunos. Além de tudo, pudemos perceber o quanto a estrutura das escolas públicas é precária e está despreparada para situações não previstas, visto que as instituições não têm meios para apoiar ou incentivar tecnologicamente o trabalho dos docentes, ou encontrar soluções para aproximar os alunos que não podem participar das aulas em determinadas circunstâncias. Logo, fatores como estes impactam fortemente no processo contínuo de aprendizado que se oferta através da rede pública de ensino.

A aplicabilidade de práticas de alfabetização, comum nos anos iniciais, não pôde ser desenvolvida com o mesmo êxito do ensino presencial, e apesar do esforço dos professores, infelizmente, o avanço dos alunos não foi tão significativo, o que prejudicou o processo de alfabetização e letramento desses educandos, fato perceptível até mesmo nos anos pós-pandemia. A leitura, as práticas de escrita e a compreensão leitora, fundamentalmente, requeridas e apreendidas nos anos iniciais foram abaladas pela pandemia e agora se exige mais empenho dos professores, gestores e discentes para organizar cronogra-

²² Paiva e Costa (2015), afirmam que desde cedo as crianças adquirem doenças psicológicas, dificuldade em socializar, relacionar-se e conviver.



mas de aulas que ajudem a reparar as perdas de aprendizagem, ao mesmo tempo, em que acompanha os conteúdos do respectivo ano letivo.

Diante do que foi apresentado, ficou explícito que as desigualdades sociais foram fatores cruciais para prejudicar o acesso à formação de qualidade dos alunos das escolas públicas. Santos (*et al.*, 2022, p. 238) está correta quando afirma que “a pandemia causada pelo coronavírus agudizou os grandes problemas sistêmicos e estruturais do capitalismo de tal forma que nem mesmo o Estado conseguiu ‘gerenciar’, tal situação”. Os privilégios de cada classe social são expostos em situações de calamidade pública como foi na pandemia da covid-19; de um lado temos a classe dominante, que possui acesso ao mais alto padrão de qualidade de ensino e, do outro lado, temos uma classe que lutou e luta para ter o mínimo que o sistema público de educação oferta e, ainda assim, sem as condições e a qualidade indispensáveis, inclusive, para sua reprodução social na lógica do mundo do trabalho capitalista.

O sistema capitalista demonstrou que o lucro é o mais importante e diante do contexto pandêmico o mercado financeiro encontrou a oportunidade de reforçar a aposta na educação como ativo bastante lucrativo, o que se constitui uma ameaça na pós-pandemia: a popularização da procura por formações a distância e a privatização do ensino anunciam um futuro ainda mais obscuro e precarizado para a educação pública.

O ensino remoto além de não ofertar conhecimento de forma adequada como a presencial, dificulta a socialização fundamental para a aprendizagem, “[...] a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa, o professor com seus alunos.” (Saviani, 2020, p. 1). A educação ofertada de forma virtual não proporciona a troca de experiências e conhecimentos imprescindíveis para a formação acadêmica de excelência, nem nos moldes da educação liberal. Portanto, para minimizar todas as perdas intelectuais geradas pela pandemia, o sistema educacional público precisa reformular a dinâmica do ensino, reforçando o que de fato é necessário para a formação dos alunos, tentando recuperar o que não foi transmitido no ensino remoto.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 13 de jun. de 2024.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/>. Acesso em: 13 de jun. de 2024.

HISTÓRICO da pandemia de Covid-19. Organização **Pan-Americana da Saúde**, 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 28 jun. 2024.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em revista**, v. 27, p. 73-94, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XMB4cn5PgLxTt8T-5VHvTRdc/?lang=pt>. Acesso em: 11 de jun. de 2024.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. Cap. V, p. 135-154.

O que é a Covid-19?. **Ministério da Saúde**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 28 jun. 2024.

PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. **Psicologia.PT**, Portugal, 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PEREIRA, J. G. N.; SANTIAGO, S. B. Perspectivas e desafios do ensino brasileiro: uma revisão da educação remota na pandemia do Covid-19. **Conexões-ciência e Tecnologia**, v. 16, p.1-10, 2022. Disponível em: <https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/2140/1591>. Acesso em: 13 jun. 2024.

ROMANZINI, A. V.; BOTTON, L. T. J.; VIVIAN, A. G. Repercussões da pandemia da Covid-19 em crianças do Ensino Fundamental. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 5,



p. 148-163, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/kmWd9D7Rh-QGbZdLZzGMwWHD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de jun. 2024.

SAEB e Ideb 2021: Alfabetização é a mais impactada pela pandemia. **CNN Brasil**, São Paulo, 16 de set. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ideb-2021-alfabetizacao-e-a-mais-impactada-pela-pandemia/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SANTOS, L. de S.; SANTOS, L. de S.; LIMA, M. L. S. Os impactos da pandemia na educação pública: o ensino remoto para crianças da educação básica na cidade de Quixadá-CE. **Humanidades & Inovações**, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6593>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. As implicações da pandemia para a educação, segundo Dermeval Saviani. **Vermelho A esquerda bem informada**, Brasília, 30 de jul. de 2020. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-a-educacao-segundo-dermeval-savian>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SILVA, A. F. da *et al.* Pandemia e a aprendizagem infantil - Percepção de pais e professores. **Revista Psicopedagogia**, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n117s1/02.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SILVA, G. D. da; MAURENTE, V. M. M. Gestão Escolar em tempos de pandemia: algumas reflexões. **Repositório Institucional UERGS**, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2294>. Acesso em: 19 jul. 2024.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina**, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL__Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.



O DIREITO AO BRINCAR COMO PRERROGATIVA CONSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL²³

Vanessa Rodrigues Santos⁽¹⁾

Jaqueline da Silva Lima⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4448-4282>; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); graduada em Direito pela Faculdade Regional da Bahia (UNIRB); pós-graduada em Direito Público pela Faculdade Estácio e Docente em Instituição de Educação Infantil Municipal. BRASIL. E-MAIL: vanessarodriguespedagoga@hotmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1228-1707>; Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Universidade Federal de Alagoas. Pesquisadora Capes. BRASIL. E-mail: aslimajaqueline@gmail.com.



INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo dar-se-á pela importância do direito ao brincar para o desenvolvimento da criança na formação de um ser histórico e crítico inserido na sociedade e sobre esta, possa tornar-se agente modificador de uma realidade indesejada ou que mesmo sendo uma realidade apta, tende a melhorá-la para o presente, focando no futuro ainda melhor.

Quando se fala nessa questão, a educação é o meio pelo qual o homem consegue galgar certos passos rumo ao progresso como ser humano e como cidadão, principalmente se vier de uma realidade à margem de uma condição econômica favorável.

É durante o brincar que a criança atua com liberdade nas realidades já vividas por ela ou que no campo do imaginário, do faz de conta, pretende viver. Com isso, um ambiente lúdico permite ampliar essas possibilidades que naquele momento têm.

²³DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt10cap8>

E nesse sentido, as brincadeiras, o brinquedo estruturado ou não, demonstram as discrepâncias não só econômicas, mas territoriais e culturais, a serem refletidas no social de cada família. Ao mesmo tempo, proporcionam equidade entre seus pares. Como assim? É no ato de brincar, seguido por direcionamentos com regras ou apenas o brincar livre, que a criança mesmo sendo única, trazendo experiências diferentes, pode naquele momento diminuir as discrepâncias, contribuindo para a construção da noção de respeito, empatia, solidariedade, o que permitirá um crescimento saudável de partes que forma um todo. Assim, o grupo familiar no qual cada criança está inserida tem um forte papel na construção da identidade de seus membros e tal responsabilidade não pode ser delegada, mas tão somente complementar aos demais, família e escola.

Por fim, no decorrer desse estudo, será perceptível que o direito ao brincar é de fato uma prerrogativa constitucional, porque na efetividade dele, oportuniza a criança o direito a ter outros direitos, tais como: a liberdade, a convivência, segurança aos espaços educacionais e a uma educação de qualidade.

Assim, as perquirições realizadas até aqui permitiram fazer algumas ponderações organizadas por um breve resumo, sendo apresentadas de forma concisa e global da pesquisa. Em seguida vem o desenvolvimento, trazendo inúmeras reflexões sobre o direito a ter direitos, e por último, estão as considerações finais, abordando resumida e objetivamente a compreensão, refletindo sobre a temática para a formação da pessoa humana.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi utilizada a metodologia crítico-reflexiva, fazendo uso das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, analisando alguns arcabouços jurídicos que orientam o papel dos colaboradores: família, sociedade e entes políticos, os quais, embasaram fortemente a pesquisa organizada e o conhecimento científico.

Essas técnicas serão fundamentadas na perspectiva histórico-crítica e dialética, que permite compreender as múltiplas determinações que constituem a realidade social e sua dinamicidade. Segundo Minayo (2001), o materialismo histórico-dialético prioriza a dinâmica das relações entre sujeitos e o objeto de estudo no processo de conhecimento, valoriza os vínculos do agir com a vida



social dos homens e desvela as oposições contraditórias presentes entre o todo e as partes, reconhecendo a realidade como complexa, heterogênea e contraditória, nas diversas facetas e peculiaridades que a compõem.

O DIREITO A TER DIREITO: UM PERTENCER À SOCIEDADE

A Educação Infantil ocupa novos olhares, atentos a não só cuidar, mas de formar indivíduos participativos e com o mundo real que queira para si e para os seus, e não subjugados a outrem a decidir por eles. Oportunizando novas reflexões e direcionamentos a este segmento até chegar no que atualmente é notório como Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em face disso, a educação infantil é uma das modalidades da educação básica, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que abrange as crianças do 0 a 6 anos e ela deve ser considerada a mais importante, porque nessa fase a criança amplia o desenvolvimento por meio das brincadeiras. E essa amplitude garante o fortalecimento das habilidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais.

É justamente na interação ocorrida no brincar que a criança potencializa seu desenvolvimento humano e que anos após será perceptível na vida em sociedade. Por intermédio das brincadeiras apropriadas à infância, o adulto consegue perceber a intensidade da zona de desenvolvimento proximal tão mencionada por Vygotsky, 1991, permitindo ao adulto que ora pode ser o professor, a intervir de modo positivo auxiliando a criança em seus desafios.

Nesse sentido, o papel do professor na construção do saber-fazer da criança é fundamental, sendo ela, parte central do processo educacional e sobretudo, o indivíduo que, dentro de suas potencialidades no campo concreto, consiga fazer o que lhe fora direcionado por um mediador.

Então, falar em Direito à Educação é refletir na grande responsabilidade social e administrativa que a Administração Pública Direta possui para deferir medidas protetivas e assecuratórias do direito de usufruir mediante políticas públicas. E contando com o papel da família, considerada o primeiro grupo social da criança, em lutar para que o Estado federado não fique na inércia e passe a ser provocado a encontrar melhores políticas públicas viabilizadoras do acesso a todas as crianças com múltiplos desafios cognitivos.



Dessa maneira, o professor francês Célestin (2004), em sua obra “A pedagogia do bom senso” afirma que:

Somos uma geração de copistas-copiadores, de repetidores condenados a registrar e a explicar o que dizem e ou fazem homens que nos afirmam ser superiores e que muitas vezes só têm sobre nós o privilégio da antiguidade nessa arte de copiadores e repetidores. (Freinet, 2004, p.31.)

O pensar desse renomado educador, chama a atenção para qual tipo de indivíduos queremos, almejamos uma sociedade que transforme ou uma que aceite e seja negligente? Queremos indivíduos que se apoderem do conhecimento e sejam capazes de atuar por um mundo que não fique no campo das ideias, mas que sabendo do seu valor, encontre caminhos e instrumentos para fazer valer seus direitos? Nesse intuito, somente a educação e as garantias constitucionais permitem de forma coerente e pacífica tal conquista, pois a luta sem o conhecimento prévio é um caminho para uma sociedade fardada ao fracasso e a se tornarem objetos do poder que não edifica, mas que pode destruir, como bem ressalta o filósofo Thomas Hobbes “o homem é lobo dele mesmo”.

Com o intuito e na busca permanente de romper com o descuido, a violência física, psíquica e condutas discriminatórias fortalecidas por comportamentos destruidores e discriminadores entre seus pares e diante da pluralidade de conflitos e interesses, surge a preocupação latente da criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei 13.146 de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Este dispositivo trouxe uma importância imensa para as garantias fundamentais à dignidade humana no que tange à promoção do princípio da igualdade, na possibilidade de exercer o direito a ter direitos, e das liberdades fundamentais como, o direito de ir e vir, o de expressar o pensamento e de manifestar-se, enquanto pessoa com deficiência no caminho da inclusão na sociedade, fazendo valer sua cidadania.

O papel fundamental que os referidos dispositivos citados antes tiveram para coibir conduta preconceituosa, como, por exemplo, a Lei 10.436 de 2002 veio para somar, além de sanar os direitos negligenciados pela ausência específica de instrumento norteador, passando a garantir expressamente conjuntos de direitos, a qual está objetivada a tratar. Seu objetivo perpassa pela ampliação da comunicação da pessoa surda com o meio em que está inserida.



A lei de inclusão veio fortalecer ainda mais o direito a ter direitos, embasada pela CF/88 pelos princípios do direito, pela legitimidade do indivíduo a ter direitos: direito a igualdade, direito a exercer os direitos conferidos pelos instrumentos legais, direito a ter liberdade e garantias fundamentais, estas expressas no art. 5º da CF/88, bem como, a inclusão social e a expressiva cidadania.

Conferindo ao poder público e suas instituições, a responsabilidade de viabilização ao ingresso da Língua Brasileira de Sinais para que pessoa com surdez consiga comunicar-se, a ter acesso às informações para ter o poder de decisão de forma justa e que as propostas do sistema educacional tragam em seu escopo a inclusão social em todas as modalidades, da educação infantil ao ensino superior.

Os dispositivos legais abordados aqui trouxeram grande significância para assegurar o exercício do direito a ter direito, presente nos marcos legais, de modo a diminuir as discrepâncias sociais e as barreiras instituídas pelo preconceito e pelas desigualdades, sejam elas de quaisquer portes. Pensando nisso, a nossa carta magna em toda sua extensão aborda a definição do papel do Estado e seus entes federados frente às suas instituições públicas e órgãos conectados. A exemplo disso, é o postulado no art. 3º I, da CF/88 “[...] os objetivos da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária”. Entende-se que, para o alcance disso, se faz necessário o respeito ao indivíduo, sua liberdade e o direito individual e coletivo.

Nesse caminho, bem definido anteriormente, o art. 205 da CF/88 traz a educação como um direito importante para formar e transformar a sociedade:

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.
(BAHIA,2023, p.80)

Com isso, a viabilização à inclusão social efetiva daqueles que possuem alguma limitação física e mental, só será possível mediante políticas públicas que ampliem as possibilidades do direito a ter direito em face das inúmeras demandas da sociedade, porque a lei, somente ela, ainda que tenha força impositiva sofre resistência.



O BRINCAR

A brincadeira se tornou um imenso e importante instrumento do desenvolvimento infantil, seja no espaço familiar e no educacional. Através dela, a criança consegue naturalmente adquirir, de forma espontânea e madura, as habilidades necessárias para pular de uma zona de desenvolvimento proximal a outra.

Sua importância é bem definida pela Declaração Universal dos Direitos da criança (UNICEF) em seu princípio VII quando afirma que, “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”. Nesse sentido, essa recomendação é de suma importância porque visa não somente proteger a criança e seus direitos inerentes a ela, mas orientam que todos os incumbidos desse papel assegurem a efetividade nos exercícios deles.

O brincar como ferramenta educacional defendida por esta organização não governamental está pautado pela busca concreta do desenvolvimento infantil, para obter avanços significativos ao longo dos anos. Reafirmando com isso, em larga escala geográfica, que a criança é sujeita a direitos e os quais devem ser respeitados e sobretudo garantidos por todos. Fala-se, aqui, das garantias das prerrogativas constitucionais do direito à educação e a proteção à infância, conforme estabelecido pelo art. 6 da CF/1988, pois é justamente quando criança, principalmente nos primeiros dias e meses de vida, que o indivíduo estabelece diversas conexões e sobre elas efetiva seu desenvolvimento humano e social.

Em virtude dessa participação da UNICEF à frente do Direito à educação de qualidade, e tendo o direito ao brincar como conexão ao progresso, é que os entes federados viram a necessidade de efetivar políticas públicas. Para tanto, a lei 13.257/2016 dispõe sobre políticas públicas para a primeira infância, de maneira a oportunizar uma conexão entre os estudos científicos e atuações governamentais para a efetiva garantia tanto na formulação, quanto na implementação das políticas públicas, pois o direito a ter direito já começa com a garantia da dignidade humana e a um serviço de qualidade de modo a sobressair àquela.



Pensando assim, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 227 esclarece a relevância desse direito quando determina o direito à educação, ao estabelecer que é dever do estado enquanto poder público e da família, como alicerce da sociedade na busca efetiva e na defesa do direito de brincar. Com isso, o ato de brincar assumiu um papel valioso e não meramente sem foco.

A Lei Nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no art. 29 estabelece que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica, deva garantir o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e que a família e a comunidade devem somar esforços para isso. Nesse sentido, a prática do professor precisa corresponder para atender todos esses aspectos, buscando utilizar uma prática pedagógica viva, na qual a criança esteja atuante e não mero ouvinte. Pois, quando a criança em sua aprendizagem participa ativamente, gera maior significado no processo educacional, para sair de um instrumento pedagógico centrado no professor, e o coloca como sujeito ativo na construção de sua capacidade crítica diante dos acontecimentos.

Para tanto, Theisen, 2021, defende a ideia de que o brincar criativo é uma possibilidade que se concretiza em novas formas de pensar e agir e na constituição da identidade. Significa dizer que, por meio das brincadeiras, a criança consegue demonstrar seu mundo interno, no contínuo caminho de fortalecer a construção de seu mundo externo, ou seja, no brincar, a criança se prepara para a vida adulta.

O direito de brincar também está contemplado no Estatuto da Criança e do Adolescente, quando preconiza, no art. 15, a seguinte literalidade:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Brasil,1990).

Esse teor legal demonstra o quão esse desenvolvimento é primordial, justamente porque auxilia a criança ser participante e não coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se indivíduos críticos e capazes de atuarem no meio em que vive.



Em conformidade e ainda com base no ECA, o art. 16, IV deixa claro que deve ser garantido o direito à liberdade e este é compreendido em um dos aspectos como, “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Em relação a isso, entende-se que no momento do brincar, a criança delimita espaço e regras e aprende direitos, bem como deveres, que serão de suma relevância para a socialização. É justamente no ato de brincar que a criança gera vivências e assume postura, apropriando-se de outras culturas e disseminando as suas. Um cenário rico de conexões como um preparo contínuo para estar em sociedade.

Por meio da brincadeira, o indivíduo consegue construir fortemente seus *insights* para o convívio em sociedade, adquirindo a experiência necessária que pode ser gerada tanto pela harmonia das relações quanto pelos conflitos entre ganhar e perder. É nesse momento, diante do jogo, um brincar com regras, que acontece a frustração, e com isso a criança inicia paulatinamente mecanismos de como lidar com os dissabores da vida.

Decerto, uma criança em que seu crescimento é pautado com este preparo será possivelmente um indivíduo mais preparado para superar as dificuldades, enquanto constrói sua identidade, de forma que possa modificar o meio no qual ela estará inserida.

Essa modificação da realidade social acontece no mundo imaginário e tempos depois se concretiza na realidade. Nesse pensar, a brincadeira assume um papel importantíssimo na infância, pois, indiscutivelmente a criança atua em diversos papéis e são por meios deles que os adultos conseguem visualizar a linguagem não verbalizada que permeia o mundo das emoções, sentimentos que muitas vezes camuflados, justamente pela dificuldade em externar e o ato de brincar propicia essa liberdade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em seu escopo seis direitos de aprendizagem: participar, conviver, expressar, explorar, conhecer-se e o brincar. Desse modo, o planejamento e a proposta pedagógica da modalidade da educação infantil devem ser pautados na promoção de situações que permitam o respeito a cada um desses direitos, além de serem inseridos nos campos de experiências existentes na BNCC.

Em sua interface, o brincar e a aprendizagem se completam, pois é do brincar que advém a liberdade da criança ser quem de fato é ou a quem ela ima-



gina ser um dia, sua admiração, sentimentos e emoções reprimidas e ampliadas em diversas possibilidades, unindo diversos contextos sociais e culturais. Diante disso, Kishimoto, pesquisadora educacional desse instrumento valioso, assim compreende o brincar:

O brincar na educação infantil é um direito de todas as crianças, independentemente do sexo, da cor, raça, família, das diferenças e diversidades individuais e de contextos econômicos, sociais e culturais. Esse direito, para ser plenamente exercido, necessita da atenção dos adultos para sua viabilidade. (Kishimoto, p.9, 2017).

Partindo desse argumento dela, é possível conceber a brincadeira como instrumento pedagógico capaz de unir pessoas, combater as discriminações diversas, mesmo que cada forma de brincar seja diferente, porque cada país, estado e regiões têm culturas diferentes. Ainda assim, é o brincar que conecta, que cria e recria a realidade de cada um, numa linguagem simples e única, de modo a garantir também o direito à igualdade e à liberdade.

O ato de brincar é uma prerrogativa constitucional, sem dúvida alguma, uma vez que seu fundamento jurídico passa pelo crivo da Constituição Federal, que rege atualmente todas as estruturas legais do Brasil, nos artigos. 205 e 227, aludindo a importância da atuação da família, da sociedade e do Estado para garantia do desenvolvimento da educação.

A Lei 14.826 de 20 de março de 2024, instituiu a parentalidade positiva e também o direito ao brincar, trazendo em seu art.3º a seguinte literalidade: é dever do Estado, da família e da sociedade proteger, preservar e garantir o direito ao brincar a todas as crianças. Assim, define-se a parentalidade como meio educacional sem uso da violência para impor limites a uma criança, construindo por intermédio do brincar livre, sem regras, ou sem tantas interferências de um adulto a todo momento.

A ideia é que, nessa situação, pais e/ou responsáveis construam vínculos com base no diálogo e na escuta, deixando claro a importância da confiança e do respeito, e não do medo, confundido com respeito. A esse comportamento pavimentado na infância, desde cedo se firmam os direitos humanos, inerentes à percepção do cuidado integral da criança que, indo desde o nascituro, permeia o nascimento e a primeira infância, com medidas assecuratórias de dignidade humana.



Diante disso, se torna de fato uma prerrogativa constitucional, pois, coloca a criança no centro do fazer, permitindo que ela tome decisões e se torne o autor principal, de modo que atuando, ela interage e expressa, sendo necessário que o fazer pedagógico do adulto, seja ele professor ou não, tenha como objetivo a construção de um conhecimento significativo que provoque o interesse em aprender sempre mais. Uma educação em direitos humanos tem em seu alicerce a formação humana na totalidade.

Esse desenvolvimento integral da criança é também uma prerrogativa constitucional e a brincadeira propicia esta prerrogativa por ser capaz de trabalhar, não somente, aspectos da cognição, como também a personalidade humana. Sendo a personalidade humana um dos objetivos abordados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu art. 26, uma vez que brincando se conquista a tolerância, a cooperação, a compreensão das regras e culturas, fato muito relevante ao convívio social, já que uma sociedade é formada de pluralismo e conexões humanas.

CONCLUSÃO

Em vista dos argumentos apresentados neste trabalho, compreende-se o brincar como uma fonte inesgotável de possibilidades para o desenvolvimento infantil, no qual valores podem ser ensinados e/ou fortalecidos no decorrer da brincadeira livre, ou utilizando regras. Compreender a importância delas é de fato um caminho pelo qual todos os indivíduos precisam trilhar, já que se institui o bom senso que levará ao homem a capacidade de evitar que a dignidade humana seja tolhida, que os direitos humanos sejam corrompidos.

A infância, é indiscutivelmente a principal fase do indivíduo, porque o possibilita viver uma pluralidade de emoções e atuar sobre elas, fazendo um intercâmbio entre aprender e a realizar as diversas descobertas, que o colocam como o personagem principal e a brincadeira como o centro do avanço do desenvolvimento por meio da mediação do adulto.

Desse modo, as propostas do mediador devem buscar o real sentido na vida de seu aluno, que o faça buscar o crescimento, que o desafie positivamente e que estimule e aperfeiçoe sua relação interpessoal e extra pessoal. Atualmente, o fazer pedagógico deve atender as diretrizes educacionais, valorizando a



atuação da criança diante do aprender de forma lúdica para que na garantia do direito de brincar, ela apreenda os outros cinco direitos importantes para as relações sociais: participar, conviver, expressar, explorar e conhecer-se. É brincando que a criança explora novas concepções e métodos, aprende a conviver com seus pares, busca conhecer situações e a se conhecer, participando consegue transformar e de forma singular se expressa usando sua própria e adequada linguagem verbal ou não, fazendo-se ser compreendido.

Por fim, o direito ao brincar é uma possibilidade poderosa de que a prática pedagógica deve fazer uso, uma vez que oportuniza todos os objetivos presentes na BNCC, permitindo a interdisciplinaridade. De tal forma que, na brincadeira, a criança cria experiências prospectivas de um mundo real, fortalecendo sua capacidade de resolver conflitos, respeitar as regras e senso de cooperação. Além de assegurar o respeito ao princípio da dignidade e liberdade, de outros direitos, como o direito a expressão, a socialização e também a construção do princípio da cooperação, da solidariedade, isso tudo acontecendo de maneira lúdica.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Flávia Martins. **Vade Mecum Constitucional**. (Org.). 26.ed-revista ampliada e atualizada, São Paulo: Juspodivm, 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art267. Acessado em 16 de abril de 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 18 de abril de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/>. Acessado em 16 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acessado em 11 de agosto de 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436/2002. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acessado em 15 de abril de 2024.



BRASIL. **LEI 13.257/2016. Dispõe sobre as Políticas Públicas para a Primeira Infância.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acessado em 11 de agosto de 2024.

BRASIL. **LEI 14.826/2024. Dispõe sobre a Parentalidade Positiva e o Direito ao Brincar como Estratégias Intersectoriais de Prevenção à Violência contra Crianças.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14826.htm. Acessado em 11 de agosto de 2024.

BRASIL. LEI Nº 13.146/2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em: 16 de abril de 2024.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/A-Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos-e-os-ODS.pdf. Acesso em: 11 de agosto de 2024.

FREINET, Célestin. **A pedagogia do Bom Senso**; tradução j. Baptista. 7ª ed.- são Paulo,2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar é para todos: um tema em oito abordagens. In. **Caderno brincar**: volume 1: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de educação infantil. Disponível em: <https://espiralinterativa.com/homologacao/fvw/wp-content/uploads/2018/12/Apostila-Projeto-Brincar-Materiais-Inclusivos-17-MB.pdf> . Acesso em: 11 de agosto de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

THEISEN, Ester Mirian. **Pedagogia Montessoriana para Professores da Educação Infantil**: o significado do brincar. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3161/1/Miriam%20Ester%20Theisen.pdf>.ACESSADO EM 26/02/24 PEDAGOGIA MONTESSORIANA. Santa Cruz ,2021.





PARTE 3

PSICOLOGIA E DIREITOS HUMANOS

DIREITOS HUMANOS E PSICOLOGIA: A PSICOTERAPIA ALIADA À DIGNIDADE DE CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO²⁴

Marcondes dos Ramos Santos Filho ⁽¹⁾

Barbara Sanches Santos ⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4605-654X>; Universidade Federal de Pernambuco, Mestrando em Direitos Humanos no PPGDH/ UFPE, Violinista, Cientista Social e Educador Musical do Conservatório Leão do Norte, BRASIL. E-mail: marcondes.rsfilho@gmail.com

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1688-8871>; UNICID - Universidade Cidade de São Paulo, Graduanda em Psicologia, BRASIL. E-mail: barbarasanches0202@gmail.com



INTRODUÇÃO

Situações de vulnerabilidade social em crianças e jovens são comuns em projetos sociais. Diversas iniciativas não-governamentais (ONGs) trabalham para mitigar os efeitos da desigualdade social que se faz presente na vida desses sujeitos. Uma das ações feitas por projetos sociais, como o trabalho na “Casa do Caminho”, é feita por agentes da psicologia, estudantes e voluntários, agindo na escuta e orientação. O presente artigo sugere que o exercício da psicoterapia como prática transformadora em crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social dentro de ONGs é aliado à promoção dos seus direitos humanos.

O objetivo deste artigo é investigar o papel da psicoterapia em crianças e jovens como aliada à promoção dos direitos humanos. Para tal, o trabalho identifica o exercício da psicologia em crianças e jovens como fator emancipatório, trazendo o exemplo da ação realizada na “Casa do Caminho” na cidade de

²⁴ DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt10cap9>

São Paulo; empreende o trabalho voluntário psicodinâmico transformador em projetos sociais na promoção dos direitos humanos do público infanto-juvenil.

O trabalho irá adotar uma abordagem de caráter qualitativo, buscando uma exploração mais detalhada das situações e contextos, sem necessitar que todo o processo seja transcrito para números. Para Minayo (2011), a forma qualitativa se destaca ao conduzir estudos que visam compreender significados, crenças, motivações, valores e atitudes, se aprofundando nas relações e processos que serão estudados. Essa abordagem é caracterizada por valorizar a voz, as subjetividades e individualidades, visto que o pesquisador se dispõe a ouvir as narrativas. Além disso, possibilita a investigação das experiências de vida pessoal, da família, do contexto trabalhista e social, superando as condições materiais e estruturas ao redor. O procedimento metodológico será a narrativa, conforme Bruner (1997) segue o princípio de observar como as pessoas se organizam em sociedade, assim como o conhecimento que possuem e as relações de troca envolvidas. Esse procedimento irá captar nas narrativas como os indivíduos agem e como percebem o mundo. Para Bakhurst e Shanker (2001), as narrativas possibilitam representar quem os indivíduos representam a si.

Logo, para nós as narrativas das crianças e adolescentes mostram evidências concretas da questão da vulnerabilidade, como: racismo, violência doméstica e escolar. E que o exercício da psicoterapia em projetos sociais é capaz de promover a dignidade desses sujeitos. O artigo conclui que o trabalho realizado por estudantes e voluntários da psicologia em projetos sociais é aliado à promoção de seus direitos humanos, emancipando crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, contribuindo assim para o desenvolvimento desses sujeitos, e na mitigação dos problemas resultantes da desigualdade social.

O PAPEL DA PSICOLOGIA E DO PSICÓLOGO: DO PASSADO À CONTEMPORANEIDADE

A partir de um breve resgate da psicologia na história da sociedade brasileira, é possível encontrarmos que desde o Brasil Colonial há estudos que envolvem manifestações da mente humana, conforme os estudos de Antunes (1999). Eram os jesuítas os escritores dos textos sobre tais fenômenos psicológicos, que estavam estabelecidos em outras áreas do conhecimento humano, como a



Teologia, Pedagogia, Política e Arquitetura, por exemplo, que evidenciaram o objetivo do domínio dos nativos e escravos. Para Ana Bock (1999), os estudos desses membros da Companhia de Jesus na época da colonização abordaram os sentidos, emoções, conhecimentos pessoais, adaptação ao meio ambiente, as diferenças étnicas e temas que articularam diretamente a dominação política da população colonial.

A vinda da Corte Portuguesa botou em pauta a questão da higienização da população para evitar as doenças da época, a partir disso, e do desenvolvimento da medicina, os conteúdos da psicologia se desenvolveram para fundamentar e entender as enfermidades da “moral, presente nas prostitutas, nos pobres e loucos” (Bock, 1999, p. 318). Época diretamente associada à estruturação dos hospícios, que nada mais era do que a eliminação dos problemas da sociedade, efetivação da precarização e do barateamento dos trabalhadores. A autora descreve que essa foi uma fase caracterizada pelo racismo na ciência, com diversas teorias de raça superior e inferior.

Já no início do século XX, a sociedade brasileira estava com interesses em abandonar a produção agrária e ingressar na modernidade através do crescimento da industrialização, e a psicologia serviu como grande aliada para fundamentar a educação, colaborando com o novo crescimento na época. Para Ana Mercês Bahia Bock (1999), as noções de distinção das pessoas com base em suas capacidades individuais tomam conhecimento e crescimento na psicologia, que a partir deste ponto usam recursos, visando partir para um discernimento. O início da década de 80 trouxe adversidades aos psicólogos, pois com a entrada do mercado de trabalho os psicólogos ficaram diante de um grande desafio, era preciso trazer uma nova psicologia para se qualificar as necessidades da população, nessa mesma década foi criada a federação nacional dos psicólogos. Nesse período, deu-se início ao fenômeno em que os psicólogos iriam questionar e reproduzir em seu trabalho com o meio social. A realidade social adentrava na psicologia como mudança do que havia ficado naturalizado, essas questões acabaram tomando forma em diferentes áreas da psicologia até o ponto de chegar à atualidade. A autora compreende que a psicologia, ao pensar no ser humano descolado de seu mundo social e cultural, pode enxergar o desenvolvimento deste ser como produzido pelo seu próprio movimento. Algo dentro de nós nos movimenta. O mundo social ficou neutro. Foi construída uma



psicologia pensada onde não precisava realizar qualquer referência ao mundo social e cultural para falar do ser humano. Foi visto que, em pronunciamentos de psicólogos, explica-se o que se passa com um indivíduo sem fazer qualquer referência a questões políticas, econômicas e culturais de nossa sociedade. A autora então menciona que:

A Psicologia está, então, se abrindo para estas questões e isto coloca o compromisso social como uma possibilidade, como uma exigência, como um critério de qualidade da intervenção. (Bock, 1999, p. 325.)

A intervenção proposta é que os psicólogos da nova geração sejam mais humanizados em sua abordagem, tanto individualmente quanto socialmente. Isso implica em um aprendizado integral sobre os indivíduos que vivem e existem na sociedade, de maneira humanizada e acolhedora. Nossas experiências no âmbito estudantil nos mostraram que, apesar do curso de psicologia quebrar as amarras do preconceito, ainda há estudantes que não adotaram uma postura conscientizadora social, o que prejudica o progresso da ciência em si. Isso revela como o processo colonizador da ciência persiste, apesar dos avanços sociais e das diversas formas rápidas de adquirir conhecimento. O olhar dos profissionais da psicologia deve estar especialmente voltado para os casos dos mais vulneráveis socialmente.

VULNERABILIDADE SOCIAL E JUVENTUDE

A vulnerabilidade é um conceito que descreve a situação de grupos de pessoas à margem da sociedade. Em outras palavras, refere-se a indivíduos ou famílias que estão passando por um processo de exclusão social, principalmente devido a fatores socioeconômicos, para Monteiro (2011). O autor entende o conceito de vulnerabilidade social como referente às situações em que grupos, famílias e indivíduos se veem incapazes de enfrentar os desafios do dia a dia na sociedade e de se inserirem adequadamente na estrutura social. Abramovay (2002) interpreta a vulnerabilidade social como o desdobramento desfavorável da interação entre os recursos materiais ou simbólicos disponíveis para os agentes, sejam eles indivíduos ou grupos, e sua capacidade de acesso às oportunidades sociais, econômicas e culturais oferecidas pelo Estado, pelo mercado



e pela sociedade. Esse desfecho se reflete em debilidades ou desvantagens que afetam o desempenho e a mobilidade social dos indivíduos que enfrentam tal situação, pensam Filgueira (2001) e Vignoli (2001). Esses agentes enfrentam um risco sem precedentes de exclusão social, devido a desequilíbrios do mercado, estado e sociedade, que tendem a concentrar a pobreza nesse grupo e afastá-los do centro do sistema social, entende Vignoli. A Educação Popular tem um papel combativo nesse aspecto.

DIREITOS HUMANOS: DOS CONCEITOS À PRÁTICA

A temática dos direitos humanos é composta por diversas concepções. Para Andrade (1987), essa diversidade resulta de diferentes perspectivas. Partimos da primeira concepção, a qual define que os direitos humanos são naturais e inatos à pessoa humana, chamada de jusnaturalista, vinda do direito natural. Tais direitos são considerados inerentes a toda pessoa viva, em todos os locais e tempos, caracterizados como imutáveis, absolutos e atemporais. Logo, são considerados referenciais éticos de valor acima do Estado e da Sociedade. O autor completa que essa característica dos direitos humanos é recorrentemente evocada quando há problemas na aplicação desses no direito positivado. Além disso, Vieira diz que na segunda interpretação, após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos foram positivados como universais, estabelecidos por declarações, convenções e tratados de várias nações, contendo o objetivo de que sejam promovidos e protegidos. Tal interpretação alega que os direitos humanos são de todos os seres humanos em todos os lugares. A terceira concepção entende os direitos humanos, tais como específicos de sujeitos e grupos sociais em tempos e locais exatos, colocados nos dogmas dos países como direitos fundamentais. Por fim, o autor nos ilumina observando que a maioria, senão todas as constituições, enfatiza os direitos fundamentais devido ao movimento constitucionalista. E que por isso, é comum observar em textos dogmáticos conceitos de direitos humanos inspirados nas perspectivas jusnaturalista, universalista ou constitucionalista, às vezes juntos, para constituir um conceito mais preciso.

Segundo Herkenhoff (1994), os direitos humanos são direitos fundamentais inerentes ao ser humano, baseados na dignidade desse ser. A autora Selma



Regina Aragão (2000) concorda, afirmando que os direitos humanos são aceitos universalmente e são capazes de promover tanto a sobrevivência quanto a realização pessoal dos sujeitos.

Para Benevides (1994), os direitos humanos são pertencentes a todos, independentemente de gênero, etnia, classe social, religião, nacionalidade ou moralidade, existindo para promover a dignidade humana. Ela ressalta que esses direitos são naturais, superiores e anteriores às legislações, e devem ser garantidos normativamente. Além disso, os direitos humanos são divididos em três gerações complementares: A primeira geração, que abrange o século XVIII e todo o século XIX, é marcada pelos direitos civis e pelas liberdades individuais, consagradas pelo liberalismo. Segundo a autora, esses direitos surgem quando o cidadão busca proteção contra a opressão do Estado ou de poderes arbitrários, contra perseguições políticas ou religiosas, e pela liberdade de viver sem medo. Incluem o direito de locomoção (ir e vir), direitos de propriedade, segurança e integridade física, justiça, expressão e opinião. Esses direitos nasceram na Declaração de Direitos e foram incorporados em algumas Constituições do século XIX. A segunda geração vai além dos direitos individuais, abrangendo os grupos sociais. Surgiu no século passado com as lutas operárias e o pensamento socialista na Europa Ocidental, sendo implementada na Social-Democracia, que se consolidou ao longo do século como as políticas de Bem-Estar Social. Refere-se aos direitos sociais, econômicos e culturais, como os direitos trabalhistas (salário justo, férias, previdência e seguridade social) e os direitos sociais gerais (saúde, educação, habitação, acesso aos bens culturais, etc.). Complementando essas duas gerações, a terceira inclui os direitos de solidariedade de todo o globo e os direitos coletivos do ser humano, como o direito à paz, ao desenvolvimento, à autonomia dos povos, ao patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade e a um meio ambiente sustentável.

O brasileiro e ministro Alexandre de Moraes (2002), assumindo uma perspectiva institucional, para designar os direitos humanos, prefere os termos “direitos humanos fundamentais” e os conceitua como institucionais e positivados, com o objetivo mais básico de garantir a dignidade do ser humano, confrontando os abusos de autoridade do estado e promovendo condições boas para a vida e desenvolvimento da dignidade.



PSICOTERAPIA: AÇÕES NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

A investigação é realizada na Casa do Caminho, um centro espírita na cidade de São Paulo, que visa desde sua origem proporcionar trabalhos voluntários ao público infantojuvenil de classe baixa, de diversos gêneros e etnias. A instituição faz o acolhimento de crianças e jovens imigrantes bolivianos, de forma solidária, promovendo educação, companheirismo e respeito mútuo. Boaventura de Sousa Santos (2007) caracteriza essas práticas da instituição como emancipatórias, por se tratar de um trabalho que valoriza a igualdade e articula o respeito pelas diferenças. Esse projeto social sempre visou o acolhimento e o respeito entre diferentes e iguais, evitando o proselitismo religioso. A instituição funciona em dois dias determinados na semana, nas quartas com pessoas idosas, e aos sábados com crianças e jovens. Esse trabalho dá enfoque ao segundo grupo.

Além dos trabalhos voluntários, a Casa do Caminho conta com uma rede de doações para garantir seu funcionamento e progresso. Nos dias de atendimento aos idosos, são distribuídas cestas básicas e oferecidas refeições durante os encontros. A instituição também organiza atividades educativas e lúdicas para os idosos, seguindo um cronograma definido.

O trabalho altruísta com crianças e jovens é realizado de forma organizada. Os grupos são divididos por faixa etária: crianças na faixa de 6 anos são direcionadas para uma sala na qual aprendem a pintar, ler e escrever, entre outras atividades educativas; adolescentes de 12-17 anos são distribuídos em salas conforme suas predisposições. São levados a ambientes saudáveis para assistir a filmes e participar de diversas atividades sociais. A instituição conta com voluntários de formação pedagógica para oferecer um suporte adequado e direcionado, contrastando com a realidade difícil que muitos desses jovens enfrentam. Antes de iniciarem as atividades, crianças e jovens são levados a um pátio onde recebem café da manhã, servindo de preparação para o dia de atividades. A Casa do Caminho também oferece apoio a gestantes, fornecendo enxovais completos e auxílio para mães de primeira viagem.

Esses jovens são profundamente afetados pela desigualdade de oportunidades educacionais (DOE), que limita seu acesso a uma educação de qualidade e, conseqüentemente, prejudica suas perspectivas futuras. Segundo Ri-



beiro (2009), em seus estudos sobre DOE, o autor destaca que o impacto das características, condições e recursos dos pais desempenha um papel crucial na perpetuação da desigualdade entre gerações nas sociedades contemporâneas. Ao associar a vulnerabilidade à desigualdade social e à segregação juvenil, permite-se entender os complexos cenários que envolvem a relação entre juventude e violência, entende Abramovay (2002). Essa relação é reflexo de dinâmicas sociais marcadas por desigualdades, falta de acesso à educação e ao mercado de trabalho, carência de opções de lazer e formação cultural. Muitos jovens compartilham carências nas interações diárias, alguns sendo atraídos para o mundo do crime e das drogas ilícitas, onde são expostos a práticas autoritárias de poder. Abramovay por fim, destaca a importância crucial da educação na melhoria da qualidade de vida dos jovens, indo além do âmbito formal.

Durante os encontros, em uma abordagem sobre a temática de futuro de vida, sobre qual profissão gostariam de exercer, um dos jovens afirmou que o caminho dos estudos não é “útil” para ele, pois queria uma vida de luxo, assim como consumia nas redes sociais, dos *influencers* e veículos de comunicação de massa. Ainda que os voluntários destaquem a importância da educação para a vida, o jovem descartava a ideia, pois na sua realidade “a vida de luxo” seria mais rápida e prática do que adquirir conhecimento e colher frutos dos estudos. A defesa dos voluntários da educação na vida dos jovens se assemelha com o que Paulo Freire (1987, 1996 e 2015), o patrono da educação brasileira, fala. O autor faz uma abordagem pedagógica centrada na conscientização e na transformação social, que deveria ser uma ferramenta para a libertação dos oprimidos e para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Seu método baseava-se no diálogo, no respeito às experiências e saberes dos educandos e na reflexão crítica sobre a realidade.

Quando foi abordada a temática do racismo com os jovens, foi priorizado um ambiente acolhedor para que todos se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências. Algumas crianças relataram situações do dia a dia, como o caso de um jovem que contou ter sido chamado de macaco por uma colega na escola. Ao relatar esse incidente, ele expressou sua dor ao sentir que sua cor não era aceita, mas sim vista como suja.

Relatando, assim, um caso de racismo gravíssimo. Para a autora do livro “*Racismo na infância*”, Marcia Eurico (2022), o estatuto da criança e do adoles-



cente foi uma conquista da sociedade no que se refere à garantia dos direitos da criança e do adolescente, todavia a desigualdade social ainda é presente no Brasil, expondo de forma agressiva o público infantojuvenil negro à violência e a falta de direitos humanos. O racismo estrutural e institucional incide sobre a vida das famílias negras, limitando a sua capacidade de reprodução social e de proteção de seus membros que vivem em sociedade. Algo que fere diretamente o Art. 5º da constituição federal brasileira de 1988, no qual:

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. (Brasil, p. 01, 1988).

Percebendo a gravidade da situação, foi realizada uma atividade de empoderamento para compreenderem que essas experiências não são normais. Mesmo sendo jovens, foi enfatizado que eles têm o poder de denunciar e se posicionar contra qualquer forma de discriminação, que viola os direitos humanos e a inclusão social. Ficou evidente um padrão nas instituições públicas de ensino que frequentam, que ignoram muitas vezes ou minimizam essas questões, prejudicando o bem-estar e o futuro das crianças e jovens. Trabalhando a autoestima desses jovens, conseguimos oferecer um aprendizado significativo, capacitando-os a aplicar esses ensinamentos em suas vidas.

Apesar da Constituição Cidadã garantir a igualdade perante a lei sem distinção de qualquer natureza, o preconceito racial persiste em nossa sociedade. Mesmo com leis que deveriam proteger, pessoas de diferentes etnias ainda são alvo de discursos de ódio e difamação, o que afeta gravemente sua qualidade de vida e dignidade humana. Durante nossos encontros, discutimos casos de xenofobia, incluindo relatos de membros da comunidade boliviana no Brasil que se sentiram mais calados e oprimidos do que acolhidos, enfrentando ameaças e hostilidades que os obrigam a considerar retornar aos seus países de origem. Nesses momentos de vulnerabilidade, a psicoterapia desempenha um papel crucial em fornecer suporte emocional e orientação.

Pensando a psicologia no âmbito do trabalho e da realidade social atual, Ana Bock (1999) articula que o exercício da profissão deve ser orientado para a transformação social e para um olhar apurado para a situação dos



sujeitos na sociedade brasileira. A ética no exercício de sua função deve ser um compromisso para a emancipação de seus indivíduos, principalmente, o que se assemelha com o que Paulo Freire (1987) defende em sua educação libertadora que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Esse é o real papel do psicólogo frente a nossa sociedade.

A defesa do exercício da psicologia como uma prática transformadora, proposta por Bock (1999), dialoga com a educação em direitos humanos, conforme fundamentada por Maria Victoria Benevides (2003). Benevides aponta três aspectos essenciais para essa educação: ser contínua e abrangente, promover mudanças e desafiar o *status quo*; além de enfatizar a inculcação de valores que toquem tanto o coração quanto a mente, indo além da mera transmissão de conhecimento. Assim, a prática psicológica, conforme concebida por Bock, encontra-se alinhada com os objetivos da educação para os direitos humanos. Para esse autor, o profissional da psicologia não pode se limitar ao conhecimento que a vida passa a ensinar socialmente, pois ao trabalhar com indivíduos diferentes se pede uma visão mais aberta que vai muito além de seus pré-conceitos. É necessário que se quebre a ideia de que a psicologia não tem ligação ao mundo social, que o adoecimento psíquico não tem a ver com objetivos e condições de vida. Os psicólogos precisam saber que, ao entrar no âmbito social, precisam se desprender de amarras feitas socialmente. A psicologia não pode mais ter uma visão estreita de sua intervenção, pensando-a como um trabalho voltado para um indivíduo, como se este vivesse isolado, não tivesse a ver com a realidade social, construindo-a e sendo construída por ela. É preciso conceber qualquer intervenção, mesmo que no nível individual, como uma intervenção social e, neste sentido, posicionada. Vamos acabar com a ideia de que o mundo psicológico não tem nada a ver com o mundo social. Que sofrimento psíquico não tem nada a ver com condições objetivas de vida. Os psicólogos precisam ter clareza de que, ao fazer ou saber Psicologia, estão com sua prática e seu conhecimento interferindo na sociedade, seguindo um exemplo disso é que nossas noções pessoais servem para ocultar a desigualdade social presente em nossa sociedade, que acaba limitando o desenvolvimento do indivíduo.

Na questão da educação, se menciona muito sobre o fracasso e a dificuldade de aprendizagem, sempre colocando como culpado o aluno, mas para ha-



ver resultados satisfatórios é necessário entender que o sistema educacional é falho e que não se pode apontar um culpado onde não tem discernimento para a sua própria defesa. A psicologia infelizmente contribuiu para a ocultação de condições desiguais de vida ao decorrer de toda a história.

CONCLUSÃO

As narrativas das crianças e jovens revelaram diversos processos destrutivos de vulnerabilidade social, racismo e violência comunitária. O artigo revela que o trabalho dos voluntários da psicoterapia realizado na Casa do Caminho é capaz de mitigar problemas estruturais enraizados da sociedade brasileira, a partir da escuta e orientação social. Tal trabalho está aliado à promoção da dignidade e dos direitos humanos dessas crianças e jovens, afastando-os da vulnerabilidade social. Isso se dá porque o exercício da função desses voluntários da psicoterapia está associado com a transformação social de todos os envolvidos no processo.

Entre os jovens, surgiram diversas narrativas que indicam casos de violência familiar e escolar, racismo e agressões físicas e verbais, evidenciando a situação de vulnerabilidade social juvenil, mas que não podem ser mudados diretamente pelos profissionais da psicologia, mas em como esse público encara sua realidade.

O trabalho revelou que, ao revisar o exercício da profissão do psicólogo como um trabalho transformador, aliado à realidade humana, em situações de vulnerabilidade de crianças e jovens da cidade de São Paulo, é possível perceber processos emancipatórios que promovem a dignidade humana. Concluímos que o exercício dessa função nesses moldes é aliado aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina. **Vulnerabilidade Social**, v. 192, 2002.

ANDRADE, José Carlos Vieira de. **Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 1987. p. 11.

ARAGÃO, Selma Regina. **Direitos Humanos na ordem mundial**. Rio de Janeiro: Forense, 2000. p. 105.



ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco, 1999.

BAKHURST, D.; SHANKER, S. G. (ed.). **Jerome Bruner: Language, Culture, Self**. London: Sage, 2001.

BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania e Justiça**. In: Revista da FDE. São Paulo, 1994.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em direitos humanos: de que se trata**. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, p. 309-318. 2003.

BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC. 1999.

BENEVIDES, Maria Victória. **A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social**. Estudos de Psicologia. 1999.

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

BRUNER, J. **Cultura da educação**. Coleção Ciências do homem. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1996.

EURICO, Marcia Campos. **Racismo na infância**. São Paulo - SP: Cortez editora, 2022.

FILGUEIRA, Carlos et al. **Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes**. Seminario Internacional: Las diferentes formas de expresión de la vulnerabilidad social en América Latina, 2001.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 107.

HERKENHOFF, João Batista. **Curso de Direitos Humanos**. v. I. São Paulo: Acadêmica, 1994. p. 30.



MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2011.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais: teoria geral**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 39.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. **O marco conceitual da vulnerabilidade social**. *Sociedade em Debate*, v. 17, n. 2, p. 29-40, 2011.

RIBEIRO, Carlos A. Costa. **Desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil: raça, classe e gênero**. *Desigualdade de oportunidades no Brasil*, p. 42, 2009.

RODRÍGUEZ VIGNOLI, Jorge. **Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes**. Cepal, 2001.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 7. ed. rev. e ampl. de acordo com a nova Constituição. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991. p. 157

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.



BOA OU MÁ DRASTA?: PERCEPÇÕES DA PSICOLOGIA JURÍDICA ACERCA DO ESTEREÓTIPO DA MADRASTA MALVADA²⁵

Jaciely da Silva Magalhães ⁽¹⁾

José Alves do Amorim Neto ⁽²⁾

Roberta Cavalcante da Silva ⁽³⁾

Caroline Cavalcanti Padilha Magalhães ⁽⁴⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2763-2289>; Universidade Federal de Alagoas, Discente e pesquisadora, BRASIL. E-mail: Jaciely.magalhaes@arapiraca.ufal.br.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8337-4587>; Universidade Federal de Alagoas, Discente e Pesquisador, BRASIL. E-mail: jose.neto4@arapiraca.ufal.br.

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9498-381X>; Defensoria Pública Estadual de Alagoas, Psicóloga e Pesquisadora, BRASIL. E-mail: roberta.cavalcante10@gmail.com.

⁽⁴⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2447-3407>; Universidade Federal de Alagoas, Docente e Pesquisadora, BRASIL. E-mail: carolpadilha@palmeira.ufal.br.



INTRODUÇÃO

Histórico e culturalmente, o papel da mãe tem ocupado um lugar central e destacado na instituição da família. A imagem da mãe como a geradora de vida, amante incondicional e fiel mantenedora dos cuidados com a prole e o lar tem sido perpetuada ao longo dos séculos, tornando-se uma figura quase arquetípica²⁶ Desde os tempos mais longínquos, essa representação da mãe foi transmi-

25 DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt10cap10>

26 De acordo com o dicionário Michaelis On-line (2024), arquétipo significa: “(1) Tipo primitivo ou ideal; original que serve de modelo; (2) O modelo, o exemplar ou o original de uma série qualquer; (3) O que serve de modelo ou exemplo em estudos comparativos; protótipo; (4) Símbolo ou motivo que recorre periodicamente na literatura, na música e nas artes em geral [...]”. Já para Carl Gustav Jung, pai da psicologia analítica, arquétipos são “protótipos, imagens primordiais do inconsciente coletivo que são comuns a toda a humanidade desde os tempos mais remotos, sendo encontrados em muitas formas e evidenciáveis particularmente nos contos de fadas, nos mitos e lendas de um povo, na religião, na arte ou no imaginário individual; imagens primordiais” (Michaelis On-line, 2024).

tida por meio de diversas culturas e sociedades, enraizando-se profundamente no imaginário coletivo (Oliveira e Mello, 2016).

No contexto do cristianismo, essa imagem é personificada de maneira sublime em Maria, mãe de Jesus. Maria é reverenciada não apenas como a mãe do Salvador, mas também como um ícone de pureza, sacrifício e amor incondicional. Sua figura serve como um modelo idealizado de maternidade, influenciando a percepção do papel da mãe dentro da família cristã e, por extensão, na sociedade ocidental na totalidade.

Essa idealização da maternidade, no entanto, contrasta fortemente com a figura da madrasta, que muitas vezes é retratada de maneira negativa. Enquanto a mãe biológica é vista como a cuidadora natural e benevolente, a madrasta carrega frequentemente o estigma de ser uma intrusa, uma figura substituta que não consegue alcançar a mesma legitimidade emocional e moral. Esse estereótipo é amplamente difundido por contos de fadas, lendas e até mesmo pela mídia contemporânea, perpetuando a imagem da “madrasta má”.

No passado, a mortalidade materna era extremamente alta devido a complicações durante o parto e a doenças. Sem o avanço da medicina moderna, muitas mulheres não sobreviviam ao nascimento de seus filhos e, com a escassez de métodos contraceptivos, a tendência a uma morte precoce era ainda maior, pois cada gestação representava um período de grande risco. Como resultado, os pais viúvos frequentemente se casavam novamente, trazendo novas esposas para a família. As novas esposas, ou madrastas, eram muitas vezes vistas com desconfiança e receio pelos filhos do primeiro casamento.

Com a introdução de uma madrasta na família, a dinâmica familiar passava por uma reconfiguração significativa. Os recursos, que já eram escassos, precisavam ser redistribuídos. Isso poderia gerar competição e ressentimento entre os filhos biológicos e os novos membros da família. A madrasta, ao tentar garantir o bem-estar de seus próprios filhos, poderia ser percebida como os favorecendo em detrimento dos enteados, exacerbando as tensões.

Entender como esses papéis foram construídos e perpetuados ao longo do tempo é crucial para desafiar e desconstruir os mitos que ainda cercam a figura da madrasta. Este artigo pretende explorar essas dinâmicas, investigando tanto as raízes históricas e culturais do mito da madrasta má quanto as experi-



ências reais e diversas das madrastas no contexto atual, especificamente sob a ótica da psicologia jurídica.

Para a execução deste trabalho, os métodos utilizados foram pesquisa bibliográfica acerca do assunto, análise de personagens representadas como “madrastas” em contos de fada, bem como a articulação entre as ideias e as experiências práticas dos autores no contexto de Psicologia Jurídica.

A HISTÓRIA DA MADRASTA MÁ

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar
(Francisco, el Hombre, 2016)



A figura da madrasta má é uma construção cultural que atravessa séculos e se enraizou profundamente no imaginário popular, principalmente por contos de fadas, folclore e conteúdos midiáticos. Os contos de fadas são talvez os veículos mais potentes na propagação do estereótipo da madrasta má, pois eles são muito revisitados durante a infância e pela sua aparência lúdica, passam mensagens despercebidas que colaboram intrinsecamente na construção de valores. Em histórias como “Cinderela”, “Branca de Neve” e “João e Maria”, as madrastas são frequentemente retratadas como figuras cruéis e invejosas que

veem seus enteados como obstáculos ou ameaças na conquista de bens materiais e imateriais, como ocupar o espaço de única amada do esposo e pai do enteado/a.

Na versão mais conhecida do conto “Cinderela”, narrada pelos Irmãos Grimm, a madrasta de Cinderela é uma figura central que personifica a crueldade e a injustiça. Descrita como uma mulher fria, severa e implacável, ela favorece abertamente suas próprias filhas, Anastasia e Drizella, em detrimento de sua enteada. Este favoritismo é não apenas emocional, mas também material, refletindo-se nas vestimentas, alimentação e tratamento diário.

A madrasta subjuga Cinderela a uma vida de servidão e humilhação. Enquanto suas filhas biológicas desfrutam de todos os luxos e privilégios, Cinderela é relegada às tarefas domésticas mais árduas e ingratas. Ela é obrigada a limpar a casa, lavar as roupas e cozinhar, sempre sob o olhar vigilante e crítico da madrasta. As condições em que Cinderela vive são desumanas: ela dorme em uma cama improvisada junto à lareira, vestindo trapos e alimentando-se de restos. A crueldade da madrasta não se limita às tarefas físicas. Ela exerce uma constante pressão psicológica sobre Cinderela, menosprezando-a e garantindo que a jovem se sinta inferior e desvalorizada. Este tratamento visa minar a autoestima e a esperança de Cinderela, confinando-a a um ciclo de submissão e desespero.

Quando surge a oportunidade de participar do baile real, a madrasta intensifica sua crueldade. Embora Cinderela deseje participar do evento, a madrasta estabelece condições impossíveis para que ela possa ir, na tentativa de garantir que apenas suas próprias filhas tenham a chance de conquistar o favor do príncipe. Mesmo quando Cinderela consegue atender a todos os requisitos, a madrasta impede sua participação, rompendo seu vestido e destruindo suas esperanças. A figura da madrasta em “Cinderela”, como retratada pelos Irmãos Grimm, é uma personificação do mal e da injustiça, reforçando o estereótipo da madrasta má que se tornou tão arraigada no imaginário popular. Este retrato sombrio e implacável não apenas cria um antagonismo claro no conto, mas também perpetua a ideia de que madrastas, por definição, são figuras de opressão e crueldade.



Na clássica história de “Branca de Neve”, também narrada pelos Irmãos Grimm, a madrasta de Branca de Neve é uma figura imponente e ameaçadora conhecida como a Rainha Má. Obcecada com sua própria beleza, a Rainha Má se vê como a mulher mais bonita do reino, uma vaidade que ela alimenta através de um espelho mágico que confirma sua supremacia estética. No entanto, essa obsessão se torna uma fonte de inveja e crueldade quando o espelho anuncia que Branca de Neve, sua enteada, a superou em beleza. Determinada a eliminar Branca de Neve e recuperar seu *status* como a mais bela do reino, a Rainha Má traça planos elaborados e malévolos para assassinar a jovem. A crueldade da Rainha se manifesta primeiro ao ordenar que um caçador leve Branca de Neve para a floresta e a mate, trazendo de volta seu coração como prova. Incapaz de cumprir essa ordem monstruosa, o caçador liberta Branca de Neve, que encontra refúgio na casa dos sete anões.

A tentativa mais famosa e infame da Rainha Má é com a maçã envenenada. Disfarçada como uma velha camponesa, ela oferece a maçã a Branca de Neve, que, sem desconfiar, dá uma mordida e cai em um sono profundo que simula a morte. A satisfação da Rainha Má com seu ato final de crueldade é um testemunho de sua vilania e inveja. A Rainha Má, com sua beleza superficial e coração negro, é um dos arquétipos mais marcantes de vilania na literatura. Sua determinação em eliminar Branca de Neve, motivada por inveja e vaidade, a posiciona como um símbolo duradouro de maldade. As tentativas repetidas e engenhosas de assassinato consolidam sua imagem como uma madrasta cruel, cuja malignidade é tanto psicológica quanto física.

Ao longo das gerações, a Rainha Má tem sido representada como o epítome da madrasta má, uma figura cuja presença evoca medo e aversão. Sua obsessão com a beleza e a implacável perseguição de Branca de Neve reforçam o estereótipo de que madrastas são, por natureza, ameaças à harmonia e à segurança familiar. A história de Branca de Neve e a Rainha Má, portanto, não só entretém, mas também perpetua um mito cultural poderoso e duradouro.

Já no conto “João e Maria” dos Irmãos Grimm, a figura da madrasta é uma representação marcante de desumanidade e egoísmo extremos. A narrativa se desenrola em um período de grande escassez de alimentos, onde a sobrevivência da família está em jogo. Diante dessa crise, a madrasta sugere uma solução



cruel e desesperada: abandonar João e Maria, as crianças indefesas, na floresta para reduzir a pressão sobre os escassos recursos alimentares da família.

A madrasta manipula e convence o pai das crianças, um lenhador de coração mole e relutante, a seguir com esse plano nefasto. Inicialmente hesitante, o pai finalmente cede às insistências da esposa, movido pelo desespero e a esperança de que essa decisão possa, de alguma forma, garantir a sobrevivência de todos. Esse dilema moral e emocional do pai acrescenta uma camada de complexidade à história, mas não diminui a crueldade inerente ao plano da madrasta. Ao abandonar João e Maria na floresta, a madrasta revela uma faceta de desumanidade que vai além do simples egoísmo. Sua decisão não só coloca as crianças em um perigo imediato e tangível, mas também mostra uma total falta de empatia e compaixão. Para a madrasta, João e Maria são meros obstáculos à sua própria sobrevivência, e suas vidas são descartáveis.

A floresta, um símbolo do desconhecido e do perigo, torna-se o cenário de uma luta pela sobrevivência para as crianças. Apesar de sua tenra idade, João e Maria mostram engenhosidade e resiliência ao tentar encontrar o caminho de volta para casa. Quando essa tentativa falha, eles acabam encontrando a casa de uma bruxa, outro símbolo de maldade e ameaça, que pretende engordá-los para depois comê-los.

A figura da madrasta em “João e Maria” não é diretamente envolvida nos eventos subsequentes com a bruxa, mas seu ato inicial de abandono coloca em movimento toda a sequência de perigos que as crianças enfrentam. A crueldade de sua decisão reverbera ao longo da história, consolidando sua imagem como uma figura egoísta e desumana, cujo único objetivo é assegurar sua própria sobrevivência, mesmo que isso signifique sacrificar a vida de seus enteados.

Este conto, como muitos outros dos Irmãos Grimm, utiliza a figura da madrasta para explorar temas de moralidade, sobrevivência e a luta entre o bem e o mal. A madrasta em “João e Maria” não apenas exemplifica a vilania arquetípica, mas também serve como uma advertência sobre os extremos a que a desesperança e a fome podem levar as pessoas. Sua crueldade fria e calculada é um dos elementos que tornam este conto uma narrativa poderosa e perturbadora, perpetuando o estereótipo da madrasta má como uma ameaça à segurança e ao bem-estar das crianças.



QUAL O PAPEL SOCIAL DA MADRASTA?

É entendido culturalmente ao longo dos séculos que a mulher é vista como figura de cuidado, de afeto, de acolhimento dentro de suas famílias. A crença de que existe um amor livre de falhas foi condicionada no imaginário popular, sendo este conhecido como o amor materno. A partir disso, as mulheres são ensinadas desde seu nascimento de que o instinto maternal é inerente à natureza feminina, onde o não seguimento dessa lei universal é considerado uma anomalia (Oliveira e Mello, 2016).

Com o surgimento de uma reconstrução familiar, com a introdução de novos companheiros afetivos aos pais biológicos, pode-se emergir um conflito de papéis entre pai *versus* padrasto e mãe *versus* madrasta. Neste último exemplo, em especial, mãe e madrasta podem convergir sobre seus papéis na criação de crianças e adolescentes. Pois, nesse contexto, a nova integrante da composição familiar pode se sentir em uma posição desconfortável, uma vez que, possivelmente, não se identifica como a madrasta desenhada nos contos infantis e nem tampouco como a mãe idealizada.

E essa dificuldade pode se apresentar ao se considerar que geralmente a mãe biológica detém a guarda dos filhos, exercendo a maternidade com maior vigor por tê-los mais próximos. Em razão disso, o contato entre a madrasta e os enteados se reduz a alguns momentos de visita, o que pode dificultar a proximidade entre eles (Valentim de Sousa e Dias, 2014 *apud* Alves e Arpini, 2017).

Como discorrem Dantas *et al.* (2018), o relacionamento entre madrasta e mãe depende de como o processo de separação conjugal anterior e o recasamento ocorreram. O conflito da conjugalidade pode se tornar operante nos processos de criação de vínculos entre madrasta e mãe, além de também interferir na relação da madrasta com seus enteados. A necessidade de diálogo entre essas duas partes é essencial para o pleno desenvolvimento das crianças que estão envolvidas nesse contexto, e brigas prejudicam toda a relação.

Quando se trata de maternidade, o conflito entre mãe e madrasta pode acontecer no campo da parentalidade, onde os papéis culturais já apresentados de cuidado, afeto e carinho entram em choque. Muitas madrastas podem entender que a necessidade de se adaptar à situação imposta sobre o recasamento



cabe apenas a elas, onde estariam sendo inflexíveis caso deem ordens ou imposições aos filhos de seus parceiros (Church, 2005 *apud* Alves e Arpini, 2017).

Tais entraves podem desaguar em consequências mais severas, como a alienação parental, onde os genitores se utilizam dos filhos para atingir os companheiros de seus ex-cônjuges. Tais comportamentos prejudicam o desenvolvimento da criança e do adolescente, que enxergam conflitos em todos os âmbitos familiares e se fecham para a criação de afetividade com a madrasta (Maia, Sant'Ana e Pereira, 2018).

Cabe ressaltar também como existem pais que enxergam a nova companhia como uma oportunidade para não exercer seu papel de genitor, entregando toda a responsabilidade para a madrasta das crianças, que por todos os fatores citados acima já pode estar tendo dificuldades em ter um relacionamento bom com seus enteados. É necessário afastar a ideia de transferência de responsabilidade por parte do pai, que é homem, para outra figura feminina. Isso só reforça o imaginário e os estereótipos da figura feminina como única provedora de cuidado e afeto, além de colocar na madrasta uma carga maior do que ela pode aguentar para cuidar de uma criança que nem é fruto da relação atual.

A madrasta então pode ter que enfrentar diversas adversidades para conseguir exercer um papel de apoio para seus enteados, além de ter que lidar com questões comuns de uma nova relação conjugal. Como Dantas *et al.* (2018, p.6) discutem:

As repercussões provenientes dos desafios contemplados no recasamento, tais como o ingresso e a adaptação dos novos membros, as redefinições em torno das funções parentais, das fronteiras e do funcionamento familiar, podem ocasionar discordâncias entre os adultos. Nesse contexto, pensamos que o enteado pode ser capturado, tanto pela mãe quanto pela madrasta, quando o nível de ansiedade na díade madrasta-mãe estiver exacerbado. Convém sublinhar que, embora a entrada de um terceiro possa diminuir a ansiedade na dupla, tal dinâmica, além de se tornar habitual tende a congelar o conflito ao invés de resolvê-lo.

É necessário refletir acerca de como as relações de gênero afetam o papel social da madrasta e do porquê de ela ser a figura que está envolta na maior quantidade de conflitos durante o recasamento. Para isso, torna-se crucial entender como a figura do padrasto é vista socialmente e se ele também está envolto de entraves na hora de exercer seu papel de apoio para com os enteados.



MADRASTA *VERSUS* PADRASTO

Após o processo de divórcio, é comum que casais que tiveram sua conjugalidade rompida procurem novos parceiros para dividir a vida conjugal. E assim, surgem dois personagens novos na configuração de uma família: madrasta e padrasto. Esse processo de reconfiguração familiar, apesar de ter se tornado algo ordinário em nossa sociedade, carrega crenças e princípios ocultos no imaginário das pessoas, e a figura com maior prejuízo em sua imagem é a madrasta.

Como já abordado anteriormente, os contos de fadas têm participação crucial na percepção da cultura acerca dos papéis da madrasta. Porém, pouco se tem exemplos de padrastos com um caráter vilanesco, aliás, são poucos os padrastos que aparecem em histórias fictícias, sejam eles vilões ou mocinhos. Para entender esse fenômeno, é preciso primeiro voltar ao papel da mulher, que é mãe, nessas histórias.

A mãe nesses contos é geralmente retratada de duas formas: ou como viúva ou como morta. Mãe esta, trazida como benevolente, carinhosa e doméstica, que faria de tudo pelo bem-estar de seu marido e seus filhos. É de se questionar então o porquê dessa mulher não ter direito à reconstituição de família quando se torna viúva, por exemplo. Quando a mãe morre, o pai consegue encontrar outra figura, mulher, para desempenhar o papel materno para seus filhos (frequentemente como vilã, como exemplificado de início), porém quando é o contrário, a mãe não é retratada como alguém que mereça um novo relacionamento amoroso, nesse caso, sem possibilidade do surgimento de um padrasto no enredo.

Sendo a madrasta vista como uma figura má, a figura do padrasto comumente pode ser representada por três termos sobre a posição deste no contexto familiar: (1) O termo “pai substituto” indica o padrasto que ocupa lugar semelhante ao de um pai, por intermédio de apoio emocional às crianças e envolvimento com o processo educativo; (2) O “pai adicional” é aquele que desempenha um papel único, com responsabilidades diferentes das assumidas pelo pai biológico. Neste caso, os padrastos não interferem em decisões importantes sobre as crianças, deixando ao pai as principais responsabilidades. O seu lugar seria complementar ao do pai e de apoio a sua parceira (mãe); (3) Finalmente, o “falso pai” é o padrasto que não desfruta de qualquer legitimidade perante o



enteado, sendo apenas o cônjuge da mãe (Parent e Fortin, 2008 *apud* Saraiva, Levy e Magalhães, 2014).

Saraiva, Levy e Magalhães (2014) debatem sobre o lugar do padrasto em famílias recompostas, afirmando existir na figura materna uma prerrogativa de influenciar a qualidade do vínculo estabelecido entre os filhos e o novo parceiro amoroso, dependendo da aprovação da mãe as responsabilidades que o padrasto irá assumir junto aos enteados. Ou seja, as mães podem não atribuir qualquer autoridade ao padrasto em relação à educação de seus filhos, como podem esperar que estes a exerçam, “sob seu controle”.

Jacquet (2011) *apud* Saraiva, Levy e Magalhães (2014), indica que muitas mães relutam em confiar aos novos cônjuges direitos e responsabilidades. Contudo, em casos nos quais as mães explicitamente delegaram ao padrasto prerrogativas paternas, e eles expressamente concordavam em assumi-las física e emocionalmente, os enteados reconheciam uma relação verdadeiramente familiar com aquele. Seguindo este raciocínio, Ferreira (2011, p.5) *apud* Saraiva, Levy e Magalhães (2014) configura que o padrasto é, inicialmente, o companheiro da mãe e é por meio dessa relação-base que o laço com o enteado se estabelece: “É a existência de um laço de aliança com a mãe que pode levar o padrasto a reivindicar para si mesmo o desempenho de um papel parental junto do enteado”.

Além disso, outro fator importante para um bom vínculo padrasto/enteado é o lugar ocupado pelo pai biológico, pois quando o pai incentiva o relacionamento de seu filho com o padrasto, cria-se mais espaço para a atuação deste na vida da criança, ou seja, nos casos em que houve uma aceitação paterna da proximidade entre o novo parceiro da mãe e os filhos, o vínculo criado e os papéis dados ao companheiro da mãe passam a ter mais força e sentido na vida das crianças.

Ressaltando ainda que a posição, o grau de responsabilidade e o exercício da autoridade perante a criança/adolescente delimita os espaços de atuação de cada um, tornando fundamental a demarcação, entre os membros do casal recasado, do limite de atuação dos novos companheiros. Para Cadolle (2007) *apud* Saraiva, Levy e Magalhães (2014), a autoridade dos pais é considerada pelos filhos como a única legítima, mesmo com o recasamento materno ou paterno.



Se a criança mantém contatos consistentes com a figura paterna e materna, o padrasto e a madrasta devem assumir o lugar de um assistente do pai ou da mãe, exercendo uma função opcional e periférica. Ou seja, a função destes deveria ser aquela de controlar se as determinações dos pais são cumpridas pela criança. Desse modo, seriam resguardados aos pais os lugares de autoridade e ao padrasto e a madrasta seria designada uma posição de responsabilidade.

A figura da madrasta é vista de forma antagônica culturalmente, porém, ao consultar o Fórum Brasileiro de Segurança Pública em seu último levantamento realizado no primeiro semestre de 2024, foi constatado que 65,1% dos casos de violência sexual aconteceram dentro do ambiente doméstico, onde desse número a maioria foi realizada por pais ou padrastos. Ao procurar o mesmo dado, mas focando em madrastas, não conseguimos encontrar registros. Não estamos afirmando que não existem madrastas violentas, porém, o maior número de casos notificados é demonstrado pelos padrastos.

Dito isso, mesmo com o número alarmante de violências por parte da figura masculina, buscar compreender um papel que se adapte às necessidades do sistema complexo de uma família. Com o surgimento da figura padrasto, e em especial a figura da madrasta, se torna essencial na nova reconfiguração familiar o entendimento acerca dos papéis que cada um desses irá exercer, tendo em vista que cada contexto familiar é singular (Saraiva, Levy e Magalhães, 2014). Nesse sentido, a psicologia, quando acionada no âmbito jurídico, deve auxiliar essas famílias em sua nova recomposição.



A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA JURÍDICA NA RECONFIGURAÇÃO FAMILIAR

Apesar do conceito de família nuclear, formada por pai, mãe e filhos, ainda ser o mais abordado nos estudos que se debruçam sobre a temática, há uma crescente reivindicação para que sejam considerados os múltiplos tipos de arranjos familiares, como famílias monoparentais²⁷, extensas²⁸, plurais²⁹, adotivas

27 Família monoparental ocorre quando apenas uma pessoa assume a parentalidade de outra.

28 Família extensa é uma família que se estende para além da família nuclear, composta de pais, como pai, mãe e seus filhos, tias, tios e primos, todos os que vivem proximamente ou na mesma casa.

29 Com o pluralismo das relações familiares, rompe-se o aprisionamento da família nos moldes restritos do casamento e permite-se o desenvolvimento das mais diversas formas de entidades familiares, tais quais a união homoafetiva, a família paralela e a união poliafetiva.

³⁰ e aquelas que optam por não ter filhos/as, ou não se encaixam na heteronormatividade (Benício *et al.*, 2023). Como repercussão, entendimentos sobre as organizações e reorganizações familiares vão sendo elaboradas com influência de elementos e regularidades que compõem a produção de saber na vida prática, tão logo a Psicologia Jurídica, enquanto ciência psicológica aplicada a serviço do Direito, segue a mesma racionalidade.

À Psicologia, portanto, cabe o desafio de incorporar as múltiplas realidades das famílias que não podem ser encaixadas em regras preestabelecidas ou simplesmente reduzidas a um único padrão. Partindo do entendimento de que, além do ideal normativo e do modelo jurídico de família, outras possíveis estruturas familiares podem ser formadas e dar sentido à existência, bem como o entendimento de que essa discussão envolve outros conceitos, como o de infância e juventudes, além de, parentalidade e conjugalidade.

Aprofundando um pouco mais o entendimento do conceito de família extensa, podemos observar que vai além do núcleo familiar, de modo que para a lei houve a valorização das várias relações jurídicas que a criança pode formar com os mais diversos familiares, propiciando-lhes, assim, direitos recíprocos, principalmente no que se refere à convivência familiar.

Conforme o ECA, na Lei 12.010/09 é prevista a consagração da convivência familiar de crianças e adolescentes, entendendo-se ser o melhor benefício para a criança manter seus laços e vínculos afetivos, como conta no parágrafo único do Art. 25 que diz:

Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade entre pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.

Diante disto, ocorre o desenlace conjugal e se é estabelecida uma nova união de um ou ambos os pais, que por vezes trazem às famílias novos cônjuges. A madrasta e/ou padrasto frequentemente não possuem modelos em relação ao papel que deverão desempenhar nessa nova configuração familiar,

³⁰ Heteronormatividade é um termo usado para descrever situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas.



o que pode gerar angústia em todos os membros da família, especialmente no início do relacionamento.

Essa falta de ancoragem para o exercício desse novo papel, por sua vez, poderá dificultar a desvinculação ao modelo de família nuclear, já que a referência tradicional do papel de madrasta, como a apresentada nos contos infantis, parece não se mostrar positiva para exercer tal função. Todavia, mesmo que não se tenha uma lei que oriente o exercício destes novos papéis, a disciplina e o cuidado devem ser exercidos pelos novos companheiros do pai/mãe, porém, sem excluir o ex-cônjuge que deve permanecer com as responsabilidades parentais de cuidado e educação dos filhos após a separação (Osório e Valle, 2008).

No ponto de vista da garantia do direito de crianças e adolescentes manterem a relação e os vínculos afetivos, agora na família extensa com a entrada dos papéis de madrasta e padrasto, a reconfiguração familiar pode acontecer de três maneiras segundo Rivas (2012), o primeiro é o modelo de substituição, que se refere àquele em que o padrasto ou a madrasta que reside com o enteado acaba assumindo as funções do pai ou da mãe não residentes; a segunda modalidade identificada foi a de duplicação, ou seja, aquela dinâmica familiar em que pai e padrasto ou mãe e madrasta assumem responsabilidades parentais, mesmo que não residam com os filhos/enteados. Já o terceiro tipo de modelo identificado foi o de evitação, o qual remete ao exercício dos deveres parentais ao pai e a mãe, excluindo dessa participação o padrasto ou madrasta.

Com relação a esse último modelo, pode-se pensar que uma das possibilidades para que ele se estabeleça, no caso da madrasta, é em razão da dificuldade que a mãe dos enteados pode ter em compartilhar sua responsabilidade parental com ela, quando os filhos estão na casa do pai (Silva *et al.*, 2012 *apud* Alves e Arpini, 2017). Como se houvesse um “roubo” da responsabilidade e educação dos filhos pela madrasta, um medo de ter seu papel de “mãe” retirado. Diante disso, a nova companheira do pai deve estar ciente de que esta configuração, em que a mãe se faz presente na vida dos filhos, demanda a construção de uma nova relação, já que sua função não deve ser a de substituta (Alves e Arpini, 2017), ou seja, seu lugar deve estar baseado na necessidade familiar e ser amparado pelo pai, que deverá dar suporte para que este papel se estabeleça. Nesse ensejo, Bernstein (2002) pontua que se tornar madrasta “implica ter de



reinventar um papel que se adapte às necessidades e aos momentos de vida das crianças e dos adultos na nova situação familiar” (p. 307).

Essa limitação imposta pela mãe pode vir a ferir as expectativas iniciais de transformação da família que muitas madrastas nutrem no início do relacionamento, como, por exemplo, unir a família (Alves e Arpini, 2017). Nesse sentido, é possível observar que se torna indispensável ao casal o estabelecimento de um diálogo inicial para definir quais são as expectativas em relação ao que esse novo membro representa para a família e quais serão suas atribuições, e é nesse ponto que por vezes a atuação da Psicologia Jurídica se faz necessária para a auxiliar na resolução de conflitos parentais e na busca por estratégias para a reconfiguração familiar.

De acordo com Alves e Arpini (2017), é necessária a construção de um vínculo mais afetivo com os enteados para que, posteriormente, a nova companheira passe a exercer de forma mais ativa um papel de autoridade. Cabendo assim a atuação da Psicologia com suas técnicas de acolhimento, aconselhamento, psicoeducação e terapia, a fim de que as crianças e adolescentes envolvidos se reconheçam nessa nova configuração familiar e os papéis que a madrasta ou padrasto terá nessa família extensa.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho visou entender o fenômeno cultural acerca da função madrasta como uma figura malvada, ao discutir elementos de senso comum e histórico na vida de boa parte da socialização brasileira a partir das histórias lúdicas de contos de fada. Percebe-se que a retratação do personagem “madrasta” é comumente atrelada a vilania, embora em sua efetivação real na vida das pessoas nem sempre é dessa forma, pois como abordado, cada conjuntura familiar é única.

Além disso, refletimos sobre o papel social da madrasta e também da figura materna, perpassando por questões de gênero acerca do que é esperado para cada uma delas. Bem como, o que representa o padrasto nessa configuração de recasamentos, nos levando a uma conjuntura onde a assimetria de gênero torna-se evidente entre padrasto e madrasta, sendo a última carregada de uma conotação negativa muito maior do que o primeiro.



A partir disso, foi debatido o papel da psicologia jurídica nos processos de recasamento, juntamente da sua participação no diálogo da formação de vínculos entre pais biológicos, novos cônjuges, filhos e outros membros da família. Essa configuração já é socialmente vista como conflituosa e pode gerar muitas desavenças entre as partes. Para isso, a psicologia entra como um olhar mais humanizado para cada especificidade trazida pela família, visando sempre um arranjo que seja benéfico para o núcleo familiar.

Por fim, a presente discussão teve a finalidade de ampliar a percepção acerca do papel da psicologia jurídica nos rearranjos familiares, uma vez que o papel de madrastas e padrastos nesses contextos necessitam de diálogo e acordos entre os pais biológicos e seus novos cônjuges, a fim de delimitar a atribuição destes na educação e no vínculo com os filhos. Tanto para evitar conflitos de papéis quanto para a construção de uma boa relação na nova configuração familiar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Amanda Pansard; ARPINI, Dorian Mônica. O recasamento: o papel da madrasta e sua relação com os enteados. **Contextos Clínicos**, vol. 10, n. 2, Julho-Dezembro 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/contextosclinicos/article/view/ctc.2017.102.04/6304>. Acesso em: 24 de jul.de 2024.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2024. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 18, 2024. ISSN 1983-7364. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 31 de jul.de 2024.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985. [Tradução: Waltensir Dutra].

BRASIL. **Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/818490/lei-12010-09>. Acesso em: 25 de jul.de 2024.

BERNSTEIN, A.C. 2002. **Recasamento – Redesenhando o casamento**. In: P. PAPP. (org.), *Casais em perigo: novas diretrizes para terapeutas*. Porto Alegre, Artmed, p. 295-322.

BENÍCIO, Luis Fernando de Souza; ASSIS, Patrícia Marciano de; BARROS, João Paulo Pereira; GOMES, Carla Jéssica de Araújo; PAULA, Clara Mendes de. A relação entre psicologia jurídica e família: uma revisão sistemática de literatura. Centro Universitário Vale do Salgado - UniVS - **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências - RIEC** - Icó-Ceará | v.6 | n.3 | p. 392 - 411 | Set-Dez | 2023.



FÉRES-Carneiro, T.; Dantas, C. R.; Machado, R. N.; & Magalhães, A. S. (2018). **Triade madrasta-enteado-mãe: reflexões acerca da maternidade**. *Psico*, 49(1), 62–72. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.1.26932>. Acesso em: 13 de ago. de 2024.

MAIA, Ana Carolina Ferreira; SANT'ANA, Roberta D'Avanzo; PEREIRA, Paulo Celso. **O enfrentamento da alienação parental**: uma proposta do poder judiciário brasileiro. 2018.

OLIVEIRA, Indiana; DE MELLO, Magda Medianeira. A imaginação das crianças diante do papel da madrasta nos contos de fadas. **Diaphora**, v. 5, n. 1, p. 20-20, 2016.

OLIVEIRA, Livia Maria de. **Negociando a narrativa da madrasta: novas perspectivas para a vilã dos contos de fadas**. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5511>. Acesso em: 13 de ago. de 2024.

OSÓRIO, L.C.; VALLE, M.E.P. 2008. **Casais recasados**. *In*: L.C. OSÓRIO; M.E.P. VALLE (orgs.), Manual de Terapia Familiar. São Paulo, Artmed, p. 423-430.

RIVAS, A.M. 2012. **El ejercicio de la parentalidad en las familias** reconstituídas. *Portularia*, 12(2):29-41. Disponível em: <https://doi.org/10.5218/prts.2012.0042>. Acesso em: 25 de jul.de 2024.

SARAIVA, Camille de Andrade; LEVY, Lídia; MAGALHÃES, Andrea Seixas. O lugar do padrasto em famílias recompostas. **Barbarói**, n. 41, p. 82, 2014.





PARTE 4

CULTURA E DIREITOS HUMANOS

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E A OBRA “É ASSIM QUE ACABA”: CAMINHOS ENTRE VIDA E ESCRITA³¹

Stephanny Richelly Pereira dos Santos⁽¹⁾

Marília Gabryela Vieira da Silva⁽²⁾

Anahi Bezerra de Carvalho⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8122-9558>; Graduanda em Psicologia - Uninassau Arapiraca, BRASIL. E-mail: stephannyrickellypereira@gmail.com

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2921-421X>; Graduanda em Psicologia - Uninassau Arapiraca,, BRASIL. E-mail: marilia.gabyv@gmail.com.

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4770-8615>; Uninassau Arapiraca, doutora em Psicologia Social, docente e pesquisadora interessada em produção de subjetividades, estudos de gênero e sexualidades dissidentes e metodologia de pesquisa, BRASIL. E-mail: prof.anahibezerra@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Os marcadores sociais que atravessam a mulher podem variar de acordo com o território, cultura e historicidade (Vergès, 2020). No contexto brasileiro, a mulher é instituída a partir de um processo colonizador e opressor que resultou em uma mentalidade colonial (Schwarcz, 2019). Quijano (2000) chamou esse fenômeno de colonialidade, termo que abarca a lógica da relação colonial que permanece entre os saberes, economia, relações amorosas, mesmo com o fim da colonização.

De acordo com Schwarcz (2019), um dos grupos mais impactados pela colonialidade é o das mulheres, visto que a colonização estabeleceu uma hierarquia social na qual os homens brancos da classe alta ocupavam o topo e as mulheres negras eram marginalizadas na base. Essa estrutura social promoveu

³¹DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt10cap11>

diversas formas de ser mulher, privilegiando a imagem da mulher branca, elitista e submissa.

Nesse cenário, Lugones (2008) destaca que ao pensarmos na colonialidade de gênero, especificamente da mulher, é essencial compreender gênero, classe e raça como esferas conjuntas. Destacamos que, a partir do processo histórico colonial, a mulher é vítima de cenários de opressões, como violência física e psicológica, estupros, entre outras coisas. Como esses cenários afetam a constituição da mulher? Qual o impacto dessas violências? “Precisamos perguntar não só como a violência étnica ou comunal foi perpetrada por atos de violação específicos de gênero, como o estupro, mas também como as mulheres tomaram esses signos nocivos de violação e os re-ocuparam através do trabalho de domesticação, ritualização e re-narração” (Das, 2011, p.3).

Nesse contexto, este artigo é fruto dos atravessamentos sociais, históricos e culturais de duas estudantes de graduação do curso de Psicologia, a partir da leitura da obra “É assim que acaba”, de Colleen Hoover, que resgata temáticas sobre violência contra mulher e relacionamento abusivo dentro do contexto de relacionamento amorosos.

Desse modo, nosso objetivo é provocar a (o) leitora/leitor a contestar conosco padrões sexistas tão enraizados em nossa sociedade, com apoio da obra citada, pois entendemos que a literatura é um instrumento de produção de subjetividades (Freire, 2008). Colocamos aqui nossas provocações, questionamentos e experiências, enquanto mulheres, nordestinas e feministas.

Para tanto, buscamos inspiração na escrita de Margareth Rago (2018), um trajeto epistemológico que se propõe comprometido com uma escrita no feminino, não por se tratar de uma escrita construída por mulheres, mas por se mostrar uma escrita de resistência aos dispositivos acadêmicos ancorados no domínio masculino e falocêntrico. Não por isso, esta escrita não está ancorada no rigor científico, ao contrário, buscamos uma amplitude de fontes teóricas para escrever, contudo, a partir de Donna Haraway (1995), compreendemos que conhecimento científico é sempre situacional, e assim é construído a partir do nosso estar no mundo, afinal, “não existe separação entre a vida e a escrita” (Glória Anzaldúa, 2021, p. 54).



INSPIRAÇÕES METODOLÓGICAS

Este artigo surge como um procedimento de escrita (val flores, 2022), um exercício epistemológico a partir de uma experiência de leitura que tem sobretudo o objetivo de fazer circular reflexões sobre as violências que atravessam as experiências, e conseqüentemente, os modos de subjetivação de mulheres. Para tanto, trazemos aqui os atravessamentos causados pelo livro ficcional, que bem poderia ser biográfico, que conta a história de Lily Bloom através da escrita de Colleen Hoover.

Entendemos o ato de escrever como um processo de agenciamento subjetivo, uma vez que a escrita parte do gesto do pensar, que põe em jogo, conceitos a partir dos quais se olha, se organiza e vive as experiências que nos atravessam. Bem como, ao tomarmos a leitura como uma experiência que mobiliza formação e transformação, também compreendemos sua potencialidade nos processos de constituição subjetiva. De acordo com Larrosa (2002), a experiência é atravessada por acontecimentos, estes passam por nós em um duplo movimento, daquilo que nos passa, nos toca, e como esses acontecimentos saem de nós em direção à alteridade. Trata-se de uma abertura à alteridade, que, se tratamos de um texto ou livro, seria a abertura ao Outro do texto.

Freire (2008) nos aponta para o caráter estético da literatura enquanto um sistema vivo que age sobre os/as próprios/as leitores/as, quanto de outras obras contemporâneas. Já Foucault (2001) destaca a característica da literatura de produção e circulação de signos, que por sua vez, produzem realidades, ou mesmo as deformam, ou transformam. Aqui, portanto, chamamos a atenção para a leitura como experiência (Freire, 2008; Larrosa, 1998), bem como para a escrita como mecanismo que borra os regimes de dizer sobre os signos que constroem as interpretações de mundo (Val flores, 2022), assim, fazemos uso desse mecanismo a fim de macular as práticas discursivas construídas em torno das violências de gênero instituídas.

A partir dos apontamentos feitos até aqui, partimos de uma metodologia qualitativa para acolher a narrativa ficcional de Colleen Hoover como instrumento de nosso estudo e discussão, inspiradas pela escrita de Margareth Rago (2013), que busca no seu texto, mediante uma escrita no feminino, romper com hábitos academicistas que instituem um único modo de escrita. Longe deste



se tratar de uma “heterobiografia” como as que empreende o estudo de Rago, mas trata-se antes de uma fuga à lógica constituída por teorias metodológicas de fundação. Não que este texto não esteja comprometido com a objetividade científica, mas entendendo a relação dialética da produção de conhecimento por uma perspectiva localizada, pois como bem nos indica Donna Haraway (1995), escrever sobre o que nos atravessa, nos posicionarmos criticamente sobre os modos de organização social, sexual, da linguagem, dos corpos, enfim, é uma escrita comprometida com a produção de um conhecimento que não se reduz a uma escrita de afirmação vitalista.

Desse modo, buscamos diálogo com autoras que voltaram seu olhar para experiências de mulheres vítimas de violência, bem como de intelectuais que buscam tensionar práticas discursivas regulamentadoras de uma ordem hegemônica, que por vezes sustenta o regime discursivo que operacionaliza e retroalimenta uma lógica de opressão e desvalorização das mulheres em uma sociedade patriarcal e colonial.

Para tanto, nos orientamos a partir da revisão narrativa, o que nos possibilitou a escolha de materiais que pudessem contribuir com a construção da nossa reflexão. Podemos dizer que a revisão narrativa envolve a elaboração de uma estrutura textual que intercala o desenvolvimento da argumentação fundamentada em conteúdos de uma área específica com reflexões das autoras (Camargo et al., 2023). Tal orientação nos possibilitou a expansão necessária para passear pelos conteúdos teóricos de modo reflexivo, e não como horizontes interpretativos, o que provoca a construção de uma discussão disruptiva frente aos moldes de análise bibliográfica.

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA ENQUANTO UMA MANIFESTAÇÃO DO PODER PATRIARCAL

Minha mãe passou por isso. Eu passei por isso. Mas nem morta vou deixar minha filha passar por isso. É assim que acaba. Nós vamos colocar um ponto final nisso^{32,1}

32 Trecho retirado do livro “É assim que acaba” (Hoover, 2018, p.353). Trata-se de uma epígrafe.



Lily Bloom, dona de uma floricultura, protagonista da obra “É assim que acaba” inicia o livro contando sua história de vida. Um dos pontos que mais assombrava a personagem era o cenário violento no qual ela foi criada, um cenário de violência doméstica sofrido por sua mãe que provocou grande impacto afetivo e emocional para Lily. Uma das passagens que evidencia tal impacto está na narração do velório de seu pai, no qual Lily só compareceu por conveniência social, pois havia recebido a missão de fazer o discurso fúnebre.

Dois dias atrás, minha mãe me pediu para fazer o discurso fúnebre no enterro de meu pai. eu disse que não ficaria à vontade, que não conseguiria encarar a multidão, que cairia em prantos, mas era mentira. eu simplesmente não queria; acho que discursos fúnebres devem ser feitos por pessoas que respeitam o falecido. e eu não respeitava muito meu pai (Hoover, 2018, p.23).

Posteriormente, a personagem Lily nos conta do alívio que sentiu ao saber do adoecimento de seu pai:

Meu pai foi diagnosticado com câncer há três anos, quando eu ainda cursava a faculdade. Se Ryle Kincaid estivesse ali, eu lhe contaria a verdade nua e crua de que me senti um pouco aliviada quando Andrew Bloom ficou doente demais para machucar alguém fisicamente (Hoover, 2018, p.43).

Esse trecho do livro retrata o sofrimento presente na vida da personagem. Essas palavras tratam de dor, trauma e sofrimento, algo que podemos encontrar na literatura dedicada a estudar contextos de violência doméstica, principalmente em que os companheiros são os protagonistas.

Nessa conjuntura, como crescer em um espaço de violência afeta as formas de subjetivação das pessoas vitimizadas? Lira e Barros (2015) nos lembram que a violência doméstica nasce dentro do contexto patriarcal, onde a mulher é vista enquanto inferior ao homem. Assim sendo, o patriarcado instaura a naturalização da violência e opressão contra mulheres e quando inseridas em tais contextos, a vítima pode não questionar por que de forma estrutural normalizou a violência. Tal normalização pode intensificar-se quando se cresce em cenários familiares violentos (Lira e Barros, 2015).

Outrossim, de acordo com Debert e Gregori, (2008), “Lesões corporais, tentativas de homicídio e homicídios cometidos por maridos ou companheiros



são, sem dúvida, as expressões mais dramáticas e convincentes da opressão de que as mulheres são vítimas [...]” (p.170). Podemos notar que a violência doméstica vai além dos danos físicos, pois afeta psicologicamente tanto a vítima, como todas (os) aquelas/aqueles que presenciam esses cenários de opressão.

Entendemos como violência psicológica causar dano emocional à mulher que a prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou a controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica (Silva,2018).

Silva (2018) relata que a violência psicológica interfere na compreensão que as vítimas têm de si e do mundo. Deste modo, a mulher e familiares que presenciam cenários de violência e opressão podem manifestar dificuldades na comunicação com os outros, na percepção e enfrentamento realista dos desafios, bem como no desenvolvimento de uma sensação de insegurança em relação às decisões a serem tomadas. Silva (2018) acrescenta que “[...] os danos psicológicos causados por este tipo de violência, são difíceis de serem superados” (p, 28).

Seguindo a narrativa de Lily, em muitos momentos a personagem vai narrando como foi sua infância dentro do contexto familiar de violência, descrevendo as formas pensadas para cessar o ciclo de violência. A dor era tanta que matar o próprio pai parecia uma solução. “Se eu tivesse acesso a uma arma ou a uma faca agora, eu mataria meu pai” (Hoover, 2018, p.71).

Nesse cenário, Marilena Chaui define violência como:

Tudo que age usando a força contra a vida de algum ser, é desnaturar; todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém. A violência é coagir, constranger, torturar, brutalizar. [...] violência é sevícia, abuso físico ou abuso psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela exploração, pela dominação, pela opressão, pela intimidação, pelo medo e pelo terror (Chaui, 2016, p.. 76).

A partir desta definição, surge o questionamento: se a violência é tão avassaladora, o que sustenta os contextos de violência doméstica? Heleieth Saffioti (2015) nos provoca a pensar que a violência é instituída dentro do pa-



triarcado, nos modelos de dominação-exploração, onde o “(...) o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual” (p.33). Assim sendo, a violência doméstica é um retrato do poder exercido pelos homens em uma sociedade patriarcal, sexista e colonizadora.

Ademais, tratando do âmbito jurídico, a lei 11.340/2006, conhecida como lei Maria da Penha, foi criada para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, e traz em seu texto uma ampla definição do que configura esse tipo de violência e suas formas de manifestação (Tjdft, 2015). Tal lei configura violência doméstica e familiar como qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial (Tjdft, 2015). Podemos compreender que, mesmo sendo estabelecido por lei enquanto crime, a violência doméstica ainda é estrutural e naturalizada (Debert e Gregori, 2008).

Sequenciando a história da obra, outra lembrança da infância da protagonista Lily era ir dormir ouvindo seu pai bater em sua mãe. Ela ouvia os gritos de sua mãe. Quando isso acontecia, ela se levantava, pois sentia que seu pai não batia em sua mãe se ela estivesse presente: “Estou ouvindo ele gritar com ela. Às vezes, quando fica assim, eu apareço na sala para ver se ele se acalma. Meu pai não gosta de bater nela quando estou por perto. Talvez eu devesse tentar fazer isso” (Hoover, 2018, p.71).

Durante o livro, Lily relata o sofrimento que tinha por vivenciar um contexto familiar violento. Enquanto lemos, sofremos junto com ela. Sentimos o peso de viver em um lar abusivo, ainda mais pelas aproximações com a nossa realidade. Imaginamos quantas mulheres são vítimas de homens violentos, sejam eles pais, maridos, parentes ou estranhos. Nós mulheres não estamos seguras nem em nossa própria casa. Esse é um sentimento extremamente desesperador.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), as agressões em contexto de violência doméstica tiveram aumento de 2,9%, totalizando 245.713 casos; as ameaças cresceram 7,2%, resultando em 613.529 casos; e os acionamentos ao 190, número de emergência da Polícia Militar, chegaram a 899.485 ligações, o que significa uma média de 102 acionamentos por hora. Ao analisarmos esses dados, concluímos que a obra “É Assim Que Acaba” se configura como um ensaio



sobre a realidade, na qual a personagem Lily representa uma significativa parcela das mulheres brasileiras que são vítimas de violência doméstica.

No que diz respeito à história de Lily, devido às dolorosas recordações da violência sofrida por sua mãe, ela tinha a certeza de que jamais se envolveria com alguém que apresentasse comportamentos violentos, tal como seu pai. Em um trecho específico da obra, ela menciona que acreditava que seu pai desejava que ela considerasse a forma violenta com que ele tratava sua mãe como uma prática normal: “Talvez meu pai não queira que eu durma na casa de minhas amigas porque eu veria como um bom marido trata a esposa. Talvez ele queira que eu acredite que a maneira como trata minha mãe é normal” (Hoover, 2018, p.110).

É evidente nas palavras da personagem que, para ela, a violência não era considerada algo normal ou aceitável. Em diversos trechos mencionados, ela questiona sobre os modelos de violência naturalizados em contextos familiares. No entanto, isso não a impediu de vivenciar, também, um relacionamento abusivo, que culminou em violência doméstica.

A trama da obra se inicia com o encontro de Lily com Ryle, um médico-cirurgião, por quem ela se apaixona. O encontro ocorre na sacada do prédio onde Lily reside, após o funeral de seu pai. Durante essa interação, eles conversam de maneira descontraída sobre assuntos diversos e desfrutam da companhia um do outro. Após alguns encontros, eles iniciam um relacionamento amoroso que, inicialmente leve, gradualmente se torna abusivo, culminando em episódios de violência doméstica². Em cada situação, Lily se esforça para se convencer de que Ryle não é semelhante a seu pai. Por exemplo, ela afirma: “Ele não é como meu pai. Não pode ser. Não é nada parecido com aquele filho da mãe insensível” (Hoover, 2018, p. 193).

À medida que os episódios de violência se intensificam, Lily começa a perceber que o comportamento de Ryle se assemelha muito ao comportamento violento de seu pai. Isso é evidenciado quando a personagem relata: “Dessa vez, não escuto a voz de Ryle. Tudo que ouço é a voz de meu pai” (Hoover, 2018, p. 191). Posteriormente, Lily não apenas vê semelhanças entre seu pai e seu parceiro, mas também passa a sentir-se como sua mãe: “Eu devia ser a mulher que minha mãe nunca teve forças para ser. Porém, se estou imitando o comporta-



mento de minha mãe, significa que Ryle está imitando o comportamento de meu pai” (Hoover, 2018, p. 248).

Em determinado trecho do livro, nos sentimos atravessados pelas palavras de Lily: As coisas não deveriam ser assim. Durante toda a vida, eu sabia exatamente o que fazer se um homem me tratasse como meu pai tratava minha mãe. Era simples. Eu iria embora, e aquilo nunca mais se repetiria (Hoover, 2018, p.248). Ao me deparar com essa narrativa, eu tive a mesma sensação de que Lily e passei a me questionar: quais são os fatores que levam mulheres que cresceram em lares violentos a se envolverem em relacionamentos igualmente violentos?³³

Nesse contexto, é relevante retomar o pensamento de Heleieth Saffioti (2015), que enfatiza que o patriarcado e o sexismo são estruturas fundamentais da sociedade. A predominância do homem branco-heterossexual no poder e a perpetuação desses sistemas desde o início da colonização brasileira ilustram como as mulheres têm sido sistematicamente submetidas a cenários de violência. A chegada dos colonizadores ao Brasil, como descrito por Schwarcz (2019), não deve ser entendida como a “descoberta” de um território, mas sim como uma invasão violenta. Dessa forma, a marca da violência está presente desde a formação do território brasileiro.

No que se refere a isto, Geni Nuñez (2023) destaca que até mesmo o conceito de família e as formas de nos relacionarmos foram colonizadas, pois os ideais coloniais partem de uma lógica catequizadora³⁴-cristã, onde a mulher é tida como posse do esposo³⁵ Nesse sentido, será que a sociedade não tem produzido a naturalização da violência em nome do amor e da família? ³⁶. Geni Nuñez (2023) relembra que

Por vezes somos ensinados/as/es a associar opressão, racismo e demais violências a algo relacionado ao ódio, ao mal; mas para contracolonizar, ou seja, para fazer um esforço contrário à colonização, precisamos reconhecer que é justamente em nome do

33 Sobre este conteúdo falaremos mais na próxima seção.

34 A catequização se refere ao processo de conversão cristã dos povos originários, realizado pelos portugueses na chegada ao Brasil (Schwarcz, 2019).

35 Como na passagem em I Coríntios 7:1-25, dando destaque ao trecho “A esposa não é dona do seu próprio corpo, pois ele pertence ao seu marido”.

36 Gostaríamos de enfatizar que esse questionamento não parte do pressuposto que todas/todos que passam por lares violentos são acometidos por relacionamentos abusivos, pois a violência doméstica é fruto de fatores sociais e históricos (Souza e Rezende, 2018).



bem, da família e do amor que a maior parte das violências se perpetua (Nuñez, 2023, p.27).

Enquanto mulheres que também vivenciaram contextos de violência, percebemos que a violência se manifesta de maneira política, social e estrutural. Considerar a violência doméstica exclusivamente como uma questão individual tende a levar à culpabilização da mulher, ao invés de fomentar uma análise crítica do patriarcado e sexismo profundamente enraizados. Nas palavras da própria Lily: “As pessoas passam tanto tempo se perguntando por que as mulheres não vão embora... Onde estão as pessoas curiosas do porquê de os homens serem violentos? Não é aí que deveria estar a culpa?” (Hoover, 2018, p.279).

O EXPERIENCIAR DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Jorge Larrosa (2002, p.20) define que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Deste modo, gostaríamos de compreender nessa seção como a personagem Lily experienciou a violência doméstica, agora dentro do contexto do casamento, ao mesmo tempo que falaremos como a leitura de tal experiência passou por nós.

Após algum tempo de relacionamento amoroso com Ryle, a personagem Lily nos relata a primeira cena de violência doméstica vivenciada em seu casamento, que se tratou de um caso de violência física. Para contextualizar, Lily e Ryle estavam em um momento descontraído e fazendo um ensopado para o jantar. Os dois estavam conversando e distraídos um com o outro, o que acabou fazendo com que o ensopado queimasse, pois esqueceram que o jantar estava no fogo. Quando Ryle vai retirar a comida do forno, acaba queimando sua mão, o que o deixou enfurecido. Lily nos descreve melhor o ocorrido:

Ele bate a porta do forno e vai até a torneira, colocando a mão debaixo da água fria, murmurando palavrões. Tento me segurar para não rir, mas o vinho e todas as coisas ridículas que aconteceram nos últimos segundos não me ajudam. Olho para o chão, para a bagunça que vamos ter de limpar, e caio na gargalhada. Ainda estou rindo enquanto me inclino para dar uma olhada na mão de Ryle. Espero que ele não tenha se machucado muito feio (Hoover, 2018, p.190).



Até o momento, nos pareceu apenas um momento comum na vida de um casal, entretanto, algo pior acontece, como a protagonista narra:

De repente, não estou mais rindo. Estou no chão, pressionando a mão no canto do olho. Em questão de um segundo, o braço de Ryle apareceu do nada e me atingiu, me derrubando para trás. Ele usou força suficiente para que eu me desequilibrasse. Quando caí, meu rosto bateu em um dos puxadores do armário. Sinto a dor se espalhando a partir do canto do olho, chegando bem perto de minha têmpora (Hoover, 2018, p.191).

Após essa cena, foi possível notar o choque de Lily ao perceber o que tinha acontecido. Confessamos que nós leitoras partilhamos da mesma surpresa, pois até o momento da leitura da obra enxergamos Ryle como um bom companheiro para Lily. Ela descreve como se sentiu: “Minhas lágrimas, meu coração, minha risada, minha alma. Despedaçados feito cacos de vidro, caindo ao redor” e acrescenta “Quinze segundos. Só isso já basta para mudar completamente tudo sobre uma pessoa” (Hoover, 2018, p.191). No parágrafo seguinte, visualizamos como Ryle reagiu frente a sua própria violência, tentando fazer Lily achar que não foi culpa dele, pois ele estava preocupado com suas mãos queimadas, devido a ele ser cirurgião e ela estar rindo da situação. (Hoover, 2018). Ryle convenceu Lily de que ela mereceu apanhar.

Ademais, devido ao ferimento nas mãos de Ryle, Lily ignora completamente sua dor física e emocional para direcionar sua preocupação para seu esposo. Como vemos no trecho: “Estou morrendo de raiva, mas de algum modo ainda consigo ficar preocupada. Pego uma toalha e a estendo para ele. Está sangrando muito” (Hoover, 2018, p.192).

Nesse contexto, observamos a presença da culpa na experiência de violência doméstica vivida por Lily, um sentimento frequentemente encontrado em mulheres em situação de violência doméstica, como indicam Pazo e Aguiar (2012), segundo as autoras, um dos motivos que contribui para a permanência de mulheres em relacionamentos abusivos foi a internalização da culpa, as vítimas acabam acreditando que são responsáveis pela violência que enfrentam, o que leva à justificação do comportamento abusivo.

Após a cena de violência citada, Lily vai a um restaurante com Ryle, sua cunhada e o esposo dela, onde reencontra com Atlas, seu ex-namorado da ado-



lescência. Ao ver seu olho roxo e a mão enfaixada de Ryle, Atlas notou que provavelmente se tratava de um caso de violência doméstica. Tal situação o preocupou e fez com que ele fosse à floricultura de Lily e entregasse seu número a ela, para caso ela precisasse futuramente (Hoover, 2018).

Algum tempo depois, Ryle encontra o número na capa do celular da Lily e liga para o contato, descobrindo que é de Atlas. Sabendo que Atlas era ex-namorado de Lily, ele fica furioso, derrubando os móveis da casa e gritando. Lily o segue pela casa, tentando conversar com ele sobre o assunto. Infelizmente, essa conversa não termina bem, pois Ryle derruba Lily da escada de forma abrupta (Hoover, 2018).

Após isto, Lily nos conta que acorda com Ryle tratando seus ferimentos e ele explica para ela o que aconteceu: “— Você caiu da escada — diz ele. — Está machucada” (Hoover, 2018, 236). Para nós, foi avassaladora a resposta de Ryle, ao notarmos sua tentativa de convencer Lily de que não foi culpa dele. Entretanto, Lily sabia o que realmente tinha ocorrido: “A escada. Agarrei sua camisa. Ele me empurrou. — Você caiu da escada. Mas eu não caí. Ele me empurrou. De novo. É a segunda vez. Você me empurrou, Ryle” (Hoover, 2018, p.237).

A protagonista novamente expressa seus sentimentos em relação à violência: “Sinto o corpo inteiro começar a tremer com meus soluços. Não faço ideia da gravidade de meus ferimentos, mas nem me importo. Nenhuma dor física se compara à do meu coração” (Hoover, 2018, p. 237). As palavras de Lily provocam em nós dor, revolta e tristeza, uma vez que refletem uma realidade presente no contexto brasileiro, influenciando a formação das subjetividades das mulheres em nosso país.

Posteriormente, Ryle descobre que a tatuagem de coração que Lily tem na clavícula foi feita em homenagem ao ex-namorado Atlas, o que levou a um episódio desastroso. Ryle demonstra sua raiva nas palavras: “Esse cara está em tudo. No ímã da geladeira. No diário que achei na caixa em nosso armário. Na merda de sua tatuagem, que antes era a parte que eu mais gostava em você, porra!” (Hoover, 2018, p.270). Infelizmente, ele também demonstra sua insatisfação por meio da agressão física, como Lily nos narra: “Seu corpo se aproxima do meu, e ele prende meus pulsos acima de minha cabeça, pressionando-os no colchão” (Hoover, 2018, p.270). Ela acrescenta: “— Ryle, por favor. — Estou



soluçando, tentando afastá-lo com alguma parte de meu corpo. — Saia de cima de mim” (Hoover, 2018, p.271).

Esse cenário levou Ryle a morder violentamente a tatuagem de Lily, fazendo com que sangrasse: “Tento abrir os olhos, mas sinto uma ardência. Tem alguma coisa escorrendo para dentro de meu olho direito, e imediatamente percebo que é sangue. Meu sangue” (Hoover, 2018, p.271). É notória a posse que Ryle acredita ter sob o corpo de Lily, como se fosse um domínio dele, algo muito presente com mulheres em contextos violentos: a posse dos corpos femininos (Nuñez, 2023). Além disso, podemos perceber essa posse também na subjetividade de Lily, quando mesmo após as agressões, ela cria argumentos para tentar reconduzir ou repartir a culpa com Ryle: “Mas eu não devia ter aquele ímã. Eu devia ter contado a verdade sobre a tatuagem desde o início. Não devia ter guardado os diários” (Hoover, 2018, p. 279). Podemos observar no livro que, ao mesmo tempo que Ryle agride Lily sexualmente, ele declara seu amor para ela: “Eu te amo, Lily”, “Mais do que ele jamais amou. Por que você não enxerga isso?” (Hoover, 2018, p. 263). O que nos faz questionar qual tipo de amor nos é ensinado e experienciado enquanto mulheres.

Diante das violências vivenciadas pela Lily, é importante discutirmos sobre a idealização do amor romântico e como isso aprisiona as mulheres. Geni Nunez, em sua obra *Descolonizando os afetos*, nos mostra que o amor romântico que conhecemos é formado dentro do contexto cristão-monogâmico³⁷. Geni nos convida a pensar nas bases epistemológicas do cristianismo, inicialmente pelo Deus cristão, onde “ele só se sente amado se é amado em caráter único, o que é o principal conceito da monogamia” (2023, p.30).

Popularmente entendemos monogamia enquanto ter apenas uma relação afetiva, entretanto, fica evidente nas cartas jesuíticas, que de acordo com os padres, ter apenas uma relação composta por duas pessoas não bastava, pois para ser definida como monogâmica era necessário que atendessem ao ideal bíblico de “até que a morte nos separe”, que é base dos ideais de amor romântico (Nuñez, 2023). Assim sendo, é importante enfatizarmos que esses ideais cristãos afetam significativamente as mulheres, pois a bíblia evidencia que a mulher é

³⁷ Monogamia é compreendida enquanto “combinado” no qual as duas pessoas prometem exclusividade afetivo-sexual uma a outra, de maneira que quando uma delas quebrar essa promessa isso é nomeado como “traição”, como se relações consensuais entre adultos precisassem de autorização de terceiros para acontecerem (Nuñez, 2023).



submissa ao marido (Efésios 5:22-23). Essa lógica caminha para uma reafirmação do controle dos corpos femininos:

Essa dificuldade em compreender que uma relação pode ser finalizada “antes que a morte os separe” está presente inclusive nas violências misóginas. Um exemplo disso é o feminicídio. Uma das falas mais frequentes dos autores de violência contra as mulheres é a de que “não aceitavam o término da relação”. Vejam, estamos novamente falando sobre certo jeito de se relacionar que só acontece dessa forma porque se orienta pelo tempo normativo, o da indissolubilidade do vínculo (Nuñez, 2023, p.22).

Dessa forma, a não monogamia é uma forma de se relacionar para além da posse afetiva, é um convite para liberdades dos corpos, uma resistência às opressões e violências coloniais. Uma reivindicação à violência doméstica (Nuñez, 2023).

Ademais, Bourdieu (1996, p. 129), denomina a família como “uma ficção bem fundamentada”, pois o que aprendemos enquanto amor em relacionamentos românticos não corresponde à realidade, nos fazendo questionar os ideais que possuímos sobre amor romântico e contexto familiar.

À luz do que foi exposto nesta seção, convidamos as leitoras a repensarem sobre as formas de amor e afetos que desenvolvemos ao longo da vida. Como afirma Geni Núñez (2023), muitas opressões são perpetradas em nome do amor.

POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Ao pensar em possibilidades de enfrentamento à violência doméstica, a rede de apoio mostra-se um importante instrumento ao proporcionar apoio e suporte às vítimas, mediante o vínculo afetivo construído. Lettiere e Nakano (2011) argumentam, em sua pesquisa, que é com o meio social mais próximo que ocorre o rompimento do silêncio quanto à violência sofrida.

No capítulo 29, Lily recebe apoio da melhor amiga e cunhada, Allysa, que lhe diz: “Como irmã, o que eu mais queria era que você encontrasse uma maneira de perdoá-lo. Mas, como sua melhor amiga, preciso dizer que, se voltar para ele, nunca mais vou falar com você” (Hoover, 2018, p. 310). Posteriormente, Lily consegue se abrir para sua mãe:



Até este momento, me esforcei para me manter forte. Eu me esforcei para não sentir muita pena de mim mesmo na presença de outras pessoas. Mas sentada com minha mãe, me rendo à fraqueza. Só quero desistir por um tempo. Quero que ela assume o controle, me abraça e me diga que vai ficar tudo bem. E, nos próximos quinze minutos, enquanto choro em seus braços, é exatamente o que acontece. Simplesmente paro de lutar por mim mesma, porque preciso que outra pessoa o faça por mim” (Hoover, 2018, p. 327).

A protagonista Lily assume para si a necessidade de buscar socorro e quebrar o silêncio por meio de um desabafo, reconhece e confessa precisar que outra pessoa lute por ela nesse momento. O livro retrata a relevância de uma rede de apoio como suporte para a vítima, auxiliando no processo de reconstrução de si e tomada de decisões. Souza e Silva (2019) entendem essa busca como estratégia de autoproteção, visto que no vínculo familiar é encontrado o cuidado.

Por muitas das vezes podemos ouvir popularmente falas que responsabilizam a mulher de alguma forma a manter-se em relacionamentos abusivos, como Lily discute com desaprovação: Como ela pode amar o cara depois do que ele fez com ela? Como ela pode sequer considerar voltar para ele?” “Acho triste saber que esses são os primeiros pensamentos que passam pela cabeça de uma pessoa quando alguém sofre violência” (Hoover, 2018, p. 281).

Ao trazer essa fala à tona evidenciamos outros cenários opressores sobre a vida e o corpo feminino, que vão para além dos acometimentos decorrentes de uma união conjugal, sendo essa uma realidade comum para grande parcela da população feminina, que pode vir a sofrer ainda mais injustiças no convívio familiar.

Lettiere e Nakano (2011) dialogam também sobre quando não há coesão familiar, o que produz ainda mais vulnerabilidade na vítima, causando o isolamento. Madureira (2014, apud Souza e Silva, 2019) evidencia que as estratégias utilizadas para enfrentamento das violências estão intimamente ligadas a fatores socioculturais, de crenças, valores e habilidades que a vítima desenvolveu ao longo da vida. Quanto a esses possíveis empecilhos, Souza e Silva (2019) afirmam que “alguns fatores favorecem a incapacidade da mulher em romper a relação estabelecida com o agressor, tornando a situação de violência passível de constante repetição” (p.155).



Neste enquadramento, Porto et al. (2014) citado por Souza e Silva (2019), denunciam a vulnerabilidade econômica como condição reforçadora da dependência da mulher para com seu agressor. Quando não há autonomia financeira unida à existência de justificativas para a agressão como algo que tem a intenção de educar, impor limites, demonstrar afeto ou pelo estado alcoólico, ou estresse do agressor (Porto et al., 2014, p.155), agrava-se o vínculo de submissão.

CONCLUSÃO

Atualmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) já define a violência doméstica como um problema de saúde pública. Não sendo possível então atribuir a responsabilidade de enfrentamento e construção de estratégias de enfrentamento somente às vítimas e suas famílias, visto que segundo a Agência Senado, três a cada dez brasileiras já foram vítimas de violência doméstica, de acordo com a 10ª Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher, as quais podem ou não encontrar apoio familiar. Então, se não houver intervenção estatal para estas exceções, como poderá romper-se um ciclo de violência?

Defendemos que se torna necessário a adição de Diretrizes e Políticas Públicas para o enfrentamento efetivo da violência. A criação da Lei n.º 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha, cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher e se dispõe a erradicá-la. Entretanto, outro dado da 10ª Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher aponta que, 48% das vítimas disseram que houve descumprimento de medidas protetivas. Não sendo assim alcançadas efetivamente ao longo do processo, mas somente na ocasião da denúncia.

Quando Lily desperta e percebe que precisa fazer algo para sair daquele ambiente, cogita ligar para a polícia, mas conclui que não teria forças para tanto: “Eu poderia ligar para a polícia, mas não estou em condições de assimilar as consequências” (Hoover, 2018, p. 265). Diante disso, podemos entender que Lily não se refere somente a depoimento e queixa, processos esses necessários num caso de denúncia, mas que não tem o intuito de acolher a vítima, mas também no impacto que isso causaria nas pessoas do seu convívio em virtude da exposição que uma denúncia causaria. O que coloca o agressor no lugar de vítima, atribuindo a quem deveria ser protegida, o papel de proteger quem a feriu.



Grossi et al., (2015) debatem acerca do atendimento dos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), na articulação do atendimento à mulher em situação de violência. O compromisso dessas instituições constitui-se em ofertar serviços especializados, de caráter continuado, para indivíduos em situação de risco e/ou por violação de direitos, entretanto, como é possível notar na pesquisa, não existe articulação e protocolos instituídos.

Nesse contexto, podemos notar que, apesar da existência de programas desenvolvidos pelo Estado para proteção e prevenção, os casos de violência doméstica continuam aumentando, pois trata de uma opressão patriarcal e sexista normalizada em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

Agência Senado. DataSenado aponta que 3 a cada 10 brasileiras já sofreram violência doméstica. 2023. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/21/datasenado-aponta-que-3-a-cada-10-brasil-eiras-ja-sofreram-violencia-domestica>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2024. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. ISSN 1983-7364.

ANZALDÚA, Gloria. Borderlands/La frontera: **la nueva mestiza**. Capitán Swing Libros, 2021.

BANDEIRA, Regina. **Violência contra a mulher é problema de saúde pública e a agressão mais comum é do parceiro íntimo**, diz OMS. 2013. Disponível em:

<<https://www.cnj.jus.br/violencia-contr-a-mulher-e-problema-de-saude-publica-e-a-agressao-mais-comum=-e-do-parceiro-intimo-diz-oms/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20relat%C3%B3rio,algum%20momento%20de%20suas%20vidas>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Tradução de Fernando. 3ª Edição. Rio de Janeiro - RJ: Editora NVI, 2023. BOURDIEU, P. Razões Práticas: **sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**: LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher** [...]. Brasília, DF, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 16 ago. 2024.



CAMARGO, Raimundo Nonato Colares et al. Revisão integrativa, sistemática e narrativa: aspectos importantes na elaboração de uma revisão de literatura. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 1-15, jan./dez., 2023.

CHAUÍ, Marilena. Ética, violência e ideologia dominante. You Tube, 2016. Disponível em: <https://youtu.be/MP57VSUoquY?si=Njw8hUwdfYomP5bM>

DAS, Veena. O ato de testemunhar: **violência, gênero e subjetividade**. cadernos pagu, p. 9-41, 2011.

DEBERT, Guita Grin; GREGORI, Maria Filomena. Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, p. 165-185, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/HpSYn9QgsGqLZY-ZHVyjTgRh/?lang=pt&for>. Acesso em 21 de jul.

É assim mesmo que escreve, minúscula. val flores. A intimidade do procedimento: **escrita, lesbiana, sul como práticas de si**. 1ª edição. GRETA Edições, 2022.

FOUCAULT, M. **Linguagem e literatura**. In: MACHADO, R. Foucault, a filosofia e a literatura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FREIRE, José Célio. Literatura e psicologia: a constituição subjetiva por meio da leitura como experiência. **Arquivos brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 2, p. 2-9, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229017549001.pdf>. Acesso em: 18 ago.2024.

GROSSI, Patrícia Krieger; COUTINHO, Ana Rita Costa; BITENCOURT, João Victor. **Desafios do Atendimento à Mulher em Situação de Violência no âmbito dos CREAS**. Santa Catarina: [s.n.], 2015. Disponível em: https://seminarioservicosocial.paginas.ufsc.br/files/2017/05/Eixo_3_229.pdf. Acesso em: 18 ago.2024.

HARAWAY, Dona. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, n. 5, pág. 7-41, 1995.

HOOVER, Colleen. **É assim que acaba**. Tradução de Priscila Catão. Rio de Janeiro: Galera, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago.2024.



LETTIERE, A.; NAKANO, A. M. S.. Violência doméstica: as possibilidades e os limites de enfrentamento. São Paulo: **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 19(6), 1421-1428, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-11692011000600020>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

LIRA, Kalline Flávia S.; DE BARROS, Ana Maria. Violência contra as mulheres e o patriarcado: um estudo sobre o sertão de Pernambuco. **Revista ágora**, n. 22, p. 275-297, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/13622>. Acesso em: 16 de ago.

LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula rasa, n. 9, p. 73-102, 2008.

NUÑEZ, Geni. Descolonizando os afetos: **experimentações sobre outras formas de amar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

RAGO, Margareth. A aventura de contar-se: **Feminismos, Escrita de Si e Invenções da subjetividade**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. SCHWARCZ, Lilia. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SILVA, Laize Santana. Violência doméstica: impactos psicológicos e sociais na vida da mulher. **Trabalho de conclusão de curso**. UNILAB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1133>. Acesso em: 15 ago.2024.

SOUZA, Marjane Bernardy; SILVA, Maria Fernanda Silva da. Estratégias de Enfrentamento de Mulheres Vítimas de Violência Doméstica: **Uma Revisão da Literatura Brasileira**. Porto Alegre: Pensando fam. vol.23 n ° .1, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-494X2019000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 15 ago.2024.

VERGÈS, Françoise. **Por um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.



15 MILHÕES DE MÉRITOS DA SÉRIE BLACK MIRROR: UMA ALEGORIA DO TRABALHO ESTRANHADO³⁸

Tarcísio Fagner Aleixo Farias⁽¹⁾

Nicole Dantas Barbosa Torres⁽²⁾

Ana Beatriz Lopes de Lima⁽³⁾

Eliaquim José Teixeira Santos⁽⁴⁾

Cosme Rogério Ferreira⁽⁵⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6672-0789>; IFAL/Professor de Sociologia. BRASIL. E-mail: tarcisio.aleixo@ifal.edu.br.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7189-4360> IFAL/Estudante. BRASIL. E-mail: ndbt1@aluno.ifal.edu.br

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1446-4111> BRASIL. E-mail: abll2@aluno.ifal.edu.br

⁽⁴⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9146-1328>; IFAL/Professor de Português. BRASIL. E-mail: eliaquim.teixeira@ifal.edu.br.

⁽⁵⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5290-5077>; IFAL/Professor de Filosofia. **BRASIL**. E-mail: cosme.ferreira@ifal.edu.br.



INTRODUÇÃO

A série Black Mirror tem sido aclamada por sua capacidade de explorar questões sociais e tecnológicas por narrativas distópicas e provocativas. Em particular, o episódio “15 Milhões de Méritos” oferece uma visão sombria de uma sociedade futurista na qual a tecnologia atingiu um nível extremo, redefinindo completamente as relações de trabalho e o significado do esforço humano. O presente artigo se propõe a analisar este episódio específico à luz do conceito de trabalho estranhado, desenvolvido por Karl Marx em seus Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844.

³⁸DOI: <https://doi.org/10.48016/xivenccultgt10cap12>

A série Black Mirror proporciona *insights* valiosos sobre as condições contemporâneas de trabalho e as complexidades da condição humana na era tecnológica. A distopia apresentada em “15 Milhões de Méritos” retrata uma sociedade altamente tecnológica na qual os cidadãos são obrigados a pedalar em bicicletas ergométricas para ganhar “méritos”, a moeda de troca da sociedade. Examinaremos aqui como os elementos centrais do estranhamento do trabalho podem ser observados no contexto do episódio.

Por meio dessa análise, buscamos não apenas compreender melhor o significado do trabalho na sociedade atual, mas também contribuir para o diálogo entre a teoria marxista e as representações culturais contemporâneas, destacando a relevância contínua das ideias de Marx para a compreensão dos desafios sociais enfrentados no século XXI. Para tal, temos como objetivo geral: conduzir uma análise filosófica do episódio “15 Milhões de Méritos” da série Black Mirror, explorando o conceito de trabalho estranhado de Karl Marx. E, mais especificamente, iremos: refletir sobre as alegorias utópicas e distópicas enquanto gêneros literários críticos; descrever o episódio “15 Milhões de Méritos” na condição de alegoria distópica das condições laborais contemporâneas e compreender o trabalho estranhado conforme os Manuscritos Econômico-Filosóficos de Marx, e, por fim, apresentar uma interseção entre o texto de Marx e o episódio, proporcionando uma melhor visão sobre o trabalho na atualidade.

MÉTODOLOGIA

A nossa metodologia se desdobra em uma análise teórica de texto e uma observação crítica do audiovisual. Na análise teórica, realizamos uma revisão da literatura, abordando os seguintes pontos: 1) o uso da alegoria como recurso filosófico, especialmente no contexto das utopias e distopias; 2) o trabalho como uma atividade fundamentalmente humana, utilizando como referência os Manuscritos Econômico- Filosóficos de Marx.

Na análise do audiovisual identificamos passagens do episódio “15 Milhões de Méritos” que demonstram: 1) A representação do trabalho como uma atividade humana que cria valor, realizada pelos indivíduos vivos 2) O fenômeno do trabalho estranhado como uma força social absorvida pelo capital, destacando seu caráter de poder estranho que se alimenta do trabalho alheio;



3) A existência de quatro aspectos do estranhamento: objeto, atividade, gênero e outro.

Sobre a observação crítica do audiovisual, realizamos uma revisão da literatura, incluindo os seguintes artigos: “A Linguagem de Planos e Movimentos” (PISANI, 2013), essencial para conseguirmos identificar os planos, pois nos ajuda na compreensão da linguagem cinematográfica e na compreensão da narrativa visual; o artigo “Linguagem audiovisual, uma análise da série de Breaking Bad” (Pascoalini, 2021), a partir do qual foi possível ter um exemplo de análise audiovisual que norteasse a nossa investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A série Black Mirror se utiliza de um recurso literário chamado alegoria, quando o narrador nos conta de um mundo fictício para nos fazer pensar sobre algo real. Os episódios quase sempre contam uma distopia. A distopia difere da utopia, embora ambas se tratem de um não lugar. A primeira retrata uma vida indigna e totalmente controlada, a segunda retrata uma vida feliz e harmônica.

A utopia, segundo Teixeira Coelho, é como uma esperança, um sonho que pode e deve ser realizado, fazendo algo que não é real se tornar real. Tudo é aprimorável: “A profecia é a visualização do não sabido, do desconhecido; a imaginação utópica é a projeção do sabido, do consciente” (Coelho, 1981, p.10).

O autor cita obras como “Utopia” de Thomas More, Platão e sua ideia de “Nova Atenas” e mostra que a utopia tem várias faces, dependendo da pessoa que sonha (Coelho, 1981, p. 14). A imaginação utópica varia de acordo com seu tempo histórico e local, pode ser algo individual ou algo específico de uma sociedade, pode ser realista ou fantasiosa. Não existe tipo certo de utopia. A utopia nunca deixará de existir, pois, a partir do momento em que o ser humano alcançar a utopia, ele já irá criar outra a ser alcançada.

No artigo “Sobre a primeira versão do espírito da utopia” de Francesca Vidal, foram discutidas as visões de Ernst Bloch. A filosofia, para ele, não deveria apenas pensar no que as coisas são, mas também no que elas podem ser, pois o mundo está em um constante movimento de “tornar-se”. Ele acreditava que os seres humanos começam a imaginar um mundo melhor quando passam por situações desafiadoras e que eles devem assumir a responsabilidade de suas



ideias para torná-las realidade. Bloch acreditava que, para alcançar esses objetivos utópicos, devemos observar o passado para encontrar pistas de como realizá-las (Vidal, 1918, p.83-100).

No artigo de Suzana Albornoz “O espírito da utopia vive”, a autora utiliza como base a obra “O espírito da esperança” e defende algumas ideias de Ernst Bloch: 1) Utopia como antecipação e imaginação: Bloch desenvolveu uma fenomenologia da possibilidade e das utopias, reconhecendo que os seres humanos são capazes de imaginar e sonhar o futuro, antecipando possibilidades (Albornoz, 2019, p.75-76); 2) Diferenciação entre utopias abstratas e concretas: Bloch distinguiu entre utopias abstratas, que são meramente especulativas e desvinculadas da realidade, e utopias concretas, que possuem elementos tangíveis e podem ser perseguidas e alcançadas (Albornoz, 2019, p.76); 3) Significado da utopia: Para Bloch, a utopia vai além de algo impossível, sendo um apelo para ser mais e melhor, para o que ainda não é e para o que ainda não tem lugar. É uma busca constante por um futuro mais justo e humano (Albornoz, 2019, p.76).

A autora deixa claro que Bloch não é a única referência para essa “esperança”, tendo também as religiões em geral, que pregam a esperança por meio de algo divino. Por fim, ressalta que a utopia está presente nas ações e nas vozes daqueles que buscam afirmar a dignidade humana e combater as diversas formas de opressão e desigualdade. A autora conclui que a utopia não só está viva, mas também influencia as pessoas para a mudança.

O gênero utópico esteve em alta até o final do século XIX, após as duas grandes guerras mundiais, tivemos uma grande crise de valores da modernidade, e o gênero utópico cai em desuso, junto com o iluminismo e a crença na razão como instrumento de emancipação humana. Os acontecimentos mais aterrorizantes de que a humanidade tem notícia colocam em crise qualquer otimismo em relação ao futuro.

Eis que se difunde um gênero que é, ao mesmo tempo, semelhante e oposto à utopia. Semelhante pelo fato de ser uma alegoria, uma forma de contar a história de outros para contar nossa própria história, imagina sociedades em um não lugar, em outro tempo e espaço. Opuesto, enquanto a idealização potencializa os riscos de cada progresso técnico ao limite, numa sociedade que intensifica os aspectos negativos das relações sociais do presente, criando modelos



de controle para a manutenção da ordem opressora. As distopias se caracterizam pela ausência de esperança.

Obras como: “1984” e “Revolução dos bichos” de George Orwell, “Admirável mundo novo” de Aldous Huxley, “Slaughterhouse-Five” de Kurt Vonnegut Jr., “A guerra dos mundos” e a “Máquina do Tempo” de H. G. Wells são alguns exemplos de toda uma geração de obras literárias. Atualmente, temos uma enxurrada de séries e filmes distópicos, como: Os 100, O conto de Aia, Black Mirror, Matrix, Blade Runner, etc.

No campo da filosofia, o marxismo, apesar de crítico, é otimista em relação ao futuro, pois para Marx a história deve culminar com o comunismo, também chamado “reino da liberdade”. Depois das duas grandes guerras, esse otimismo marxista dá lugar a pensadores como Freud, Benjamin, Adorno e Horkheimer, para os quais a humanidade não tem salvação.

Nesse sentido, as distopias continuam em alta até hoje, pois, apesar dos avanços tecnológicos, a desigualdade social e o trabalho estranhado persistem. Nesse contexto, as distopias aparecem como gênero literário crítico. Os autores distorcem a realidade para criar uma sociedade que leva o controle à dominação ao extremo, servindo de alerta de que, se as coisas não melhorarem, as sociedades podem se tornar ainda mais opressoras ou até serem destruídas. Essas obras literárias têm a intenção de causar uma reflexão no leitor, sobre o que as pessoas estão fazendo para melhorar o mundo e o que pode acontecer caso não melhore.

Sob essa ótica, 15 milhões de méritos é um episódio da série Black Mirror que retrata um mundo em que as relações pessoais, entretenimento e atividades rotineiras são feitas a partir de aparelhos eletrônicos, o único trabalho é pedalar diariamente em bicicletas estacionárias. Essa atividade é obrigatória e com ela as pessoas conseguem “méritos”, uma espécie de moeda virtual que serve para comida, entretenimento, além de acessórios para um personagem virtual (avatar).

Nesse episódio, temos como protagonista: Bingham “Bing” Madsen. Ele herdou 15 milhões de méritos de seu irmão falecido, mas continua sendo obrigado a pedalar. Por conta de sua vida monótona e sem significado, ele acaba cansado e começa a questionar sua rotina e sociedade.

Um dia, depois de sua pedalada diária, ele escuta Abi cantando e resolve incentivá-la a participar de um programa que é uma espécie de show de talen-



tos, que promete transformar seus participantes em estrelas e, assim, livrá-los de ter que pedalar todos os dias sem chegar a lugar algum. Para participar do programa, é preciso comprar um ingresso que custa 15 milhões de *méritos*. Então, para ajudar Abi, Bing doa seus *méritos* para ela.

No programa, os calouros são drogados antes de se apresentar, e se deparam com situações desagradáveis e manipuladoras partindo dos jurados. Sob o efeito da droga, Abi fica muito passiva para reagir aos constrangimentos a ela impostos e acaba sendo forçada a se tornar atriz de conteúdo adulto ao invés de cantora. Bing volta desolado para sua rotina monótona, agora sem *méritos*, e se convence de que deve juntar 15 milhões para ir ele mesmo ao programa enfrentar os jurados e sua plateia.

Depois de muito esforço, Bing consegue juntar 15 milhões de *méritos* e ir ao programa novamente dizendo que irá fazer uma apresentação de dança, mas no meio de sua apresentação ele faz um discurso revolucionário e ameaça cometer suicídio em frente às câmeras. Os jurados não se comovem com a ameaça, eles só ficam impressionados com a performance e prometem fazer com que ele tenha seu próprio programa. Sem alternativa melhor, ele acaba se tornando apresentador de um programa “crítico” do consumismo, enquanto a sociedade continua presa em sua rotina opressiva.

Este episódio pode ser interpretado à luz do conceito de trabalho estranhado, desenvolvido por Karl Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos. Para Marx, o trabalho é a atividade humana sensível que serve para a reprodução e preservação da espécie humana. O trabalho em si é ação teleológica, ou seja, ação que realiza objetivos previamente planejados. O *estranhamento* do trabalho é a perda desta capacidade nos indivíduos, estes tornam-se estranhos em relação a: 1) o objeto do trabalho; 2) a atividade subjetiva; 3) o gênero humano; 4) o outro.

1) Do objeto ou resultado do trabalho que deveria pertencer àquele que produziu. O trabalhador é estranho em relação ao objeto quando o que ele produz não pertence a ele, assim como a natureza e o mundo material produzido se separam daqueles que o produziram. No capitalismo:

O trabalho não produz apenas mercadorias, ele produz a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria. Quanto mais o homem se



dedica ao trabalho e ocupa seu tempo, o esforço da sua physis com isso, mais pobre ele fica. O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão” (Marx, 2004, p. 80).

2) Se o objeto do trabalho não pertence ao trabalhador, tampouco a atividade produtiva pertencerá. A vida do indivíduo é a sua atividade vital. O ser humano se estranha de sua própria vida quando tem a sua atividade vital imposta por um poder externo. Após contratado, a atividade subjetiva do trabalhador passa ao controle da empresa e, esta, determina o conteúdo da atividade. Se o trabalhador passa de 8 a 10 horas por dia trabalhando, boa parte da sua existência não lhe pertence, mas ao capital.

3) Se os indivíduos não têm controle sobre o que produzem nem sobre a sua atividade, ele se estranha também do seu *ser genérico*. Ser genérico é o caráter que o ser humano tem de transcender a individualidade, na medida em que faz de sua atividade vital uma atividade *social-universal*. No estranhamento do gênero, os indivíduos vivem como animais, cada um por si, e não como uma espécie universal.

4) Disso resulta o quarto aspecto, o estranhamento do outro. O trabalhador fica estranhado em relação aos outros enquanto deve, para sobreviver, ceder-se para o enriquecimento do outro, ou mesmo concorrer com outros trabalhadores para ter o direito de ser explorado.

Assim, Marx expressa a sua crítica à inversão realizada pelo capital, este, de resultado de trabalhos anteriores, de trabalho morto, torna-se o sujeito da produção; ao passo que o trabalho vivo, criador de tudo, aparece subordinado ao capital. O caráter social e coletivo do trabalho contrasta com a apropriação privada. O trabalhador só tem o direito ao trabalho quando oferece ganho privado ao dono do capital, muito embora o capital seja resultado de trabalhos alheios anteriores (Farias, 2010, p. 54-55).

No episódio que analisamos, o estranhamento do trabalho em relação ao objeto pode ser visto quando o produto da atividade de “pedalar” não é apresentado nitidamente para o telespectador. No início do episódio, é mostrada a apatia do protagonista diante do trabalho e dos “méritos” que o trabalho dele fornece, de modo que ele mostra não ter um objetivo nem demonstra saber o



que fazer com aqueles méritos. Tal estranhamento expressa a total separação entre o trabalhador e o resultado do seu trabalho.

O estranhamento em relação à própria *atividade* subjetiva pode ser visto quando o protagonista demonstra apatia diante da atividade do seu trabalho, e não só ele como os outros personagens mostram fazer aquilo de forma automática e monótona. As pessoas, em geral, não determinam o sentido, a forma ou o ritmo de suas atividades laborais. Em um diálogo entre Bing e Abi, quando ele a incentiva a ir ao Hot Shot, Abi faz o questionamento: “Você me ouviu cantar em um banheiro e isso é real?” e ele responde “Mais que tudo que aconteceu o ano todo”, simbolizando que essa rotina automática faz a natureza, os seres humanos, o trabalho, entre outros, serem apenas coisas.

O estranhamento em relação ao *gênero* humano é notável, no protagonista, a falta de ambição dele no começo do episódio e como o sistema acaba com os sonhos e a criatividade dos personagens. As características humanas de universalidade e criatividade são estranhadas e as pessoas se tornam semelhantes a animais, tendo sua vida extremamente individualizada e voltada para satisfação de desejos individuais. No show “Hot Shot” as pessoas vão se apresentar para poderem trabalhar com algo criativo. Abi, uma moça que recebe ajuda de Bing para se apresentar no Hot Shot, com a intenção de se tornar cantora, é desvalorizada com seu sonho no programa. Quando isso acontece, todos passam a clamar para que Abi se torne objeto dos seus próprios desejos egoístas, sem nenhuma empatia pela protagonista.

O estranhamento em relação ao *outro* fica evidente quando o sistema incentiva a competição e a exploração. De forma direta, vemos a alienação do outro, como a gordofobia apresentada às pessoas acima do padrão de peso, que são rebaixadas e expostas ao ridículo. Outra forma de alienação do outro é no Hot shot, no qual as pessoas são também humilhadas em público. De forma indireta, podemos ver essa alienação na falta de comunicação entre os personagens, pois vemos no próprio protagonista a falta de interesse nas pessoas e também quando Bing ameaça cometer suicídio no Hot Shot e os avaliadores mostram não se importarem com isso.

Apesar das semelhanças mencionadas, há uma diferença crucial entre as ideias apresentadas nos manuscritos marxistas e no episódio. Enquanto Marx



critica o sistema e a sociedade como um todo, ele também acredita que o sistema atual entrará em declínio, permitindo o surgimento de um novo sistema que resolverá os principais problemas socioeconômicos. Em contrapartida, o episódio sugere que não há como contrariar e superar o sistema; estamos eternamente presos, manipulados para gerar lucro incessantemente. Mesmo quando o cidadão desafia o sistema, ele é cooptado para fazer parte do show. Isso lembra Adorno e Horkheimer quando dizem:

Aquele que resiste só pode sobreviver integrando-se. Uma vez registrado em sua diferença pela indústria cultural, já faz parte desta, assim como a reforma agrária no capitalismo. A revolta que rende homenagem à realidade se torna a marca de fábrica de quem tem uma nova ideia para levar à indústria. A esfera pública da sociedade atual não deixa passar qualquer acusação perceptível em cujo tom os auditivamente sensíveis já não advertam a autoridade sob cujo signo o *révolté* com eles se reconcilia (Adorno, 2002, p.14).

Embora possamos dialogar com essas duas linguagens na perspectiva da crítica ao capitalismo, elas se distinguem do seguinte modo: Marx acredita em um “futuro melhor”, caracterizado por uma visão utópica, enquanto o episódio apresenta uma visão totalmente distópica, em que sempre seremos peões controlados pela “mão invisível” do poder.

CONCLUSÃO

As observações e análises apontam que a série expõe um contexto distópico que se alinha às teorias críticas e à desesperança, a partir do pós-guerra, com as grandes narrativas e discursos de transformação da realidade. Sob essa ótica, parece fundamental observar alguns aspectos presentes na série que funcionam como elementos de representação da nossa realidade, de modo que temos a oportunidade de experienciar o nosso próprio mundo mediante uma alegoria.

Como o famoso mito da caverna de Platão, as metáforas dizem algo sobre nós contando histórias de outros. O seriado traz uma visão crítica da sociedade atual por meio de metáforas de ficção científica. A mensagem da metáfora atinge assim um maior número do que se a ideia fosse transmitida de maneira direta.



Black Mirror, como o próprio nome diz, é um espelho das sombras da sociedade contemporânea e tem muito a nos dizer, ainda mais quando associado a um conceito como o de trabalho estranhado. Conforme as nossas análises, o episódio estudado e o texto de Marx são ainda atuais e servem para pensarmos: 1) condições de trabalho atualmente pautadas na precarização: pouco emprego (estável) e muito trabalho; 2) lógica produtivista e colapso ambiental: só se fala em crescimento econômico, ignorando os impactos ambientais amplamente difundidos pela ciência.

O episódio em questão ainda pode ser visto como uma metáfora das telas, ou seja, de como a TV e a Internet estão ditando padrões e estimulando a criação de avatares, perfis virtuais para que a existência se dê nesse espaço, num claro abandono da realidade material e suas possibilidades.

A presente pesquisa revela como a série Black Mirror nos obriga a refletir sobre o estado atual da sociedade e as forças que moldam nossas vidas, destacando a importância de reconhecer e questionar as estruturas que sustentam a realidade contemporânea.

O fundo comum entre o episódio de Black Mirror, o texto de Marx e a nossa condição em pleno 2024 é a permanência do modo de produção capitalista. Nesse modo de produção, o trabalho continua estranhado dos quatro aspectos humanos essenciais: objeto, atividade, gênero e outros. A dominação do capital sobre as vidas humanas é o elo comum entre o texto, o audiovisual e a vida no capitalismo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALBORNOZ, Suzana. **O espírito da utopia vive**. Barbarói, Santa Cruz do Sul, Edição Especial n.54, 2019.

BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. **Utopia, distopia e história**. In: Editorial da MORUS – Utopia e Renascimento 2, 2005, p. 4-10.

BOTTOMORE, Tom. **Introdução**. In: *Karl Marx*. RJ: ZAHAR, 1981. COELHO, Teixeira: **O que é utopia**. Editora Brasiliense, São Paulo: 1981.

FARIAS, Tarcísio Fagner Aleixo et al. **O conceito de trabalho nos manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx**. 2010.



FARIAS, Tarcísio Fagner Aleixo. **Dialética do trabalho e libertação humana na teoria de Karl Marx**. 2015.

MARX, Karl: **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. SP: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857 – 1859: esboços da crítica da economia política. Boitempo: Rio de Janeiro, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEDEIROS, Valéria da Silva e MATEUS Andrea Martins Lameirão. **Literatura distópica, ontem e hoje: um percurso na história e na ficção**. Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo: Dossiê nº 22, p. 109-120. – ISSN 1679-849X. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

VIDAL, Francesca. **Sobre a primeira versão do espírito da utopia (1918)**. In: Escritos sobre o Espírito da utopia de Ernst Bloch. Org. Ubiratane de Moraes Rodrigues. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

VIEIRA, Antonio Rufino. **Princípio esperança e a herança intacta do marxismo em Ernst Bloch**. In: Anais do 5º Colóquio Internacional Marx-Engels. Campinas: CEMARX/Unicamp, 2010



EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UM CURRÍCULO ÉTNICO-RACIAL³⁹

Valderlani Viana Leite ⁽¹⁾

Jucilânia Santos Silva ⁽²⁾

Karla de Oliveira Santos ⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9647-6868>; Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Santana do Ipanema AL, BRASIL. E-mail: valderlani.viana371@gmail.com

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4106-2967>; Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Santana do Ipanema, AL, BRASIL. E-mail: jucilniasantoss2@gmail.com

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-4954-8184>; Doutora em Educação (PPGE/UFAL), Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus IV. Coordenadora Adjunta da UAB/UNEAL, São Miguel dos Campos, AL, BRASIL, Email: karla.oliveira@uneal.edu.br



INTRODUÇÃO

Os negros, historicamente, apareceram em um cenário escravocrata, regido por uma elite branca dominante. Tiveram demasiadamente sua cultura negada, ocultada, desprovidos de qualquer liberdade, e desse modo, a educação também durante anos para eles não foi reconhecida como um direito. Segundo Nascimento (1980, p. 16-17):

A luta comum dos povos negros e africanos requer o conhecimento mútuo e a compreensão recíproca que nos têm sido negados, além de outros motivos, pelas diferentes línguas que o opressor branco-europeu impôs sobre nós, através do monopólio dos meios de comunicação, do seu controle exclusivo dos recursos econômicos, das instituições educativas e culturais.

Nesse cenário de luta dos povos negros contra o sistema de opressão do branco europeu, surgiram os quilombos, que são sinônimos de resistência e uma não passividade dos africanos às formas escravocratas e excludentes, as quais foram submetidos durante séculos, então, os quilombos nascem desse intuito, em busca de uma liberdade aos negros desprovidos.

O referido estudo surgiu da necessidade de melhor compreender os quilombos, bem como o cenário da Educação Escolar Quilombola e a importância do currículo no ensino aos estudantes das comunidades remanescentes de quilombos.

A priori buscou-se explicar brevemente sobre a conceituação dos quilombos ou também chamados de mocambos, que foram, e ainda são, símbolos de resistência. E em um segundo momento, discutimos a respeito dessa modalidade de ensino que é a Educação Escolar Quilombola, esmiuçando os desafios que esta, por sua vez, trilha no Brasil. Discutindo-se, ademais, sobre o papel dos docentes no ensino quilombola, bem como os desafios que eles enfrentam nessa modalidade.

O objetivo desse estudo é compreender a importância de um currículo étnico-racial presente nas escolas de comunidades remanescentes de quilombos, através da análise de algumas Leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que tratam sobre o ensino escolar quilombola, bem como através de estudos nas ideias de alguns autores como: Nascimento (1890), Carril (2017), Siqueira (1995), Gomes (2008) e Munanga (1996), aliado ainda à aplicação de um questionário estruturado, dirigido aos professores de uma escola pública municipal, situada no município de Poço das Trincheiras, no sertão de Alagoas.

OS QUILOMBOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Os Quilombos ou também chamados de mocambos, são sinônimos de resistência, reflexo de lutas por parte dos negros, e, sobretudo aqui no Brasil, se teve/tem uma grande manifestação destes em diversos Estados, no qual se



incluem Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Maranhão, Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul. Os quilombos serviram de refúgio para os negros, e localizavam-se no meio das florestas mais distantes.

Segundo Nascimento (1980, p.32):

Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico-política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural.

Diante do exposto a respeito da conceituação de quilombos, percebe-se que estes são oriundos de um contexto de recusa às formas de escravização às quais os negros eram submetidos pelo sistema colonial. Nota-se também que nesses espaços quilombolas existe toda uma organização tanto social e econômica quanto política. E, desse modo, sua existência permite a perpetuação da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

Conforme o artigo 2º do Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

Os quilombos têm uma importância muito significativa, mostram o inconformismo dos negros com a escravização em que eram submetidos, refletem também que eles não eram passivos ao colonialismo branco e desta feita, muitos combates firmes foram travados em busca da liberdade, como aponta Siqueira (1995), que destaca que os quilombos são múltiplos e espalham-se por todo o país, a partir de lutas que ocorrem em diversas partes do Brasil, sendo que nestes ocorriam muitas discriminações, racismo, negação de liberdade e desrespeito aos direitos dos negros.

De acordo com Carril (2017, p. 556):



Os quilombos desenvolveram uma relação específica com a natureza, de escravos eles se transformaram em camponeses. O relacionamento com a terra tornou-se fundamental como meio de sobrevivência na sociedade escravista. Viver nos quilombos equivalia a arar e cultivar a terra para dela extrair os recursos necessários à vida e também dela fazer sua moradia e nela reconstruir seu suporte cultural, em uma perspectiva de sobrevivência.

Sabe-se que nos quilombos existe toda uma organização, de modo que permite o bem comum a todos. Para a sobrevivência, os integrantes dos quilombos tinham muita propriedade no uso da terra, então eles próprios produziam seus alimentos necessários para viver a partir do cultivo.

Para Munanga (1996), é salutar entender que, dentro das comunidades quilombolas existe uma diversidade étnica, ou seja, há uma pluralidade de cultura, religião, história e até a língua é variada, mesmo que os remanescentes quilombolas tenham, por vezes, dificuldades comuns, existe essa diversidade entre eles. Então, em um quilombo não necessariamente existe só uma única etnia, mas podem haver outras.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, para a Educação Escolar Quilombola:

[...] os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos. (Brasil, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola reforçam justamente essa questão do surgimento dos quilombos um simbolismo de resistência ao sistema escravocrata, que os oprimia e renegava toda a história sócio-política e cultural do povo negro.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM UM CENÁRIO DE DESAFIOS

Percebe-se, então, que a educação quase sempre foi olhada do ponto de vista da singularidade, todavia, sabe-se que o ambiente institucional é *lócus* de pluralidade e, nesse sentido, a educação deve ser pensada para as especificida-



des de todos, voltando então o currículo de modo que abranja não um ideário de igualdade, mas sim de diversidade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

O referido artigo vem fomentar que a educação é um dever do Estado, bem como da família e, como tal, visa sobretudo o desempenho educacional do educando, pautando-se no exercício da cidadania de modo que o prepare também para o mundo do trabalho.

A educação no Brasil avança então no sentido de atender ao leque da diversidade, a partir do entendimento de que nem todos os estudantes devem participar de um único modelo de ensino, por não se adequar às suas necessidades. É nesse sentido que surgem as modalidades de ensino que proporcionam a seguridade de uma escola que garanta a aprendizagem dos estudantes em sua pluralidade. Dentre as modalidades de ensino está a Educação Escolar Quilombola, que é voltada para os estudantes remanescentes de quilombos, que residem em comunidades quilombolas.

Como bem está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013):

A educação é um direito de todos, e nesse sentido, a escola é um direito das comunidades quilombolas. Por isso, essa instituição precisa saber dialogar e compreender a complexidade dessa realidade. É possível, portanto, ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura. (Brasil, 2013, p. 440).

Desse modo, entende-se que a educação é para todos, e nesse todo os remanescentes de quilombos se enquadram e as escolas deverão então organizar-se no sentido de proporcionar para eles uma educação que possa permitir apropriar-se das inovações, conhecimentos diversos da educação escolar, mas sem que para isso eles se desprendam de suas origens, sua cultura e sua religio-



sidade. Então, o objetivo do ensino quilombola é proporcionar que os estudantes tenham pertencimento de sua cultura local, entendimento da trajetória de luta histórica do seu povo.

Apartir de audiências feitas através do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi reconhecido que as comunidades remanescentes de quilombos tinham direito à educação, bem como à escola. Esse direito foi negado por muito tempo, e só a partir de muitas lutas foi assegurado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, para a Educação Escolar Quilombola, frisa que:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior. (Brasil, 2013, p. 26 apud Carril, 2017, p. 552).

De tal modo, fica evidente que o ensino escolar da Educação Quilombola deve estar pautado de maneira a atender tanto o conhecimento propriamente escolar, como também dar ênfase aos conhecimentos da comunidade quilombola, se atentando para as questões históricas, culturais, políticas e também identitárias do povo afro-brasileiro. Entende-se, então, que essa modalidade de ensino deve prezar por um currículo que permita o enaltecimento da cultura afro, despertando nos educandos a necessidade de pertencimento de suas raízes identitárias, possibilitando também a valorização da historicidade e manifestações desses povos.



Os desafios encontrados no contexto da Educação Quilombola são de-
veras vastos, mesmo após o reconhecimento da importância e necessidade de
um ensino envolto nas questões étnico-raciais, sobretudo para as comunidades
em que se encontram remanescentes de quilombos em sua essência. Tais en-
traves podem ser elucidados, como por exemplo: ausência de efetivação dessa
educação para os quilombolas, a falta de estrutura financeira, poucos materiais
didáticos que facilitem o currículo centrado nos parâmetros étnico-raciais.

É importante salientar que outro grande entrave, é a formação de
professores, sendo este um dos maiores desafios, pois, é crucial que os docentes
destinados ao ensino dessa modalidade educacional tenham familiaridade
com as questões raciais e detenham de práticas pedagógicas que favoreçam
o enaltecimento da cultura local, fazendo uma mescla com os conhecimentos
próprios da educação básica.

IMPORTÂNCIA DE UM CURRÍCULO ÉTNICO-RACIAL

O currículo é uma das mais importantes ferramentas para se trabalhar em
uma determinada escola, com base nele organizam-se os estudos e, assim, di-
versos contextos de multiculturalismo e pluralismo presentes na nossa socie-
dade, é ressaltado que:

A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir
tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais de
educação diante da diversidade étnico-racial, como também na
distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal,
será necessário o investimento na formação inicial e continuada
dos professores. (Gomes, 2008, p.78).

Com base em Gomes (2008), o enfoque principal seria uma mudança de
estratégias para que os professores que atuam no âmbito escolar quilombola
possam ter acesso a uma formação de qualidade, sendo esta implantada pelo
currículo, para que sejam capazes de possibilitar aos seus educandos um ensino
voltado para a diversidade étnico-racial que está presente na nossa sociedade,
na elaboração de conteúdos abordados de maneira eficaz, uma vez que os estu-
dantes dessas localidades precisam ter seus direitos assegurados.



Dessa maneira, para a pesquisa sobre o currículo étnico-racial na educação escolar quilombola, utilizou-se a análise do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola investigada, localizada na comunidade remanescente do Quilombo, do município de Poço das Trincheiras, no sertão de Alagoas, elaborado coletivamente por meio da colaboração de todos os segmentos da comunidade escolar, no qual fizeram parte direção, coordenação, professores, funcionários da escola, pais e estudantes, mediante reuniões e trilhas pedagógicas para a sua construção.

Contudo, realizou-se uma análise desse documento no tocante às questões étnico-raciais, e foi possível identificar que em relação à Resolução n.º 8 de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e no PARECER CNE/CEB n.º16/2012, que esta, por sua vez, se faz presente no documento, com as garantias dos direitos a serem oferecidos em uma Educação Escolar Quilombola.

No entanto, o que se percebe é que a ênfase em uma educação étnico-racial ganha um destaque maior somente quando diz respeito a projetos didáticos pedagógicos da escola, sobretudo em datas específicas, e não como algo a ser estudado e debatido no dia a dia escolar.

Gomes (2008, p.70), desse modo, afirma que:

Em uma sociedade multicultural e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Com relação à sua fala, fica evidente para a autora a relevância de um currículo que se atente a todas essas problemáticas envolvendo os conteúdos étnico-raciais, para que seja possível construir uma sociedade igualitária, e uma escola que atenda a todas as necessidades humanas e diversidades culturais.

Busca-se através do currículo uma compreensão crítica dos aspectos sociológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos da escola, numa tentativa de redirecionar o papel da mesma na comunidade como um todo, para que ele possa contribuir para a construção de uma sociedade cada vez mais justa. E nesse contexto, incluem-se as relações étnico-raciais, que são de suma



importância para a constituição desse cidadão que está inserido em um meio, que possa lhe oferecer todo esse conhecimento que envolve sua história e a de seus antepassados.

Com relação aos conteúdos étnicos-raciais abordados no presente documento, no que diz respeito à educação quilombola destaca-se o Art. 26 - A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, alterado segundo o sancionamento da Lei 10.639/2003, ao qual diz que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira”. (Brasil, 2017, p. 17).

Com base nesse artigo, nota-se a relevância de conteúdos da história e cultura afro-brasileira nas escolas para que todos os educandos tenham acesso a esse ensino, tornando-o, portanto, obrigatório em todas as escolas do nosso país.

Sobre o ensino de História do Brasil, como nas escolas comuns, o PPP analisado aponta que para uma educação quilombola deve-se também levar em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, principalmente a história e as culturas indígenas e afro-brasileiras, obrigatórias nos conteúdos desenvolvidos em todo o currículo escolar, em especial no ensino de Arte e História, em que diz que a História da África deve assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a contribuição da nação brasileira.

Sendo assim, consoante o PPP, a escola deverá organizar projeto interdisciplinar anualmente que possibilite a abordagem da História e Cultura Afro-brasileiras e Indígena, devendo ser trabalhado em todas as suas turmas.

Ao tratar sobre a Educação Escolar Quilombola, o PPP deverá observar o disposto na Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e no Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, que diz:

De acordo com o Art. 9º da Res. nº 8 de 20 de novembro de 2012 a Educação Escolar Quilombola compreende: I – escolas quilombolas; II – escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (Brasil, 2013).



Dessa maneira, a escola, por estar situada numa comunidade remanescente de povos quilombolas, deverá oferecer uma Educação Escolar Quilombola, abordando o resgate da memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizados, das práticas culturais, festejos, usos, tradições e demais elementos que representam. o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e da comunidade onde a escola está inserida, da territorialidade, garantindo aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Quilombola reforça também que, em relação ao seu currículo, destaca-se o Artigo 35, em que diz que o currículo da Educação Básica Escolar Quilombola, obedecidas às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da educação básica, deverá:

I – garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos Quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II – implementar a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III – reconhecer a história e acultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. (Brasil, 2013, P.13).

Com base nesta Resolução, é notório que esse ensino deve ser cumprido nas escolas, para que os estudantes em questão possam ter acesso a esse conhecimento, que é tão poderoso para a constituição desses sujeitos e, assim sendo, formação de uma sociedade civil pautada na sua diversidade e nos seus valores étnico-raciais, levando em consideração a sua verdadeira identidade cultural.



DESAFIOS DOS PROFESSORES NESSA MODALIDADE DE ENSINO

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino que está presente em todas as etapas da educação básica, o professor é um dos agentes primordiais para a concretização dessa prática pedagógica que, por vezes, é desafiadora para muitos que se encontram no papel de mediador desses conhecimentos.

Gomes (2008) frisa que, mais do que novas atividades pedagógicas, essas discussões sobre a África e o negro devem promover na nossa sociedade brasileira debate, discussão, reflexão e, além de tudo, a mudança do nosso comportamento. E que a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica vêm justamente para realizar projetos interdisciplinares de trabalho, esmiuçar as práticas mais coletivas e ampliar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial que ainda persiste nas escolas.

A partir dessa perspectiva foi analisado o trabalho de três profissionais graduados em Pedagogia, através de um questionário com cinco perguntas abertas, para que assim fosse possível buscar compreender como atuam nessa modalidade de educação, com questionamentos sobre essa área de ensino e como ela acontece na prática pedagógica desses professores cotidianamente dentro desse espaço educativo.

Os docentes que responderam ao questionário, por meio de uma entrevista estruturada, têm pouco tempo de atuação na instituição de ensino de uma comunidade remanescente de quilombola, no município de Poço das Trincheiras -AL, e não residem na comunidade, todos com formação em Pedagogia. O professor 01 atua na Educação Infantil; a professora 02 atua no 4º ano; e o professor 03 atua no 5º ano.

Primeiramente, foi perguntado sobre a existência da Lei 10.639/2003, se, na opinião deles, consegue garantir na prática que a escola trabalhe adequadamente com as questões que dizem respeito aos africanos e afrodescendentes. Os professores responderam o seguinte:

Não. Pois a existência da Lei não garante a formação dos professores. (Professor 01).



Não. Existe a Lei, mas teria que haver formação continuada para o professor trabalhar a temática na sala de aula com propriedade. (Professora 02).

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de história. Essa Lei busca novas diretrizes curriculares para o estudo afro-brasileiro e africano. Com isso, nós professores devemos ressaltar em sala essa cultura como formadora da sociedade brasileira, considerando os negros como sujeitos históricos, valorizando-os. (Professor 03).

Com base em suas falas, é possível verificar que, na prática não acontece um ensino voltado para o que preconiza a Lei 10.639/2003, devido a não efetivação de uma política de formação continuada, para que esses professores adquiram conhecimentos necessários e tão pertinentes para o cumprimento de toda uma legislação.

Segundo, foi perguntado se a escola, de modo geral, consegue refletir a cultura dos alunos, o contexto no qual eles estão inseridos e o modo como organizam e constroem a vida.

Não. Pois o MEC impõe uma parcela muito alta de material cultural já pronto dentro do trabalho para cumprir o trabalho com o currículo. (Professor 01).

Não. A escola trabalha o currículo que já vem 95% pronto do MEC, deixando pouco espaço para essas vivências. (Professora 02).

Sim, a valorização da cultura afro-brasileira tem sido enfocada nos dias de hoje, mas, contudo, ainda negligenciada pelos professores, ou ignorada por não estarem preparados ou tem receio de trabalhar esse conteúdo. (Professor 03).

As falas apontam os limites da escola em cumprir com o que estabelecem as legislações, apresentando as imposições no planejamento e no currículo, que não refletem o contexto escolar de uma escola quilombola.

Perguntou-se também se eles achavam que, na medida em que omite a história do povo negro e não valoriza a sua cultura, a escola contribui para fragmentar ainda mais a identidade do aluno negro.



Sim, pois sem conhecer sua cultura, o negro não valoriza e nem tampouco desenvolve hábitos de sustentação da sua cultura. (Professor 01).

Com certeza. Recentemente surgiram ideias tão absurdas a respeito de nossa história, inclusive sobre o negro no Brasil, querendo negar a escravidão. (Professora 02).

Sim, acho que devemos tratar os negros como por igual, valorizando sim sua cultura, sua identidade negra, buscando combater ações de discriminação e preconceito. (Professor 03).

Nesse caso, demonstra-se uma preocupação dos docentes com relação às problemáticas que surgem na escola, quando as práticas cotidianas de racismo são invisibilizadas ou estereotipadas, de forma errônea e sem um significado que enalteça as verdadeiras contribuições desses povos africanos e afro-brasileiros para a formação da nossa sociedade.

Em outra pergunta, foi ressaltado sobre o cotidiano escolar, se, nas situações de conflito entre os alunos, eles conseguem reforçar os trabalhos com questões históricas significativas para o povo negro.

Por muitas vezes é colocado em discussão o tema, mas ainda não há uma prática constante ou adequada. (Professor 01).

Nós tentamos, fazendo abordagem nesse sentido na sala de aula. (Professora 02).

Sabemos que a discriminação racial na escola acontece por meios de diversas relações. Mas não é só papel do professor esses trabalhos, todo processo começa na comunidade, por você, família, vizinhos e amigos, não podemos fazer tudo, mas juntos podemos melhorar. (Professor 03).

Conforme as palavras dos professores, há muito trabalho a se fazer para combater essas situações de conflitos que ocorrem nos espaços escolares, devido ao racismo que estrutura a sociedade brasileira. Vale ressaltar que ao falar sobre o racismo, essas práticas discriminatórias ultrapassam os muros escolares, com isso, o trabalho deve ser feito em conjunto com a comunidade educativa, só assim as ações de combate à discriminação racial serão trabalhadas não somente no nosso meio educacional, e sim na comunidade em geral.



Gomes (2008), comenta justamente que é importante ficar atento ao fato de não nos evocarmos sobre a questão da superação do racismo e das desigualdades raciais no ensino escolar, sendo que a escola por si só não consegue dar conta de tudo. No entanto, ela é fundamental nesse processo, pois é um espaço formador que tem um grande papel social e cultural, ao lado de outros espaços formadores de educação. E que nesse momento atual a questão racial na escola básica envolve todo um contexto, que abrange a luta pela construção da democracia e de um Estado que seja realmente democrático. Tendo como principal alvo da educação antirracista a construção de uma sociedade que seja capaz de reconhecer e respeitar a diversidade.

Para a finalização do questionário, foi perguntado sobre o que o professor busca fazer no espaço da escola para trabalhar sobre essas questões de diversidade na educação.

Buscando mostrar como funciona a sociedade e o que é possível mudar, por meio de filmes, novelas, pequenas produções de vídeo, etc. (Professor 01).

Tentando mostrar que nossa sociedade é múltipla, heterogênea, resultado da miscigenação de povos. Usamos livros, filmes, animações, etc. (Professora 02).

Promover momentos de reflexão, incentivar os alunos buscando que eles tenham mais conhecimento, tentando buscar entre eles o envolvimento e a participação. Buscando compreender e valorizar as escolhas pessoais como possibilidade de mudanças, permitindo que o aluno aprenda transformar informação em conhecimento. (Professor 03).

Corroborando com as falas supracitadas, a legislação brasileira respalda e garante a implementação de projetos pedagógicos que tornem o currículo escolar mais democrático. No entanto, existem poucas possibilidades para desenvolvê-lo de modo eficaz, sendo possível perceber que os espaços educacionais se tornam inacessíveis à cultura local, devido à precariedade de materiais para trabalhar sobre essas questões raciais, como a carência de conteúdos nos livros didáticos, e de formações continuadas que abordam tais problemáticas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, é incrementado que a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógi-



co, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o direito à diversidade se concretize. Essa discussão precisa fazer parte da formação inicial e continuada dos professores. Diante disso, o papel do professor torna-se primordial no ensino quilombola, pois esse profissional, em conjunto com a escola poderão desenvolver uma ação pedagógica que zele pela diversidade étnico-cultural, para que os remanescentes oriundos dessas comunidades tenham um pertencimento de sua história local e valorize mais sua cultura.

CONCLUSÃO

O presente estudo surgiu da necessidade de discutir sobre o currículo étnico-racial, sobretudo no que diz respeito à Educação Escolar Quilombola, fazendo uma análise dos desafios que os docentes enfrentam nessa modalidade de ensino. Ademais, tornou-se salutar discutir a importância desse currículo a partir de análise feita do PPP de uma escola de rede pública quilombola. Antes de qualquer coisa, foi necessário tomar conhecimento sobre a conceituação de quilombos ou chamados também de mocambos, que, como visto, são sinônimos de resistência e luta dos povos quilombolas durante séculos.

A Educação Escolar Quilombola surge como uma modalidade, na perspectiva de assegurar que os remanescentes de quilombos tenham efetivados o direito à educação e o seu direito de pertencimento étnico-racial no currículo da escola.

A formação inicial e continuada de professores é importante no contexto da modalidade assim discutida, pois é necessário um leque de conhecimentos sobre as questões diversas que envolvem o currículo étnico-racial, sendo preciso que os docentes estabeleçam uma mescla dos conteúdos comuns próprios da Educação Básica em consonância com a cultura local dos estudantes quilombolas. Isso, por vezes, se torna desafiador ao professor, pela ausência de formação continuada que aborde essa temática.

Contudo, pode-se auferir, diante dos estudos realizados, bem como a partir dos breves questionários feitos a alguns professores de uma determinada escola quilombola do município de Poço das Trincheiras-AL, que a Educação Escolar Quilombola merece um olhar mais atento e que muito ainda precisa ser



feito na efetivação do currículo étnico-racial. As questões raciais precisam ser discutidas nas escolas de comunidades remanescentes de quilombos, os estudantes precisam adquirir pertencimento de sua cultura local, origem, crenças, tomando conhecimento das lutas travadas pelos seus ancestrais, da bravura do seu povo, valorizando assim, desde cedo, a sua cultura afro-brasileira, para a vivência em uma sociedade democrática e plural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Edições Câmara, 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 4. 887, de 20 de novembro de 2003**. Presidência da República, Brasília- DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em 20 de nov de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: algumas informações. Brasília – DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), 2011. Disponível em: <https://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NDUwOA%2C>. Acesso em 20 de nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**, LEI nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República. D.O.U de 10.1.2003.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf> Acesso em: 20 de nov. de 2018 às 19:00h.

GOMES, Nina Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003**. In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. CANDAU, V.M. (Orgs.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp->



-concent/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raça-racismo-identidade-e-etnia.pdf.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Quilombos no Brasil e a Singularidade de Palmares**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

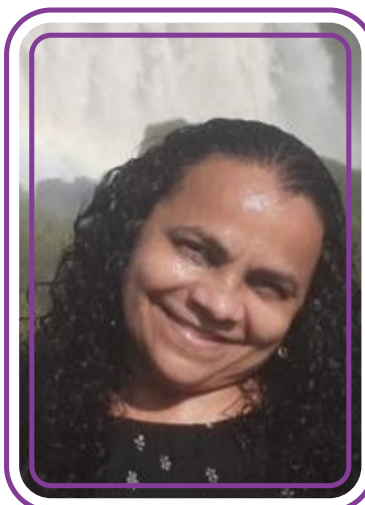


SOBRE AS ORGANIZADORAS



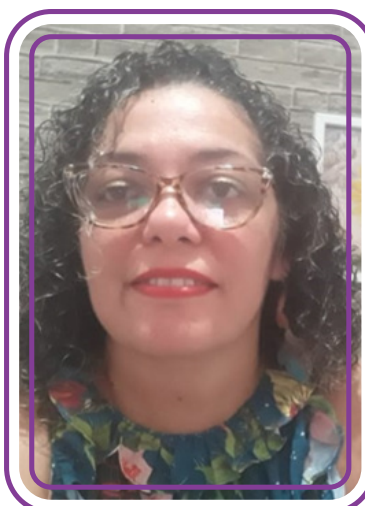
Maria Aparecida Vieira de Melo

Doutora pela UFPB; Professora da UFRN/CERES; Professora Permanente do PPGDH/UFPE; Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire; Coordenadora do Comitê da Educação Integral - polo Caicó; Coordenadora do Fórum Metropolitano da EJA-PE; Coordenadora da Rede Brasileira da Educação em Direitos Humanos-PE; Membro da REPPED; Membro da REDHUMANI; Titular da CNEJA/MEC. Coordenadora geral do Curso de Formação Continuada de Educação em Direitos Humanos: Educadores da rede básica de Caicó/RN. E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com. Contato: 81 9 85303448.



Maria Aparecida Cruz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de PE/IFPE. Professora/tutora pela Universidade Aberta do Brasil/IFPE. Especialista em Educação Profissional Técnica. Pedagoga. cidavitor2003@yahoo.com.br. Contato: 81 9 87715701



Sara Ingrid Borba

Professora da Rede Estadual de Alagoas. Professora na Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade/UNEAL. Mestra em educação e doutoranda pela UFPB. sa-raingridb@gmail.com; Contato: 82 9 9626-6048



