

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO



FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA
(ORGANIZADOR)



Atena
Editora
Ano 2022

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO

.....

FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA
(ORGANIZADOR)



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Ciências humanas: diálogo e política de colaboração

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Fabiano Eloy Atílio Batista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 Ciências humanas: diálogo e política de colaboração /
Organizador Fabiano Eloy Atílio Batista. – Ponta Grossa
- PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0046-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.462222403>

1. Ciências humanas. I. Batista, Fabiano Eloy Atílio
(Organizador). II. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Estimados leitores e leitoras;

Sendo cada vez mais necessária, a transdisciplinaridade se configura como um requisito epistemológico, uma vez que o que buscamos compreender, problematizar e analisar não se limita, estritamente, a uma única área do saber. É preciso “sacudir” as estruturas e apontar caminhos múltiplos para se pensar o mundo ao nosso redor.

Assim sendo, por meio de uma abordagem transdisciplinar a obra **Ciências humanas: Diálogo e política de colaboração**, propõe uma discussão, crítica e contemporânea, entre diversos campos do saber, buscando expandir os horizontes acerca das correlações das Ciências Humanas com diversas outras disciplinas.

Neste sentido, ao longo de 17 capítulos podemos vislumbrar discussões que abordam as temáticas sobre juventude, feminilidades, saúde, política, educação, sociedade, dentre outras que se configuram como mecanismos para compreensão das dinâmicas sociais, a nível nacional e internacional.

Especialmente a partir deste atual cenário social e político que vivenciamos, as reflexões realizadas na coletânea **Ciências humanas: Diálogo e política de colaboração** se tornam fundamentais para se pensar sobre o(s). lugar(es). que as Ciências Humanas têm ocupado diante das diversas perspectivas de compressão sobre o mundo e sobre as formas de compreendê-lo e melhorá-lo. Trazendo à tona, por conseguinte, discussões necessárias para tencionar reflexões sobre o mundo contemporâneo.

Para tanto, esperamos que essa coletânea de textos possa se mostrar como uma possibilidade discursiva e reflexiva para novas pesquisas e novos olhares sobre os objetos das Ciências Humanas em consonância com outras áreas do saber.

A todos e todas, esperamos que gostem e que tenham uma agradável leitura!


Fabiano Eloy Atilio Batista

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A JUVENTUDE E SUA RELAÇÃO COM TRABALHO E EDUCAÇÃO

Samille Schmid Lopes


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224031>

CAPÍTULO 2..... 14

INCLUSÃO DE JOVENS RURAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL POR MEIO DA CONFIGURAÇÃO DA FERRAMENTA WEB 2.0 E DA REDE SOCIAL

Miguel Gregorio Argote Salgado

Víctor Enrique Macías-Villamizar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224032>

CAPÍTULO 3..... 19

A HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Luzinete de Souza Oliveira


Solange Aparecida Bolsanelo Merlo

Camila Bruschi Tonon

Larissy Alves Cotonhoto

Lucyana Veríssimo Pascoal Costa


Anderson José Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224033>

CAPÍTULO 4..... 30

SOFRIMENTOS SOCIAIS; REFLEXOS DO PERÍODO DA INTERNAÇÃO COMPULSÓRIA PARA TRATAMENTO DA HANSENÍASE NO BRASIL

Thiago Pereira da Silva Flores


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224034>

CAPÍTULO 5..... 41

EDIPO MITO-LÓGICO

Marcelo A. Frazzetto


Rosario-Santa Fe-Argentina

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224035>

CAPÍTULO 6..... 47

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE MULHERES EM PERÍODOS DE TRANSIÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO


Laura Dantas de Moura








 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224036>




CAPÍTULO 7..... 63

TOLERÂNCIA ZERO NO ESPÍRITO SANTO E A SELETIVIDADE PENAL CAPIXABA

Renan Subtil Torres

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224037>

CAPÍTULO 8	75
OS IMPACTOS SOCIOECONÓMICOS E DE SAÚDE DA COVID-19 NOS PAÍSES NÃO DESENVOLVIDOS E OS DESENVOLVIDOS	
Maria José Oliveira Vieira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224038	
CAPÍTULO 9	85
LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA. UNA MIRADA DESDE TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD	
Lisbet Teresa Pérez Salina	
Dalia Portuondo Kindelán	
Reynaldo Vega Chacón	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4622224039	
CAPÍTULO 10	93
LOS ANDROIDES YA SUEÑAN CON HUMANOS ARTIFICIALES	
Daniel Román March	
Marcos Llanos Nieto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240310	
CAPÍTULO 11	98
QUATRO FACES: AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NO MITO DE RAGNARÖK	
Angela Albuquerque de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240311	
CAPÍTULO 12	112
A BUCÓLICA X DE VIRGÍLIO ENTRE O AMOR BUCÓLICO E O ELEGÍACO: UMA CRÍTICA EPICURISTA DO AMOR DESMEDIDO	
Amanda Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240312	
CAPÍTULO 13	116
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A PROTEÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL	
Claudia Maria Prudêncio de Mera	
Denise Tatiane Girardon dos Santos	
Domingos Benedetti Rodrigues	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240313	
CAPÍTULO 14	126
EDUCAÇÃO FINANCEIRA POR MEIO DE MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO	
Mariana Thais Garcia	
Tiago Emanuel Klüber	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240314	

CAPÍTULO 15	132
PROCESSO DE ANÁLISE DE DESEMPENHO PROFISSIONAL Juliana Carneiro Rodrigues André Ribeiro da Silva  https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240315	
CAPÍTULO 16	143
CONHECER A PAISAGEM ATRAVÉS DA BANDA DESENHADA Miguel Castro  https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240316	
CAPÍTULO 17	159
VIAGENS: TURISMO CULTURAL COMO DISPOSITIVOS DE APRENDIZAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA Talita Fontes Miranda  https://doi.org/10.22533/at.ed.46222240317	
SOBRE O ORGANIZADOR	166
ÍNDICE REMISSIVO	167

A JUVENTUDE E SUA RELAÇÃO COM TRABALHO E EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/02/2022

Samille Schmid Lopes

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/1647529614574841>

RESUMO: O presente artigo visa a conhecer e compreender a experiência de inserção de jovens no mercado de trabalho, voltando o olhar para as temáticas de juventude, educação e formação profissional. Fundamenta-se em referências que problematizam temas como a dinâmica do mercado de trabalho em sua relação com a formação profissional, e a inserção desigual da população jovem nesse mercado, dando foco à inserção no Programa de Aprendizagem. Em função dessa demarcação, toma por base publicações do DIEESE, MTE sobre o Programa de Aprendizagem, pesquisas disponíveis no portal da Anped e Capes que discorrem sobre o problema. Para o desenvolvimento da pesquisa nos aprofundaremos em estudos sobre juventude e sua relação com trabalho e educação, formação profissional, desigualdades existentes na trajetória dos jovens e a situação do mercado de trabalho principalmente no que diz respeito às primeiras experiências profissionais da juventude.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de aprendizagem, juventude, trabalho, educação.

ABSTRACT: This article aims to know and understand the experience of inserting young people into an apprenticeship program, looking back at the themes of youth, education and professional training. It is based on references that problematize topics such as the dynamics of the labor market in its relationship with professional training, the unequal insertion of the young population in this market, as well as responses in the field of public policies capable of providing this insertion. Due to this demarcation, it is based on publications from DIEESE, MTE on the Learning Program, research available on the Anped and Capes portal that discuss the problem. For the development of the research, we will delve deeper into studies on youth and their relationship with work and education, professional training, existing inequalities in the trajectory of young people and the situation of the job market, especially with regard to the first professional experiences of youth.

KEYWORDS: Learning program, youth, work, education.

INTRODUÇÃO

Esta revisão bibliográfica pretende discutir aspectos da participação de jovens no Programa de Aprendizagem. Sabemos que a necessidade de ingresso na vida profissional é uma realidade para muitos, e também que a cada dia o mercado de trabalho tem se mostrado mais exigente no que diz respeito a qualificação e experiência, o que nos leva à

intenção de conhecer melhor este aspecto tão presente na vida de adolescentes e jovens brasileiros.

De acordo com Corrochano (2014, p. 206), “para a maioria dos que tiveram acesso a esse nível de ensino (*médio*). nas duas últimas décadas, a realidade de trabalhos, de bicos ou de um constante se virar para ganhar a vida combinam-se às suas vidas de estudantes”. Sendo assim, este fato torna-se ainda mais crítico quando temos em vista por exemplo a implantação de um ensino médio integral desvinculado de uma política de acesso à renda. Nesta proposta, para onde vão os jovens trabalhadores?

A reflexão em torno das juventudes nos remete a pensar nessa e muitas outras questões, e entender como se manifesta esse complexo universo de educação, trabalho, desigualdades sociais nas trajetórias de vida desses jovens. Trata-se de sujeitos com trajetórias de vida singulares, mas com necessidades semelhantes às de outros jovens que também buscam uma fonte de renda e que por fatores como gênero, raça/cor, escolaridade, qualificação, experiência, idade, condição social terão essa entrada facilitada ou prejudicada no mercado de trabalho. De acordo com pesquisa recente divulgada pelo Dieese, “a maioria dos jovens entre 14 e 17 anos que trabalha (46,2%). não possui registro em carteira, o que comprova a precariedade da inserção destes jovens no mercado” (DIEESE, 2017, p. 6).

Levando em conta estes fatores mencionados, diversas leis e políticas foram implementadas visando resguardar, apoiar e qualificar o adolescente/jovem que irá buscar uma posição de trabalho remunerado. A pesquisa aqui esboçada problematiza especificamente uma delas: o Programa de Aprendizagem. De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (2014), tendo em vista as exigências de qualificação e experiência apresentadas no mercado de trabalho, o programa se destina a fornecer conteúdos práticos e teóricos de maneira a formar jovens de 14 a 24 anos em uma área de atuação específica, oferecendo também um contrato de trabalho formal com duração de até dois anos e com carga horária reduzida, o que permitiria uma melhor conciliação entre trabalho e escola.

A presente pesquisa visa compreender melhor a inserção de jovens em um programa de aprendizagem, considerando para isso a questão da juventude, suas características e particularidades; a situação do mercado de trabalho em nosso país; e também a formação profissional no Brasil, dando maior enfoque ao programa de aprendizagem.

No que diz respeito a empregabilidade, a pesquisa se mostra relevante uma vez que “o cenário no mercado de trabalho, na segunda metade da última década, foi afetado por uma escassez de oportunidades de trabalho e uma realocação das oportunidades existentes. Tal transformação no mercado de trabalho configura, portanto, uma primeira motivação para uma nova análise do panorama dos jovens nesse ambiente” (Corseuil, Poloponsky e Franca, 2020 p. 9). E, a partir do momento que se propõe a discutir a temática da formação profissional para a juventude, sabendo que apesar de ser uma demanda que não surgiu agora, tem se problematizado cada vez mais atualmente. Como aponta o Dieese

(2017, p. 10), “os jovens trabalhadores enfrentam grandes dificuldades na transição escola-trabalho, em especial os provenientes de famílias com renda familiar baixa, fato que os leva a buscar trabalho remunerado mais cedo”. Essa necessidade repercute nas trajetórias trilhadas por esses jovens e poderá direcioná-los a buscar qualificação como a oferecida pelo Programa de Aprendizagem, mas nem todos terão acesso a este tipo de formação.

JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO

A intenção nesse primeiro momento do referencial teórico é trazer a experiência de juventude voltando o olhar para o sujeito, tendo em vista que para tratar desta temática é necessário compreender quem são estes jovens. Tendemos a colocar em nossa perspectiva o entendimento de que este momento da vida é igual para todos, mas muitos fatores diferenciam estes jovens e trazem sentidos também diversos para cada vivência deles. Para Dayrell e Carrano (2014), primeiramente, devemos entendê-los como sujeitos de saberes, desejos e experiências:

Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 104).

A desigualdade determinará sua maneira de vivenciar o momento de transição, pois “os jovens, em especial os dos setores populares, não são beneficiados por políticas públicas suficientes que lhes garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente essa fase tão importante da vida.” (Dayrell e Carrano, 2014 p. 105). Usamos o exemplo da desigualdade social, mas é importante ressaltar que se utilizarmos os crivos de gênero, raça/cor, escolaridade dentre outros, esta diferença de experiências aumentará ainda consideravelmente, conforme veremos adiante.

Ainda segundo Dayrell e Carrano, durante a juventude

o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. (). As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo). e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. (2014, p. 112).

Nesse momento de descoberta vivenciado, para muitos se apresenta, conforme já dito, a necessidade de inserção no mundo do trabalho e a conciliação deste com a vida escolar.

Embora a opção pelo trabalho possa estar relacionada às diversas

necessidades dos jovens, por exemplo, contribuir com a renda familiar, consumir e ter independência financeira; o corte socioeconômico e o contexto familiar assimilam a desigualdade antes mesmo de o jovem decidir escolher qual será sua direção para o futuro. (Dieese, 2016, p. 10).

A juventude é o momento da vida em que esta preparação deve ocorrer, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais temos que o Ensino Médio é a preparação para o mundo do trabalho (Corrochano, 2014, p. 212).

a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura deve constituir a base da proposta e do desenvolvimento curricular. Assim, se a escola média não é apenas preparação para o trabalho, ela é, também, preparação para o trabalho. Os sentidos dessa finalidade, ao lado das maneiras para realizá-la, permanecem como perguntas importantes. (p. 206).

Com as reformas e propostas atuais, se torna cada vez mais necessário discutir a relação da juventude com trabalho e educação. “No Brasil (). a transição para o trabalho depois de finalizada a escolaridade básica não é uma realidade e duas características importantes marcam a relação entre escola e trabalho no país: o ingresso precoce no mercado e a conciliação ou superposição de estudo e trabalho.” (Corrochano, 2014, p. 213). Sendo assim, mesmo antes do novo Ensino Médio já tínhamos que lidar com esta realidade, quanto mais agora, não podemos deixar de atentar para nossa juventude. Segundo o Dieese, 2016 p. 4, em 2014 26% dos jovens entre 14 e 17 anos já se encontravam inseridos no mercado de trabalho, e para os jovens entre 18 e 24 anos o índice é de 82,5%. Estes dados confirmam os fatos que temos exposto no decorrer do trabalho.

Desde os anos 1980, vários estudos já evidenciavam que o processo de expansão do ensino não havia retirado o jovem do mercado de trabalho. É o jovem trabalhador que se torna estudante. Além disso, pode-se afirmar que a busca por trabalho realizada pelos jovens não deve ser atribuída exclusivamente a questões econômicas relacionadas à necessidade de sustento ou de apoio às famílias. Para além da necessidade, demandas de maior independência, o consumo de bens materiais e simbólicos e a realização pessoal também podem constituir-se em motivações para a inserção no mundo do trabalho. (Corrochano, 2014, p. 213).

Costa et al, 2019 comentam o estudo “Millenials na América Latina e no Caribe: trabalhar ou estudar?”, que mostra que dos jovens brasileiros entre 15 e 24 anos, 49% apenas estudam, 13% apenas trabalham, 15% trabalham e estudam e 23% não trabalham e nem estudam. Apesar do texto tratar mais especificamente das razões que podem levar à inatividade dos jovens (não trabalhar e nem estudar), muitas das considerações feitas vêm a somar em nossa discussão em torno das juventudes. Importante ressaltar que a amostra brasileira da pesquisa foi realizada em Recife.

Entre os jovens, pouco mais da metade é composta de homens (51,8%), metade possui entre 18 e 22 anos (50,0%), a maior parte são jovens pretos e pardos (74,1%) e a maioria reside em domicílios com renda total menor que

dois salários mínimos – SMS9 (65,1%). Em relação à escolaridade, observa-se que somente um em cada cinco (ou 19%) concluiu o ensino médio. Vale ressaltar que uma característica importante dos jovens entrevistados é a defasagem idade-série, pois aproximadamente 17,3% dos jovens sequer concluiu o ensino fundamental, e ao todo 30,9% não ingressaram ainda no ensino médio, apesar de, a maioria, já se encontrar em faixa etária compatível com a conclusão do ensino médio. (Costa et al, 2019, p. 3).

Quando se trata das expectativas educacionais destes jovens, o texto analisa a partir da perspectiva de habilidades socioemocionais e relaciona o desejo de alcançar o nível universitário, e as reais possibilidades de que isso ocorra. “Desejar uma maior escolaridade indica que o jovem enxerga o retorno do seu esforço na educação e acredita que vale a pena investir seu tempo no curto prazo para alcançar uma recompensa maior mais a frente” Costa et al, 2019 p. 5. A pesquisa retorna que 75,33% destes jovens desejam o ingresso no ensino superior, e acreditam ter 7,45 (em 10). de chances de alcançar.

Junto à expectativa de alcançar o ensino superior, estes jovens reconhecem ainda as complexidades em realizar este objetivo, e colocam sobre si a responsabilidade de conseguir: “apesar das dificuldades encontradas, os jovens mantêm seus sonhos de ter diploma de nível superior e uma carreira profissional bem sucedida. No entanto, é recorrente o discurso de que a concretização dessas aspirações não é fácil e exige muita força de vontade, foco e dedicação.” Costa et al, 2019 p. 8.

Importante ressaltar, que a necessidade e anseio pela Universidade se deve também ao fato de que o ensino médio, anteriormente pensado como um direcionador a novos e bons postos de trabalho, hoje já não representa este mesmo valor:

No contexto de reestruturação industrial e do fenômeno da globalização, o diploma do ensino médio, ao mesmo tempo em que se torna cada vez mais um dos pré-requisitos necessário para a inserção dos jovens no mercado formal de trabalho, atualmente já não traduz mais o *status* e a segurança de *mobilidade* social que esse nível de ensino antes garantia. (Silva, 2015, p. 23).

MERCADO DE TRABALHO, DESIGUALDADES E EXIGÊNCIAS IMPOSTAS AO JOVEM TRABALHADOR

Ao iniciar a exposição deste tema, trataremos do mercado de trabalho brasileiro no geral, para depois aprofundarmos na questão da juventude.

A economia brasileira, a partir de 2003, vivenciou um dos ciclos mais auspiciosos de sua história. Durante aproximadamente uma década, o Brasil não apenas registrou consistente taxa de crescimento econômico, como também foi capaz de reduzir drasticamente seus índices de pobreza e, conseqüentemente, da profunda desigualdade socioeconômica que o caracteriza. (). Todavia, a partir de 2014, esse quadro passou a dar sinais de reversão. (Nogueira, Carvalho e Pereira, 2019, p. 3).

As mudanças experimentadas na economia brasileira, naturalmente se refletiram na vida profissional dos cidadãos: de acordo com Nogueira, Carvalho e Pereira, 2019, p. 4 “O elemento mais crítico, do ponto de vista social, dessa crise é seu impacto no trabalho, a começar pelos níveis de emprego”. Conforme dados:

Ao final de 2014, a taxa de desemprego, que vinha em consistente trajetória de queda, atingiu o valor de apenas 6,8%; em 2003, essa taxa era de 12,4%. Contudo, após essa data, o índice de desemprego entrou em forte trajetória de alta, atingindo o patamar de 13,1% no primeiro trimestre de 2018; alta de 93% em apenas três anos. (2019, p. 5).

O mercado de trabalho brasileiro apresenta diversos contrastes e atualmente enfrenta uma grave situação de desemprego, que vem se agravando em virtude da pandemia da Covid 19:

“Em 2020, a queda na ocupação foi bem mais intensa e concentrada em um período mais curto (). A proporção de ocupados na PIA, que era de 53,5% no primeiro trimestre de 2020, atingiu 47,1% no terceiro trimestre, uma queda de 6,4 p.p. em apenas dois trimestres. Essa queda da ocupação é algo sem precedentes no período coberto pela PNAD Contínua. A contrapartida da queda acentuada da taxa de ocupação durante a pandemia foi o aumento na proporção de pessoas em idade ativa fora da força de trabalho, que subiu de 39% no primeiro trimestre de 2020 para 44,9% no terceiro trimestre do mesmo ano.” Corseuil et al, 2021 p. 8).

Neste contexto, percebe-se de maneira ainda mais intensa a dificuldade de ingresso e permanência no mercado de trabalho, o que se reflete de maneira significativa na trajetória profissional de nossos jovens. “Diante da constante presença de um excedente de mão-de-obra no mercado, o jovem encontra as piores condições de competição em relação aos adultos, tendo de assumir funções, na maioria das vezes, de qualidade inferior na estrutura das empresas.” (Pochmann, 2000, p. 31). Tal situação leva o jovem diversas vezes ao trabalho informal, sem que lhe sejam assegurados direitos trabalhistas, uma renda fixa e tendem a manter o status de “baixa experiência” anteriormente mencionado.

A esse respeito, temos ainda dados atuais que ressaltam o aumento do trabalho informal no Brasil:

O trabalho formal vinha crescendo no país, com consonante redução do trabalho formal e informal. A partir de 2014, começa a ser observado declínio no trabalho informal, com aumento correspondente no trabalho por conta própria. Isso parece retratar um quadro em que o trabalhador, ao perder seu emprego, busca obter seus meios de subsistência em atividades que designamos como *empreendedorismo por necessidade*. (Nogueira, Carvalho e Pereira, 2019, p. 5).

E ainda

a relação entre um contrato informal e a precarização da relação trabalhista se

dá na medida em que muitos dos direitos que o trabalhador deveria receber durante o período empregado são frequentemente negados nesse tipo de relação trabalhista (). Além disso, há indícios de que os acidentes de trabalho são bem mais frequentes no setor informal, sugerindo maior precariedade desse tipo de posto de trabalho. (Corseuil, Franca e Poloponsky, 2016, p. 177).

Além da informalidade nas relações profissionais, nossos jovens tem que lidar ainda com outra dificuldade já mencionada neste trabalho: a baixa escolaridade. Seja por ainda estar em idade escolar ou por justamente ter abandonado os estudos para trabalhar, eles se encontram em desvantagem ao disputar um posto de trabalho com os adultos. Esta desvantagem se reflete no cenário atual do mercado de trabalho:

quando se analisa a distribuição e a evolução por escolaridade, percebe-se o predomínio dos vínculos de emprego em 31 de dezembro de 2016 em uma faixa intermediária (50,8% tinham ensino médio completo). e um movimento mais acentuado de redução dos vínculos nas faixas de menor escolaridade no último ano, ainda que a redução tenha ocorrido em todas as faixas. Nesse sentido, destacam-se a redução acentuada do número de vínculos de emprego ocupados por pessoas analfabetas (-6,8%), com ensino fundamental incompleto (-8,2%), e com fundamental completo (-6,7%), e a redução abaixo da média das pessoas com ensino superior (-1,5%), superior incompleto (-1,5%) e médio completo (-1,8%). (Dieese, 2017, p. 16 e 17).

Em um cenário de desemprego como o nosso, a tendência é que os primeiros a serem demitidos são os de menor escolaridade, e também, como a procura é maior do que a oferta as empresas optam por contratar os mais “qualificados”. Desigualdade de escolaridade, social, racial, de gênero, entre muitas outras. Os números reforçam esta certeza. “No 2º trimestre de 2019, 62,1% da população em idade de trabalhar estava na força de trabalho (taxa de participação). Deste contingente, 88,0% se encontravam ocupados e 12,0% desocupados.” IBGE, 2019, p. 15. A esse respeito, é importante salientar que entre os jovens, encontramos uma discrepante realidade no contexto nacional: “A taxa de desocupação dos jovens de 18 a 24 anos de idade, (25,8%), apresentou patamar elevado em relação à taxa média total (12,0%). Este comportamento foi verificado, tanto para o Brasil, quanto para as cinco Grandes Regiões” IBGE, 2019, p. 39.

Quanto mais variamos os crivos, maior desigualdade encontramos no mercado de trabalho. “A taxa de desocupação desagregada por cor ou raça mostrou que a taxa dos que se declararam brancos (9,5%). ficou abaixo da média nacional; porém a dos pretos (14,5%). e a dos pardos (14,0%). ficou acima.” IBGE, 2019, p. 42.

A desigualdade no mercado de trabalho acentua-se à medida que se sobrepõem às suas determinações socioeconômicas algumas características da população que sofrem com as práticas culturais discriminatórias. Quando desagregada por sexo e cor, a taxa de participação, que no total da população corresponde a 61,4%, além de variar fortemente em relação ao sexo, varia também em relação à cor/raça, oscilando, portanto, entre 72,7% para os homens não negros e 50,4% para as mulheres negras. Do mesmo

modo, as taxas de participação são bastante reduzidas para jovens entre 14 e 17 anos (18,8%), e idosos com 60 anos ou mais de idade (22,8%). (Dieese, 2017, p. 10).

O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM

A formação profissional iniciou-se no Brasil no século XIX, com a vinda da família real portuguesa. Segundo Cunha (2000), a aprendizagem de ofícios era destinada inclusive a crianças muito pobres, e a outros “desvalidos”. Contudo, foi apenas em 1.909 que tivemos o primeiro decreto que limitava o trabalho de menores e estabelecia diretrizes para a formação de aprendizes, determinando idade, ofícios e jornadas permitidas.

A partir da Constituição Federal de 1988, caminhamos para a criação do ECA em 1990, definindo dentre vários outros fatores, os direitos da criança e do adolescente no que diz respeito a trabalho e educação. Dentre as políticas públicas criadas, temos o programa em que centralizamos a presente pesquisa, e em 2.000 a Lei do Aprendiz foi aprovada, surgindo então o Programa de Aprendizagem nos moldes que temos hoje.

É o programa técnico-profissional que prevê a execução de atividades teóricas e práticas, sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, com especificação do público-alvo, dos conteúdos programáticos a serem ministrados, período de duração, carga horária teórica e prática, mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação do aprendiz, observando os parâmetros estabelecidos na Portaria MTE nº 615, de 13 de dezembro de 2007. Ministério do Trabalho e Emprego, 2014, p. 13.

A legislação de 2000 tornou mais evidente o que se convém chamar de triângulo do contrato de aprendizagem – o próprio aprendiz, que possui carteira assinada e direitos trabalhistas assegurados; a empresa contratante, em que ele exerce suas atividades como colaborador durante parte do contrato; e a instituição formadora – que participa instruindo o aprendiz sobre as atividades desenvolvidas na empresa, bem como ministrando conteúdos de formação humana e científica relevantes para o crescimento profissional do trabalhador, também em tempo contado como jornada no contrato de aprendizagem. (Almeida et al, 2019, p. 3).

Desde a aprovação da lei, o programa passou por diversas atualizações normativas, Almeida et al, 2019 ressalta três delas: a primeira em 2012 pela Lei 12.594, com a inclusão no programa de vagas para adolescentes e jovens integrantes do Sinase, visando a sua reinserção na sociedade; a segunda com o Decreto nº 8.740/2016 visando permitir que a cota de aprendizagem fosse cumprida em todos os setores da economia, inclusive naqueles em que as atividades são impróprias para menores de 18 anos; e a terceira “consolidou os atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e

os programas federais da criança e do adolescente.” Almeida, 2019, p. 5.

Conforme as informações constantes no Manual da Aprendizagem, o programa visa a formação técnico-profissional de jovens e adolescentes com idade entre 14 e 24 anos, fornecendo não apenas a carga teórica do processo de aprendizagem, mas também a prática através de contratos estabelecidos conforme lei específica. Para Barbosa e Deluiz, 2008:

Entre as maiores dificuldades dos jovens está a conquista do primeiro emprego, uma vez que se encontram nas piores condições de competição em relação aos adultos que, com frequência, acabam preenchendo as vagas antes mesmo de serem acessadas pelos jovens, já que possuem, na maioria das vezes, escolaridade mais elevada, alguma experiência profissional e qualificação. (p. 6).

Dessa forma, a oportunidade em um programa de formação profissional traria ao jovem novas perspectivas e lhe permitiria um acesso inicial ao mercado de trabalho, onde poderia ampliar habilidades, conhecer as estruturas e funcionamento das relações profissionais e ainda desenvolver sua maturidade frente a situações da vida adulta. “A aprendizagem profissional, enquanto política ativa de mercado de trabalho, visa auxiliar o processo de transição de jovens da escola para o mundo do trabalho” Almeida et al, 2019, p. 1. Este processo de transição experimentado pelo adolescente é de extrema importância em sua formação como indivíduo.

Estudos demonstram que o desemprego e a rotatividade são muito maiores entre os jovens – não por que eles não sabem o que querem ou por que o mercado não os queira, mas por que, na grande maioria das vezes, o ingresso no mercado de trabalho se dá de forma precária, sem acesso à qualificação adequada e com jornadas que desestimulam a continuidade dos estudos. (Ministério do Trabalho e Emprego, p. 9).

Apesar do entendimento de muitos de que essa entrada precoce no mercado de trabalho seria prejudicial ao desenvolvimento do adolescente, é impossível negar a realidade social vivenciada conforme já salientado anteriormente e o que se faz necessário é a proteção deste jovem para que esta inserção seja facilitadora em sua formação e competitividade profissional. Gonzalez, 2009 afirma: “daí que a condição juvenil não se restringiria apenas à experiência da escolarização descompromissada, típica de um segmento social mais ou menos restrito, mas permitiria acolher também experiências em que os eventos característicos – saída da escola, entrada no mundo do trabalho etc. – não se sucedem linearmente, mas por vezes se sobrepõem ou se desvinculam.” (p. 112).

Para além da necessidade, o programa apresenta como diferencial o desenvolvimento de competências que permitirão ao aprendiz destacar-se em processos seletivos futuros fornecendo-lhe uma perspectiva mais favorável para além do contrato que poderá ter a duração de até dois anos. Para o Ministério do Trabalho e Emprego (2014, p. 10):

A aprendizagem é um instituto que cria oportunidades tanto para o aprendiz

quanto para as empresas, pois dá preparação ao iniciante de desempenhar atividades profissionais e de ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, algo cada vez mais necessário em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica.

É importante ainda ressaltar, que apesar de não ser garantia de acesso ao mercado de trabalho, a qualificação profissional é hoje em diversas situações uma exigência para que se possa competir por posições de trabalho de maneira mais justa, e com isso, ainda que a passos lentos, reduzir a desigualdade existente nessas relações. “Entenda-se que o valor dos certificados escolares no mercado de trabalho e o “capital social” constituído pela rede de contatos dos sujeitos envolvidos são cruciais para o sucesso ou fracasso do jovem.” (Teixeira e Silva, 2008, p. 9).

Em um relatório apresentado pelo IPEA a respeito do programa, Corseuil e Foguel (2016, p. 18). afirmam que “o programa amplifica a contratação por prazo indeterminado de postos formais, reduz a rotatividade e aumenta salários (). porém, não parece elevar a capacidade dos aprendizes de acumular experiência geral ou específica no mercado de trabalho”. Dessa forma, faz-se necessário investigar de maneira mais cuidadosa os aspectos relativos ao programa e à maneira como se dá a transmissão de conhecimento por parte das instituições formadoras e das empresas onde se dá a prática; sem contudo desconsiderar o resultado positivo no que diz respeito à permanência no mercado de trabalho. Com base neste relatório acima mencionado, foi emitido outro parecer acerca do programa:

A aprendizagem inova em relação a programas tradicionais de qualificação por incluir uma experiência *in-loco* como parte do programa. Isso coloca os jovens em contato direto com as empresas formais, o que pode ser uma forma de estimular o emprego formal entre os jovens. De fato, há evidências de que a aprendizagem aumenta as chances de o jovem conseguir um emprego subsequente com contrato formal por prazo indeterminado. (Corseuil, Franca e Poloponsky, 2016, p. 193).

A respeito da necessidade de qualificação já tratamos arduamente nesta exposição, e também do momento delicado experimentado pelos jovens ao entrar no mundo do trabalho. Tratamos também das características do programa, e o que ele se propõe a fazer ou entregar à sociedade. Porém alguns pontos são relevantes sob o ponto de vista da educação.

Em uma pesquisa realizada em Curitiba, publicada em 2010 e que tratava dos aspectos psicossociais desta formação, Oliveira levanta alguns pontos percebidos no contato com estes jovens: “os aprendizes almejam demasiadamente uma nova condição social, imputando ao curso de aprendizagem o caminho para alcançar esta condição. (). O que se percebe é que o desejo de um futuro melhor é individual sendo que sucesso e fracasso dependem tão somente dos esforços do aprendiz.” (p. 69). A partir deste

entendimento, ela nota que os jovens inseridos no programa demonstram acreditar que aquela é a sua grande chance e que o sucesso depende dele. Oliveira afirma ainda:

Este “princípio do mérito” faz com que os aprendizes encarem as questões como sucesso e fracasso como se fosse exclusivamente problema seu, sem levar em conta a influência da estrutura econômica e social na qual estão inseridos e os efeitos desta estrutura na sua formação, corroborando com a premissa de que o aprendiz é um ser oprimido, na medida em que não leva em consideração a sua própria historicidade e temporalidade. (2010, p. 74).

Quando falamos da trajetória dos aprendizes após o encerramento do Programa, temos alguns dados recentes:

No se refere à faixa etária, constata-se que os mais jovens (até 17 anos) apresentam um percentual mais baixo de aproveitamento (30,3%), o que pode ser explicado pelo fato de que estes jovens ainda se encontram na escola e, portanto, buscam menos empregos. No entanto, a faixa etária de 18 a 24 anos é a que apresentou a maior taxa de aproveitamento (50,2%), e a de 25 anos ou mais – que no âmbito do contrato de aprendizagem são as pessoas com deficiência – demonstrou taxa de aproveitamento acima da média (47,2%). (Almeida et al, 2019, p. 11).

E ainda, “verifica-se, que, entre aqueles que foram admitidos em 2016 e 2017, apenas 15,1% foram recontratados na mesma ocupação que o contrato anterior de aprendizagem. Todavia, quando analisamos a família ocupacional (*ocupações que apresentam estreito parentesco tanto em natureza quando em nível de qualificação*). este percentual sobe para 23%.” Almeida, 2019, p. 12.

Neste relatório do IPEA que temos apresentado, concluiu-se que

percebe-se que a aprendizagem evoluiu ao longo dos anos – evoluções legislativas e quantitativas –, tornando-se uma importante ferramenta de inserção protegida no mercado de trabalho, aliada à qualificação profissional para adolescente, jovens e pessoas com deficiência. Porém, em face do potencial ainda não atingido, verifica-se a necessidade de intensificar o fomento da aprendizagem profissional como uma política ativa de emprego, que deve ser construída e aperfeiçoada por meio do diálogo social. (Almeida, 2019, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática do trabalho permeia a realidade de grande parte dos jovens em nosso país, sobretudo dos mais pobres conforme apresentado ao longo do levantamento teórico trazido neste artigo. É fato que ao se confrontar com esta necessidade, além das dificuldades já experimentadas por eles no que diz respeito a sustento, realidade familiar, etc, dentro do mercado de trabalho formal o que se apresenta é uma grande competitividade que o leva na maioria das vezes a ter como única alternativa a informalidade tendo em vista a “inexperiência” e baixa escolaridade.

Este jovem se vê assim imerso num ciclo vicioso, pois ao não conseguir entrar no

mercado a falta de experiência permanece presente e na informalidade ele muitas vezes não consegue conciliar a obrigação de contribuir com o sustento de sua casa com a vida escolar regular, e assim ele não avança no quesito experiência, nem no da escolaridade.

Dessa forma, apesar dos pontos trazidos acerca das dificuldades impostas pela inserção num programa de aprendizagem, o mesmo se mostra eficaz ao permitir ao jovem uma experiência formal de trabalho, que em virtude da carga horária reduzida lhe provê também condição de continuar a escola regular ainda que esta conciliação não seja simples e tampouco ausente de uma sobrecarga para este jovem.

Seria simplista afirmar que o programa resolve a questão da inserção no mercado de trabalho para a juventude uma vez que os pontos trazidos mostram com clareza que a temática é muito mais ampla do que apenas conciliar a vida profissional com a escolar, e os desafios que se impõem sobretudo ao jovem pobre abarcam aspectos da vida do sujeito para além destes dois pontos. Porém é imperativo começar de algum lugar, e vemos o programa como uma possibilidade viável para esta entrada no universo das relações de trabalho formal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariana Eugênio. **Aprendizagem profissional no Brasil: panorama e análise da trajetória laboral dos egressos**. IPEA, Brasília: 2019. 20p.

BARBOSA, Carlos Soares; DELUIZ, Neise. **Juventude, trabalho e educação profissional: o programa nacional de estímulo ao primeiro emprego em discussão**. GT09 - Trabalho e Educação, 31ª Reunião Anual da Anped, 2008.

CORSEUIL, Carlos Henrique; et al. **Comportamento do mercado de trabalho brasileiro em duas recessões: análise do período 2015-2016 e da pandemia de covid-19**. IPEA, Brasília: 2021. 28p.

CORSEUIL, Carlos Henrique; FOGUEL, Miguel. **A aprendizagem e a inserção de jovens no mercado de trabalho: uma análise com base na RAIS**. IPEA, Brasília: 2016. 22p.

CORSEUIL, Carlos Henrique; FRANCA, Máira; POLOPONSKY, Katcha. Trabalho informal entre os jovens brasileiros: considerações sobre a evolução no período 2001-2013. In: Org: SILVA, Enid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosana Uilhôa. **Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas**. IPEA, Brasília: 2016. p.177-198.

CORSEUIL, Carlos Henrique; POLOPONSKY, Katcha; FRANCA, Máira. **Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização**. IPEA, Brasília: 2020. 44p.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 205-228.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. nº 14, São Paulo, 2000. p.89-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este jovem que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.

DIEESE. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2016**: análise de indicadores selecionados. São Paulo: DIEESE, 2017. 50p.

DIEESE. **As transições escola-trabalho**: alguns apontamentos para o debate sobre a reforma do ensino médio. Nota Técnica, nº 164. São Paulo: DIEESE, 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: 2º trimestre de 2019. Disponível em: www.ibge.gov.br

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Manual de Aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Edição revista e ampliada. 2014. Disponível em: http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A454D74C101459564521D7BED/manual_aprendizagem_miolo.pdf

NOGUEIRA, Mauro Oddo; CARVALHO, Sando Sacchet de Carvalho; PEREIRA, Larissa de Souza. **Remédio ou veneno? As políticas de formalização de negócios e a precarização do trabalho em um contexto de crise**. Ipea, Brasília: 2019, 18p.

OLIVEIRA, Lygia Maria Portugal de. **Jovens aprendizes**: aspectos psicossociais da formação para a vida. Dissertação (mestrado). – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curso de Pós Graduação em Educação. 2010, 99p.

POCHMANN, Márcio. A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. Publisher Brasil, São Paulo: 2000. 96p.

SILVA, Natalino Neves da. **O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)**. Tese (doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, 2015, 262p.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. SILVA, Veleida Anahy da. **Os jovens e os labirintos da Educação Profissional**: Trilhas incertas num mundo em transição. GT09 - Trabalho e Educação, 31ª Reunião Anual da Anped, 2008.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO DE JOVENS RURAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL POR MEIO DA CONFIGURAÇÃO DA FERRAMENTA WEB 2.0 E DA REDE SOCIAL

Data de aceite: 01/02/2022

Miguel Gregorio Argote Salgado

Docente en Educación. Institución Educativa Departamental Francisco de Paula Santander de Fundación Magdalena, Colombia

Víctor Enrique Macías-Villamizar

Director de tesis. Docente Universidad del Magdalena, Colombia. Correo electrónico: Universidad del Magdalena Facultad - Ciencias de la Educación/ Doctorado en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA). Magdalena, Colombia

RESUMO: A reflexão refere-se à percepção de reconfigurar a ferramenta Web 2.0 e um App que permite a inclusão de jovens rurais ao sistema educacional, com uma perspectiva interpretativa social e com abordagem etnográfica. Será o “AVIAR” (Visualização avançada reconfigurando imaginários alternativos), através de uma proposta de diálogo inclusiva a partir da análise de categorias da química, para citar um exemplo: dissoluções. Baseada na estratégia “Expocomicsdebate” (ECD), na qual se pretende configurar uma experiência sócio-científico-cultural para desenvolver a capacidade de uma posição crítica nas práticas culturais relacionadas com a química. Do ponto de vista: motivado, geossituado para saturações sociais (“MGAS”). <https://disolucionqui.wordpress.com/author/mgasdce2019/>. Isso é possível reconfigurando os quadrinhos pixton para

associar e reconhecer realidades complexas e de difusão nas redes sociais, que possibilitam vincular jovens em reflexões sociocientíficas com uma visão holística. Com esta abordagem, fortaleça suas capacidades tecnológicas e aumente sua produtividade e competitividade. Com o objetivo de fortalecer a compreensão de “Química-Web 2.0- Cultura”, possibilitando a percepção para a reconfiguração de um momento de aprendizagem. Através da ferramenta de quadrinhos pixton sobre jovens de comunidades rurais. De forma que seja gerado a partir de um estilo de vida situado e inclusivo no: pensar, comunicar e conviver de acordo com as tendências de mudança e desenvolvimento socioeconômico.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, áreas rurais, Web 2.0, redes sociais, AVIAR.

INCLUSIÓN DE JÓVENES RURALES AL SISTEMA EDUCATIVO CONFIGURANDO LA HERRAMIENTA WEB 2.0 Y LA RED SOCIAL.

RESUMEN: La reflexión hace referencia a la percepción de reconfigurar la herramienta Web 2.0 y una App que permita la inclusión de jóvenes rurales al sistema educativo, con una perspectiva interpretativa social y un acercamiento etnográfico. Será “AVIAR” (Avanzar visionando imaginarios alternativos reconfigurantes), a través de una propuesta de diálogo incluyente desde el análisis de categorías de la química, por citar un ejemplo: las disoluciones. A partir de la estrategia “Expocomicsdebate” (ECD). en la cual se pretende configurar una *experiencia socio-*

científica-cultural para desarrollar la capacidad de posición crítica en las prácticas culturales afines a la química. Desde una visión: motivados, geosituados a saturaciones sociales (“MGAS”). <https://disolucionqui.wordpress.com/author/mgasdce2019/>. Lo anterior es posible reconfigurando a pixton comics para asociar y reconocer realidades complejas y la difusión en redes sociales, que posibiliten vincular a los jóvenes en las reflexiones socio-científicas con una visión holística. Con este acercamiento, fortalecer sus capacidades tecnológicas e incrementar su productividad y competitividad. Con el fin de fortalecer la comprensión de la “Química- Web 2.0- Cultura,” posibilitando la percepción para la reconfiguración de un momento de aprendizaje. A través, de la herramienta pixton comics en jóvenes de comunidades rurales. De tal manera que se genere desde lo situado, estilo de vida incluyente en el: pensar, comunicar y convivir acorde a las tendencias de cambio y desarrollo socio-económico.

PALABRAS-CLAVE: Inclusión, zonas rurales, Web 2.0, redes sociales, aviar.

INCLUSION OF RURAL YOUTH IN THE EDUCATIONAL SYSTEM BY CONFIGURING THE WEB 2.0 TOOL AND THE SOCIAL NETWORK

ABSTRACT: The reflection refers to the perception of reconfiguring the Web 2.0 tool and an App that allows the inclusion of rural youth to the educational system, with a social interpretive perspective and an ethnographic approach. It will be “AVIAR” (Advance viewing reconfiguring alternative imaginaries), through an inclusive dialogue proposal from the analysis of categories of chemistry, to cite one example: dissolutions. Based on the “Expocomicsdebate” (ECD). strategy, in which it is intended to configure a socio-scientific-cultural experience to develop the capacity for a critical position in cultural practices related to chemistry. From a point of view: motivated, geosituted to social saturations (“MGAS”). <https://disolucionqui.wordpress.com/author/mgasdce2019/>. This is possible by reconfiguring pixton comics to associate and recognize complex realities and diffusion on social networks, which make it possible to link young people in socio-scientific reflections with a holistic vision. With this approach, strengthen your technological capabilities and increase your productivity and competitiveness. In order to strengthen the understanding of “Chemistry-Web 2.0- Culture,” enabling the perception for the reconfiguration of a learning moment. Through the pixton comics tool on young people from rural communities. In such a way that it is generated from the situated, inclusive lifestyle in the: thinking, communicating and living together according to the trends of change and socio-economic development.

KEYWORDS: Inclusion, rural areas, Web 2.0, social networks, avian.

La reflexión hace referencia a cómo sería pertinente configurar un momento de aprendizaje con la modalidad virtual donde se priorice una estrategia aviadora de interacciones en cooperación e igualdad de género. De tal forma que permita una comprensión hacia sistemas mejores organizados y más dinámicos. A partir de un perspectiva etnográfica. Ardèvol, E, et al (2003).

En comunidades rurales como la estudiada en esta tesis, se presume que según el género se debería distribuir las actividades socio-económicas. Esta percepción se visualiza en el desarrollo académicos en algunas áreas del conocimiento. Se especula que las

ciencias de carácter complejo y numérica como la química, tienen su perfil de personas que se les facilita el aprendizaje y la comprensión. Sánchez, R. B, y Pinto, E. R. (2013).

En el caso de química, se cita de ejemplo, una de las temáticas que presenta un nivel de comprensión alto. Tal es el caso de las disoluciones químicas. La forma como se ha planificado y ejecutado el desarrollo didáctico de esta categoría ha generado *exclusión*, deserción, apatía y desmotivación. Por falta de estrategias de formación más humanizantes que propicien momentos de aprendizajes empáticos e incluyentes. Busquets, Tamara, et al. (2016), Putri, R. A, Darmana, A, y Nugraha, A. W. (2021).

El auge y el acercamiento cada vez más de las tecnologías de comunicación a las poblaciones vulnerables, están permitiendo generar nuevo conocimiento en ¿cómo utilizar las bondades positivas de la Web 2.0 y las redes sociales para la generación de momentos de aprendizajes más incluyentes. Abad Gómez, R. (2012).

Lo mencionado ha permitido que se potencialice ¿cómo incluir a los jóvenes rurales al sistema educativo con el uso de herramientas Web 2.0 (pixton comics). y redes sociales en un momento de aprendizaje- en temáticas complejas por citar: las disoluciones químicas? Carrasco, L. A. A, y Hernández, F. R. (2020).

La búsqueda de la interpretación hermenéutica ha posibilitado configurar y reconfigurar autores que permitan una comprensión holística de la realidad situada en la Institución Educativa Departamental Francisco de Paula Santander, del Municipio de Fundación Magdalena – Zona norte. Ortiz, (2015).

Una realidad que censuran los sistemas de formación “holística”, es que los jóvenes cada vez más se incorporan al sistema educativo a edades promisorias. Por consiguiente, en países como Colombia, se requiere más que recursos económicos para dinamizar una educación comprometida, incluyente y humanizante. No es retener a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el aparato educativo, solo para justificar que se está cumpliendo con la inclusión social. Algunos administradores educativos consideran que no se están implementando programas eficientes de inclusión y los existentes son pocos e insuficientes. Otros presumen que el sistema educativo les da el uso no apropiado a los programas de inclusión social.

Si a esta realidad “incluyente”, le sumamos la responsabilidad social que asumen los subsistemas educativos socializadores del Ser humano. Que en su momento se deberá incorporar al sistema social, al cual lo adoptó y lo adiestró. La siguiente primicia nos aviara que la educación autónoma e incluyente: **“solo existe en el papel”**. Por qué en algunos planes de estudios y discursos curriculares en localidades de Provincia colombiana por muy flexible que sean, a los jóvenes no se le ofrece las herramientas para que elijan el tipo de formación de acuerdo a sus posibilidades y oportunidades locales (inclusiva), regionales, del país u extranjera.

En el contexto de estudio situado, los actuales planes de clases están diseñados con la estrategia “quédate en casa”, es decir, tu naciste para ser campesino, técnico, obrero...

De ahí surgen: el INEM, el SENA, las corporaciones y pare de contar. Es quizás, porque un gran número de las instituciones tienen currículos análogos. *Son pocas las localidades y regiones que desarrollan currículos con programas cazadores de talentos, capacidades excepcionales y potencialidades.* Que permita identificar y cultivar las generaciones del futuro próximo, como por citar unos ejemplos: *científicos de provincias, líderes sociales que aviaren nuevos estilos de sociedad, guardianes de la esencia del ser humano.*

Los currículos han sido y siguen siendo instrumentalistas y obedientes. Por citar algunos ejemplos, se preocupan por mejorar el índice sintético de calidad arrogado por las pruebas internas (ICFES). y externas. Según Herrscher, E (2008).:

Esto explica el drama tanto de los reformistas como de los revolucionarios: ¿qué hacemos una vez logrado el objetivo? Es el momento en que, si los promotores no saben adaptarse a las nuevas reglas de juego, su organización o grupo se convierte en un fin en sí mismo, los objetivos se distorsionan y en ocasiones quienes comenzaron con entusiasmo terminan buscando horadar o retrasar el logro del objetivo original. En el ámbito micro esto ocurre más raramente, pero el peligro está latente, por lo cual lo traemos a colación. (p. 19).

Por otra parte, los docentes en algunos casos se cargan de estrés no por tener que buscar nuevas formas de enseñanza – aprendizaje para facilitarle la comprensión de temáticas complejas a los seres humanos vulnerables y capacidades diferentes. El estrés se genera por el alto número de jóvenes que debe atender por horas de clase. Que aproximadamente se encuentran entre 35 a 40 personas a potencializar. Hidalgo, C. M. D. (2016).

En concordancia, a lo mencionado se hace pertinente y posible comprender formas de articular las herramientas de la Web 2.0 y las redes sociales para atender de una forma más oportuna a la población de seres humanos en proceso de formación. En especial a las poblaciones vulnerables y con capacidades diferentes.

Este diálogo ha permitido aviar la posibilidad de reconfigurar un momento de aprendizaje con la ayuda de pixton comics, de tal forma, que movilice a generar más inclusión y con la articulación de App se facilite el fomento del pensamiento socio científico del aprendizaje colaborativo. Que posibilite una experiencia “*socio-científica-cultural*”. Ariza, M. R, et al. (2021).

Lo visibilizado en esta reflexión, hace una invitación a revisar la pertinencia, la misión y visión de los currículos de las instituciones de provincias en la zona norte del Departamento del Magdalena en los municipio no certificado adscrito a la Secretario de Educación que consideren la importancia de formar Ser humanos holísticos, críticos y participativos en todas sus dimensiones sociales. Santillán, W. V. (2016).

Algunas instituciones de provincia en especial el Francisco de Paula Santander del municipio de Fundación, requieren de forma urgida un currículo para lo social y verdaderamente incluyente. Las nuevas formas de comunicación configuradas por la

tecnología, están abriendo horizontes para brindar educación cada vez más inclusiva.

REFERENCIAS

Ariza, M. R, Christodoulou, A, Michiel, v. H, Knippels, M. P. J, Kyza, E. A, Levinson, R, & Agesilaou, A. (2021). Socio-Scientific Inquiry-Based Learning as a Means toward Environmental Citizenship. *Sustainability*, 13(20), 11509. <http://dx.doi.org/10.3390/su132011509>.

Abad Gómez, R. (2012). La web 2.0 como herramienta didáctica de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje: aplicación del blog en los estudios de Bellas Artes. p. 47. T. D.

Ardèvol, E, Bertrán, M, Callén, B, & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, (3), 72-92.

Belmonte, S y Ortiz, A. (2018). Posibilidades didácticas de las redes sociales virtuales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media (tesis doctoral). Universidad del Magdalena, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/handle/123456789/1092>.

Busquets, Tamara, et al. (2016). "Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales. nuevas aproximaciones y desafíos." *Estudios Pedagógicos*, vol. 42. p. 117+. Gale Academic Onefile, <https://link-gale-com.biblioteca.unimagdalena.edu.co/apps/doc/A494427355/AONE?u=unimagdalena&sid=AONE&xid=c4c8f800>. Accessed 19 Oct. 2019.

Carrasco, L. A. A, y Hernández, F. R. (2020). Diseño de Cómics Usando Pixton como Herramienta para Reforzar el Tema Volumetría. <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar/v19n3/E0197.htm>.

Hidalgo, C. M. D. (2016). TESIS DOCTORAL Trabajo social comunitario: perspectivas teóricas, metodológicas, éticas y políticas (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). p. 204. <https://core.ac.uk/download/pdf/83599201.pdf>

Herrscher, E. (2008). Planeamiento sistémico: un enfoque estratégico en la turbulencia. Ediciones Granica. p. 19.

Ortiz, (2015). Epistemología y metodología de la investigación configuracional. Bogotá, Colombia: U. p. 12, 13, 192, 236, 264.

Putri, R. A, Darmana, A, & Nugraha, A. W. (2021). Development of android based chemical comics integrated Qur'ani values in the main structure of atomic for high schools. *Journal of Physics: Conference Series*, 1811(1). <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1811/1/012054>.

Sánchez, R. B, y Pinto, E. R. (2013). Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 17(1), 309-323. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350019.pdf>

Santillán, W. V. (2016). Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social. *YACHANA Revista Científica*, 5(2). p.78.

CAPÍTULO 3

A HISTÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Data de aceite: 01/02/2022

Data da submissão: 20/01/2022

Luzinete de Souza Oliveira

Instituto Federal do Espírito Santo.
Vitória, Espírito Santo <http://lattes.cnpq.br/5480647737807280>

Solange Aparecida Bolsanelo Merlo

Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória,
Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/8635963250375723>

Camila Bruschi Tonon

Instituto Federal do Espírito Santo.
Vitória, Espírito Santo <http://lattes.cnpq.br/0032181060106594>

Larissy Alves Cotonhoto

Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória,
Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/5973420305050319>

Lucyana Veríssimo Pascoal Costa

Prefeitura Municipal de Cariacica, Cariacica,
Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/7917178862578996>

Anderson José Silva

Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória,
Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/2011699904574795>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão a respeito do que apontam as pesquisas sobre a trajetória das pessoas com

deficiência ao longo da história da humanidade. Desta forma, buscamos trazer as informações mais relevantes sobre o percurso desses indivíduos na sociedade e como o mesmo tem se configurado ao longo dos anos e no momento atual. Ao longo do trabalho discutimos os valores atribuídos a estes sujeitos com o passar dos anos, podendo notar que tais valores variam de acordo com o contexto histórico, cultural e social de cada grupo. De forma mais sucinta, apresenta-se o movimento legislativo onde tange o trato dessas pessoas. Conclui-se que muitos foram os avanços alcançados ao longo da história, no entanto, muito ainda há de se discutir a fim de que sejam garantidos a estes cidadãos todas as prerrogativas que lhes assegura a lei. Ao final abrimos um pequeno espaço para explanar acerca da história da pessoa com deficiência no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: História. Pessoa com deficiência. Considerações.

THE HISTORY OF THE DISABLED PERSON: SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT: This work aims to reflect on what research on the trajectory of people with disabilities throughout the history of humanity points out. In this way, we seek to bring the most relevant information about the path of these individuals in society and how it has been configured over the years and at the present time. Throughout the work we discussed the values attributed to these subjects over the years, being able to notice that such values vary according to the historical, cultural and social context of each group. More succinctly, it presents the legislative

movement that deals with the treatment of these people. It is concluded that many advances have been made throughout history, however, much remains to be discussed in order to guarantee these citizens all the prerogatives that the law assures them. At the end, we open a small space to explain about the history of people with disabilities in Brazil.

KEYWORDS: History. Disabled person. Considerations.

INTRODUÇÃO

As diferenças sempre existiram em nosso meio, sejam elas entre homens e mulheres, de etnia, classes ou grupos sociais. Embora haja situações em que a diferença é vista como forma muito positiva e como fonte de aprendizagem, esta visão não se aplica com relação às diferenças existentes entre os grupos de minorias desfavorecidas socialmente.

Nota-se um vasto leque de história de exclusão e segregação social com relação às minorias sejam elas negras, indígenas homossexuais e etc. O “diferente” ao longo das civilizações, em sua maioria, sempre foi visto com estranheza, pois tudo aquilo que é diferente ou desconhecido geralmente é suscetível de provocar tais sensações nas pessoas como nos afirma Souza (2015, p 27 citando Figueira, 2008, p.26). “[...] o processo de segregação social [...] apoia-se no tripé de preconceito, estereótipo e estigma. [...] todos estes elementos foram construídos a partir do desconhecimento [...] que é a matéria-prima da segregação”.

Quanto aos indivíduos com deficiência, ao longo dos séculos nota-se um vasto percurso de preconceito e discriminação, chegando ao abandono e extermínio.

Segundo Aranha (2005). a atenção destinada a estas pessoas tem sido caracterizada pela segregação e, por conseguinte á exclusão. Esta situação tem apresentado sob os mais diversos argumentos, alternando de acordo com o período histórico e a sociedade envolvida. “No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência.” (ARANHA, 2005, p. 5).

De modo geral a busca por inclusão dessas pessoas tem sido uma luta recente. Quando nos voltamos ao âmbito educacional temos Declaração de Salamanca (1994). como um marco desta busca no que tange as questões inclusivas na educação. Embora, todo o discurso de educação de qualidade para todos os indivíduos o que percebemos na sociedade atual é que esta prerrogativa não se aplica a todos de fato, os indivíduos categorizadas pessoas com deficiência enfrentam diariamente diversas barreiras: urbanísticas; arquitetônicas, atitudinais e tecnológicas. (BRASIL, 2015).

Embora os inúmeros avanços na legislação da Educação Especial Inclusiva, há muito ainda por se fazer para que de fato possamos alcançar mudanças significativa no que se refere à representação social dessas pessoas.

A HISTÓRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM PERCURSO DE SEGREGAÇÃO E PRECONCEITO

Quando analisa-se ao longo da história a pessoa com deficiência tomando como base a era Neolítica (cerca de oito mil anos antes de Cristo), sabemos que as condições físicas eram determinantes para a existência da vida humana, uma vez que o ser humano precisava contar com um físico “perfeito” sem “anomalias” para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência e auxiliar o grupo nesta questão. O ambiente era hostil e variadas eram as situações de ameaça, uma vez que o homem ocupava naquela situação a posição de presa. Deste modo, aqueles que não portavam as características necessárias a manutenção da vida de si e do grupo era isolado dos demais.

Na era Neolítica [...] a pessoa que possuía algum tipo de deficiência, especialmente física, visual ou mental, que a impedisse de realizar as atividades primárias de produção e de sobrevivência do grupo ou dela própria, era abandonada “a sua própria sorte”, sendo excluída do convívio dos demais.” (SOUZA, 2015, p. 28).

No entanto, quando o estado de deficiência estava ligado a mente a questões neurológicas e não visivelmente física, este estado era visto com embasamentos místicos voltados a questões das divindades. Souza (2015, p. 29). enfatiza que “[...] o entendimento desse processo era a partir de uma visão mística, mítica ou divina, pois se tratava de questões ligadas aos espíritos da natureza.”.

Com o surgimento das primeiras civilizações, podemos notar algumas singularidades ao trato as pessoas com deficiência. Em algumas, os mesmos eram vistos como um erro da natureza e que logo deveria ser eliminado, já em outras estas pessoas eram vistas como passível de alguma utilidade e como aptas a exercer algumas funções dentro da sociedade. Temos como exemplo disso a Civilização Egípcia que de certa forma não segregavam de maneira tão determinante como geralmente ocorria em outras civilizações.

Na Civilização Egípcia (período de 3.200 a 1.100 a. C). as pessoas que possuíam o corpo lecionado, disformes ou com problemas relacionados à mente não eram totalmente segregadas, rotuladas ou sofriam preconceito. Elas transitavam entre as classes sociais já existentes e constituídas, e ocupavam alguns cargos públicos conforme a lesão, adquirida congenitamente ou ocasionada por acidentes. O interessante nesta civilização encontra-se no processo de aceitação das pessoas que sofriam nanismo: os anões eram contratados como empregados em casas de altos funcionários, situação que lhes permitia honrarias e funerais dignos.” (SILVA, 1987, citado por SOUZA, 2015, p. 29).

Nota-se assim, que na civilização citada, alguns deficientes poderiam alcançar algum grau de ascensão social, como os indivíduos com nanismo por exemplo. Aqueles com outras especificidades poderiam também ser utilizados em outras atividades.

Acredita-se que tal postura de tolerância frente a tais indivíduos, justifica-se pela formação social e política que carregavam como base a religiosidade e a crença na vida

pós-morte. Outra questão digna de nota é que nesta sociedade era significativamente desenvolvida no campo medicinal o que a difere das outras civilizações de mesmo período histórico, o que talvez possa justificar esta tolerância.

Em suma, a civilização egípcia possuía uma postura de tolerância no convívio com as pessoas que possuíam algum problema em sua estrutura corporal ou mental. Provavelmente essa aceitação ou tolerância era devido a própria formação do pensamento político e social dessa civilização, baseada na teocracia e no escravismo de outros grupos sociais, e de sua preocupação com a vida pós-morte.

Outro elemento a ser considerado nessa sociedade encontra-se no fato de que na civilização egípcia o estudo da medicina foi desenvolvido.

Diferentemente de outros povos existentes na mesma época, a civilização egípcia se preocupava com a higiene. (SOUZA, 2015, p.30).

Se por um lado tínhamos a Civilização Egípcia na qual as pessoas com deficiência tinham uma condição de aceitação, por outro temos a Civilização Grega e particularmente em Esparta em que a pessoa com deficiência não tinha qualquer oportunidade de ascensão, as crianças nascida com alguma deformidade eram logo assassinadas, uma vez que não atendia às exigência de “perfeição” apregoados pela sociedade em questão. Tal prática era muito comum e não era visto como algo criminoso, cruel ou desumano (até mesmo porque tais valores estavam agregados a sociedade atual e não naquele contexto). geralmente era a própria família a encarregada de eliminar o recém-nascido.

Na Grécia Antiga, em especial na cidade espartana temos um grupo completamente voltado para os serviços militares. Os cidadãos desde muito cedo eram educados para a arte da guerra. Desta forma, todos os cidadãos ao nascerem deveriam apresentar aparência física que atendesse as expectativas de uma criança sã e forte e que viria a ser um adulto completamente propenso à guerra.

Na civilização grega, [...] as pessoas com deficiência eram exterminadas ou escondidas por representarem uma fragilidade de uma nação que necessitava de vigor física (representado por um corpo são), para expandir seus domínios por meio de batalhas e guerras travadas com outros povos ou civilizações. (SOUZA, 2015, p. 31).

Algo muito interessante neste período no que tange ao tratamento dado às pessoas com deficiência era que, ao nascer o sujeito que apresentava alguma anomalia era logo eliminada, no entanto esta mesma sociedade foi a precursora a prestar cuidados e atenção às vítimas de mutilação pós-guerra.

[...] contraditoriamente a política de extermínio e de ocultar pessoas com deficiência do seio da sociedade helênica, foi na Grécia que se organizou as primeiras formas primárias de assistência (médico e assistencial). aos guerreiros que se tornavam incapacitados para uma vida produtiva devidos às sequelas deixadas pelas guerras travadas com outros povos. (SOUZA, 2015, p. 32).

Quanto a Roma antiga, não se tem muitos registros no que se relaciona ao trato dessas pessoas, embora os poucos registros é possível afirmar que este tratamento não se difere de forma significativa da maioria das outras civilizações, ficando a critério da família prestar assistência ou executar o sujeito deficiente. Quando era oferecido a este o direito de sobrevivência o mesmo vivia de maneira segregada e até humilhante, Silva (1978 citado por Garcia, 2011, p. 53). “[...] cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com má formação eram também [...] ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis, bem como a atividade dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes. ”.

Como citado nos relatos, a forma como os grupos sociais tratavam as pessoas com deficiência variava muito de acordo com cada cultura, contexto social e período histórico vigente.

Vemos este histórico maçante de preconceito e segregação corresponde a uma era que surge por volta da Grécia Antiga, diante de seu ideal de perfeição e percorre até aproximadamente o século XVI com o advento do humanismo.

[...] podemos observar que os registros que datam de aproximadamente quarenta mil anos atrás sugerem que os cuidados direcionados aos deficientes já existiam em períodos primitivos da humanidade. [...] o deficiente participava da vida social, desde que sua condição não fosse limitada para tal [...] (Lopes 2013, p. 14,).

Nota-se que em tempos primitivos a condição para segregar ou não estava na condição de que o indivíduo tinha de proteger a si e ao grupo pois era questão de sobrevivência e não questão de ser diferente dos demais. Conclui-se assim, que este longo processo de exclusão, preconceito e discriminação também foi historicamente construído.

Na era medieval com a propagação do cristianismo que pregava ideias de bondade e compaixão este indivíduo passou a ter uma alma, e dessa forma cabia-lhe, portanto, um outro tratamento, uma vez que se pregava o amor ao próximo como condição para a salvação. Desde modo “saímos” de uma política de extermínio para uma de assistencialismo. No entanto aquelas pessoas com doenças de trato psíquicos eram exorcizadas e muitas condenadas à fogueira, durante a era da inquisição, como forma de exterminar o “ espírito maligno de possessão”.

[...] com a influência do cristianismo que pregava mensagens de amor, fraternidade e paz entre os homens, as pessoas que apresentavam lesões, deformidades ou anomalias em seus corpos, apesar de terem suas “imperfeições” corporais (associadas e) justificadas pelos “pecados” praticados em sua vida). eram vistas como sujeitos que mereciam a prática de caridade, pois segundo os mandamentos bíblicos, o correto para se ganhar o reino do céu era “ amar a teu próximo como a ti mesmo.” As pessoas com deficiência e\ ou doença mental foram atribuídas às possessões demoníacas devido a prática de feitiçaria e que foram alvo de conversão e aniquilação na inquisição da igreja católica durante alguns séculos. (SOUZA, 2015, p. 32-33).

Por volta do século XVI com o Desenvolvimento da ciência, em especial no campo da medicina, pode-se observar alguns avanços mais significantes com relação ao tratamento oferecidos a estas pessoas, como veremos no tópico a seguir.

OS PRIMEIROS AVANÇOS NO QUE TANGE ÀS QUESTÕES INCLUSIVAS

Com o advento do renascimento por volta do século XVI ao XVIII as ideias deixaram de ser de teor teocêntrico e passaram a vigorar dentro de explicações de cunho mais científicos. Esta transição entre a idade das trevas (período medieval). para era das luzes (período renascentista). foi de suma importância no que diz respeito às condições das pessoas com deficiência, uma vez que se desvinculou de explicações místicas, religiosas que era aplicadas as pessoas com transtornos mentais e passou a pautar-se em explicações científicas.

A partir do século XVI, durante o movimento renascentista, com o surgimento da ciência e a especialização da medicina, os médicos tentavam explicar, dentro de uma visão racionalista [...] as causas da deficiência [...] a partir da relação com a estrutura cerebral. [...] houve uma separação de uma visão "sobrenatural" da deficiência para uma visão científica. (SOUZA, 2015, p. 36).

Foi neste período que surgiram os primeiros "centros de tratamento" psiquiátricos, que mais funcionava como uma espécie de centro de detenção que "habilitação", já que ali eram aprisionados todos os tipos de indivíduos que não atendiam aos preceitos ditos normais dentro da sociedade.

A partir daquele século se iniciou o processo de institucionalização da pessoa com deficiência intelectual em prisões, asilos, ou hospitais psiquiátricos juntamente com outros sujeitos sociais considerados de alta periculosidade e marginalizados. (SOUZA, 2015, p. 36).

A partir do século XX surgiu o modelo biomédico da deficiência, os diagnósticos passaram a ser dado baseado em conceitos pertencentes ao mundo da medicina, no caso dos deficientes mentais ou psíquicos o diagnóstico era fundado em aspectos apenas neuropatológicos, desconsiderando as condições externas de trato de social.

Os sistemas classificatórios orientam-se pela visão organicista, que considera a deficiência intelectual como um dano corporal de origem biológica, portanto naturalista, cuja avaliação e diagnóstico seguem critérios e padrões de normalidade estabelecidos historicamente pela cultura. Por sua vez, o dano é entendido como permanente, devendo ser tratado clinicamente e sujeito às autoridades biomédicas e psicológicas.(CARVALHO, 2010, p. 4).

Este modelo de categorização tem sido responsável em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes.

Em contraposição ao modelo puramente biológico de diagnóstico da deficiência surge em 1960 o modelo social da deficiência, que leva em consideração as condições sociais de interação do indivíduo, trata-se de um diagnóstico mais humanizado, pois

compreende o indivíduo como cidadão de direito e se pauta na premissa que para além de questões genéticas ou patológicas todo sujeito é um ser histórico e cultural e, portanto reflexo do meio no qual está inserido.

Tal modelo tem como premissa a responsabilidade do estado e da sociedade quanto à ascensão desse sujeito, uma vez que portador de direitos e como todo ser humanos passível de aprendizagem é dever social e do Estado inseri-lo ao meio, não transferindo assim a responsabilidade de inclusão social para o próprio indivíduo ou para a sua família, como no modelo biomédico, sendo o Estado o principal responsável por incluí-lo.

O modelo social visa à transformação das condições sociais, mediante políticas públicas inclusivas. [...] As intervenções são realizadas na esfera atitudinal e na provisão de acessibilidade nas construções e espaços urbanos, nos transportes, nas diversas formas e sistemas de comunicação, de informação, assim como acesso à tecnologia assistiva. (MAIOR, 2015, p. 02).

No entanto, se obtivemos progressos quando adotamos o modelo social de deficiência como o mais adequado para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária por outro lado..

Algumas corporações que se firmaram pelo atendimento discriminatório e excludente de pessoas com deficiência relutam em reconhecer o Modelo Social, [...] O ultrapassamento exigido pelo Modelo Social dá poderes às pessoas com deficiência, as quais passam a definir o curso de sua escolarização, do seu trabalho, dos tratamentos a que estão sendo submetidos, enfim da sua vida como cidadãos.”(MANTOAN ,2017, p.40).

Com o advento da Revolução Industrial no século XVIII, o capitalismo industrial firmou-se em nossa sociedade, sabemos que tal modelo é uma “seleção natural” em que temos aquelas pessoas saudáveis, vivais, “perfeitos” e aptos a enfrentarem horas a fio de trabalho nas indústrias e aqueles que fisicamente ou mentalmente não atendem a este perfil de trabalhador, ficando portanto, a margem deste contexto, uma vez que não se encaixam a seus requisitos básico de força e perfeição.

Se em sistemas anteriores a condição do deficiente físico era marcada por um histórico de exclusão e discriminação, o que se dizer então do sistema capitalista que se intensificou por volta do século XVIII, e que traz em seu âmbito o ideal de competitividade e expande o processo de desigualdade, tal sistema tende a cada vez mais intensificar tal processo de exclusão Souza (2015, p. 43). “.. as pessoas com algum tipo de deficiência, inclusive a intelectual, foram renegadas e discriminadas por não apresentarem a eficiência exigida na nova formação e organização do trabalho.”

Seguido a Revolução Industrial surgiram diversas lutas por melhores condições de trabalho, a busca por direitos, e conseqüentemente por uma melhor condição de vida.

Por volta do século XIX com a propagação das ideias de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” passou-se a pensar na perspectiva de igualdade para todos, entre estes os

deficientes Souza (2015, p. 45). “No que se refere à pessoa com deficiência, em especial a intelectual, o processo de reconhecimento e garantia de seus direitos sucedeu-se paulatinamente durante os séculos subsequentes ao século XVIII.”

No século XX surge a Organizações das Nações Unidas (ONU). igualmente também nascia outras organizações que visavam promover melhores condições de vida a humanidade.

Pós Segunda Guerra mundial surgiu a Declaração Universal dos direitos Humanos e em 1971 cria-se a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental.

Em 1994 temos a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca na Espanha, tal documento visa assegurar às pessoas com deficiência políticas educacionais dentro de uma proposta inclusiva.

Junto a estes, inúmeros outros movimentos, decretos e leis foram articulados, buscando reafirmar o direito das pessoas com deficiência. É nítido que temos ainda um longo caminho a percorrer, mas de modo geral podemos dizer que a sociedade tem caminhado, embora a passos letos, rumo à inclusão.

AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A história da deficiência no Brasil não se difere muito de outras regiões de mesmo período histórico.

Podemos afirmar que as políticas sociais brasileiras voltadas para as pessoas com deficiência são recentes. As primeiras “aparições” tratam-se mais de medidas de cunho assistencialistas e ligados à igreja católica.

Somente a partir do século XIX é que podemos ver alguns escritos de cunho legislativo neste sentido e como nas demais regiões os diagnósticos eram pautados em modelos médicos organicistas.

O tratamento da pessoa com deficiência durante a colonização do Brasil seguiu os moldes do seu colonizador europeu, Portugal, com ações de segregação devido aos preconceitos criados. [...] Durante o período colonial e imperial poucas, ou quase nulas, foram as ações assistenciais realizadas pelos monarcas da Coroa Portuguesa a pessoas com deficiência de todos os tipos. A responsabilidade de cuidar [...] será atribuída a igreja católica [...] o Estado não assumiu a responsabilidade. (SOUZA, 2015, p. 53).

No século XIX, foi criado por Dom Pedro II o primeiro Instituto de Cegos, denominado “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” mais tarde intitulado de “Instituto Benjamin Constant” sendo um marco na história brasileira no que tange às ações promotoras pensando no âmbito do deficiente.

As pessoas com deficiência neurológicas seja ela mental ou cognitiva, cabe-nos esclarecer que neste período ainda não havia uma distinção entre pessoas com doença mental e deficiência intelectual, todos recebiam o mesmo diagnóstico médico-organicista e

eram passíveis das mesmas intervenções médico-hospitalar.

Neste período havia os internatos em que as pessoas eram segregadas, para receber o “tratamento”, tal ato seria também uma forma de limpar a sociedade.

No início do século XIX começou-se a pensar na possibilidade da educabilidade destas pessoas por meio de ações médico-pedagógicas, os centros psiquiátricos que outrora funcionavam apenas como centro de tratamento de doenças, e passou a utilizar algumas intervenções pedagógicas. Segundo afirma Souza (2015, p. 55). “[...] inicia-se o processo de educação especializada dentro dos pavilhões dos centros ou hospitais psiquiátricos no Brasil, entre as décadas de 1920 a 1950”.

A partir da década de 50 a 70 foi atribuída às instituições filantrópicas a responsabilidade de educar estas pessoas, foi quando surgiram as APAE’S e as Pestalozzis.

Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, criadas respectivamente em 1935, em Belo Horizonte/MG, e em 1956, na cidade do Rio de Janeiro, tornando-se as pioneiras nos trabalhos pedagógicos e de habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência intelectual. (SOUZA, 2015, p. 55).

Em 1980 foram criados escritos legislativos nos quais visavam garantir os direitos das pessoas com deficiência, passamos a ter campanhas inclusive televisionadas as quais buscavam conscientizar a sociedade, de maneira a não só criar uma imagem positiva do deficiente, assim como desconstruir alguns mitos de incapacidade difundidos na sociedade ao longo dos anos.

Em 1988 tivemos na Constituição brasileira um inciso em especial tratando do direito destas pessoas. Nesta perspectiva Mantoan no esclarece que:

Não bastou, contudo, à nossa Constituição garantir, em seu artigo 208, inciso I, o direito indisponível do educando de igualdade de condições de acesso à escola e de permanência nela. O princípio constitucional foi além, acrescentando, no artigo 208, inciso V, o dever do Estado de assegurar a educação mediante o acesso aos seus níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um. (MANTOAN, 2017, p.43).

Compreendemos que a constituição veio de certa forma “garantir os direitos de acesso e permanência” destas pessoas na escola regular, assim como também , esclarecer que os meios de ensino devem se adequar e criar estratégias que garantam a estas pessoas o direito à educação de forma que atenda as singularidades e particularidades de cada um.

Desconstruindo assim, a lógica equivocada de que é a pessoa com deficiência é quem deve se adequar ao meio, uma vez que é ela o diferente, o errôneo ou incapaz, tais ideias são pautados no princípio de homogeneidade da espécie humana.

Em 1991 tivemos a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). que cita o atendimento educacional especializado nas instituições de ensino. Em 2012 tivemos ainda a Lei Ordinária Federal nº 12.764 que trata da Política Nacional

de Proteção dos Direitos das pessoas com Transtornos do Espectro Autista, em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE), que na sua meta número 4, enfatiza universalização do ensino na Educação Básica e o Atendimento Educacional Especializado a todas os indivíduos de 4 a 17 pessoa com deficiência.

Vimos assim que o Brasil, também tem buscado políticas afirmativas no que se relaciona inclusão de pessoas com deficiência em todas as instâncias da sociedade.

Presenciamos vários avanços com relação à legislação com vistas à promoção da inclusão, no entanto mais que isso é preciso garantir a execução de tais leis. Infelizmente também, notamos que as leis têm caminhado rumo à inclusão, no entanto falta-nos (muito). atitudes humanas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho oportunizou-nos acompanhar e discutir a trajetória das pessoas com deficiência ao longo da história.

Podemos notar que a concepção e o comportamento frente às pessoas com deficiência se diferem de acordo com o contexto histórico e social de cada período.

Vimos também que com relação a períodos remotos, poucos são os registros que possam trazer informações seguras acerca da forma como tratavam-se estas pessoas, no entanto é possível presumir que por volta de mil anos A.C se a pessoa conseguisse suprir suas necessidades básicas de sobrevivência e auxiliasse na manutenção do grupo independente de sua condição física e mental, não era excluído da comunidade, somente quando o mesmo não era capaz de assumir tal função em que era destituído do convívio com seus pares.

Notamos ainda que nas civilizações antigas o trato que era dado ao deficiente se diferia entre elas, temos a egípcia, por exemplo, com práticas menos segregadoras e excludente e a Grécia Antiga que não prezava por estas pessoas.

Explicamos como surgiram os primeiros modelos de diagnóstico do deficiente primeiro o médico-patológico depois o social.

Por último fizemos um levantamento sobre o processo de inclusão social dessas pessoas por meios dos movimentos sociais e leis vigentes que buscam oferecer ascensão social a estas pessoas.

É possível notar no que diz respeito ao deficiente no Brasil, nosso contexto não se difere de forma substancialmente das demais sociedades de mesmo período histórico, no entanto caminha busca a uma sociedade mais inclusiva, tal afirmação é pautada com base nos movimentos legislativos e de seguridade dessas leis ao trato dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 27 de dezembro de 1961, Brasília-DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de Carvalho. **Deficiência intelectual: Conhecer para intervir**, Brasília, 2010

GARCIA, Vinicius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**, Rio de Janeiro, 2011

LOPES, Gustavo Casimiro. **O preconceito contra o deficiente ao longo da história**, Rio de Janeiro, 2013.

MAIOR, Izabel. **História, conceito e tipos de deficiência**, Rio de Janeiro, 2015

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**, Brasília, 2017

SOUZA, Carlos Henrique Gomes. **Pessoa com deficiência intelectual- Desafios para a inclusão nas empresas do Polo Industrial de Manaus\AM**, 2011.

CAPÍTULO 4

SOFRIMENTOS SOCIAIS; REFLEXOS DO PERÍODO DA INTERNAÇÃO COMPULSÓRIA PARA TRATAMENTO DA HANSENÍASE NO BRASIL

Data de aceite: 01/02/2022

Thiago Pereira da Silva Flores

Diretor Nacional do Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas Pela Hanseníase – MORHAN. Doutorando em Ciências Sociais PUC Minas - Campus Coração Eucarístico e Advogado. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO: As análises que serão apresentadas nesse artigo compreendem um recorte da dissertação de mestrado em Ciências Sociais defendida em 2018 na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC Minas com o título “Os equívocos que se repetem: um estudo etnográfico sobre os efeitos da internação compulsória para tratamento da hanseníase e a legislação que determina a mesma medida para os usuários de crack”. Nosso objetivo na dissertação de mestrado, foi aprofundar no estudo legislativo que garantiu e ainda garante a internação compulsória para hanseníase no passado e para os usuários de crack no presente, destacando os danos na construção social das identidades das pessoas que passaram pelo isolamento compulsório como política pública de controle da hanseníase. Neste trabalho, limitaremos a demonstrar as sequelas sociais ainda presentes e identificadas por meio do estudo etnográfico no público da hanseníase.

PALAVRAS-CHAVE: Hanseníase, Internação Compulsória, Sofrimento Social.

ABSTRACT: The analyzes that will be presented in this article comprise an excerpt from the Master's thesis in Social Sciences defended in 2018 at the Pontifical Catholic University of Minas Gerais PUC Minas with the title "The repeated mistakes: an ethnographic study on the effects of compulsory hospitalization for treatment leprosy and the legislation that determines the same measure for crack users". Our objective in the master's thesis was to deepen the legislative study that guaranteed and still guarantees compulsory hospitalization for leprosy in the past and for crack users in the present, highlighting the damage in the social construction of the identities of people who went through compulsory isolation as a policy control of leprosy. In this work, we will limit to demonstrate the social sequelae that are still present and identified through the ethnographic study in the public of leprosy.

KEYWORDS: Leprosy, Compulsory Hospitalization, Social Suffering.

INTRODUÇÃO

As análises que serão apresentadas nesse artigo compreendem um recorte da dissertação de mestrado em Ciências Sociais defendida em 2018 na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC Minas com o título “Os equívocos que se repetem: um estudo etnográfico sobre os efeitos da internação compulsória para tratamento da hanseníase e a legislação que determina a mesma medida para os usuários de crack”.

Nosso objetivo na dissertação de

mestrado, foi aprofundar no estudo legislativo que garantiu e ainda garante a internação compulsória para hanseníase no passado e para os usuários de crack no presente, destacando os danos na construção social das identidades das pessoas que passaram pelo isolamento compulsório como política pública de controle da hanseníase. Neste trabalho, limitaremos a demonstrar as sequelas sociais ainda presentes e identificadas por meio do estudo etnográfico no público da hanseníase.

No Brasil, até o ano de 1986, as pessoas com hanseníase eram obrigadas a viverem isoladas em Sanatórios e Colônias espalhadas pelo país. A política pública de internação compulsória para os acometidos pela hanseníase iniciou-se com o decreto 16.300 de 1923, sendo substituído pela lei 610 de 1949 e revogada pela lei 5.511 de 1968. No entanto, na prática, as internações compulsórias continuaram acontecendo até 1986. Foram 18 anos de extensão da política pública higienista sem uma legislação que a permitisse. Desde 2007 o Estado brasileiro reconheceu como crime a internação compulsória das pessoas com hanseníase e paga uma indenização mensal e vitalícia para todos aqueles que foram institucionalizados até o ano de 1986, Lei 11.520/2007.

Neste artigo serão apresentados a metodologia utilizada, as questões teóricas e o recorte do trabalho etnográfico, realizado no antigo Sanatório São Francisco de Assis localizado no município de Bambuí Minas Gerais, inaugurado na década de 1940, que promoveu a internação compulsória até o ano de 1986. Destacaremos as narrativas dos interlocutores, que relataram o uso de medicação para aliviar a tristeza, ansiedade e depressão, sofrimentos sociais adquiridos ainda no período de isolamento compulsório.

QUESTÕES METODOLÓGICAS E APRESENTAÇÃO DO CAMPO

Nosso caminho metodológico se inspira dos ensinamentos de Geertz [1995] (2012), presentes em sua obra: *“Atrás dos fatos, dois países, quatro décadas, um antropólogo”*, na qual o autor explica a necessidade do pesquisador romper com a sua teia de significados na percepção dos fatos observados no campo que está estudando, pois os homens, em geral, estão presos aos sentidos socialmente construídos. Nosso objetivo foi fazer uma análise das narrativas dos sujeitos, compreendendo seus rituais, construções e redes de significados, conforme recomendado às pesquisas etnográficas, não se apropriando da fala do outro como instrumento de manipulação.

A etnografia vincula-se ao surgimento das Ciências Sociais, particularmente com a antropologia, de onde surge a necessidade de compreensão do outro no seu contexto cultural, que inclui o seu ambiente. As origens da pesquisa etnográfica, segundo Rosenthal [2005] (2014), encontram-se na pesquisa realizada pelo antropólogo polonês Bronislaw Malinowski, considerado um dos fundadores da antropologia social. Durante o trabalho realizado em 1914 nas ilhas Trobriand, localizadas à nordeste da Nova-Guiné, Malinowski desenvolveu um novo método de investigação de campo. Segundo os historiadores, esta

foi a principal contribuição de Malinowski à antropologia.

No caminho seguido para o desenvolvimento do trabalho etnográfico, interagimos com a técnica de observação participante entre o campo e nossos interlocutores, momento em que foi possível produzir dados etnográficos. As observações realizadas no período de trabalho de campo objetivaram entender a lógica dos eventos coletivos, o cotidiano, símbolos e sistema de significados. Foram priorizadas as conversas informais para esclarecimentos de dúvidas que surgiram em campo. Realizamos entrevistas abertas e em profundidade com guia temático que privilegiava os objetivos da investigação, realizada com os atores sociais que gozam de prestígio em meio à comunidade, além da análise de uma série de acervos bibliográficos.

Ressalta-se que todas as observações diretas de eventos, rituais, caminhadas, cotidiano e conversas informais estabelecidas com os atores dessa pesquisa, assim como o desenvolvimento das entrevistas, foram registradas com rigor no caderno de campo. Com a colaboração dos interlocutores principais, conforme nos ensina Silva (2009), desenvolvemos em campo a tarefa de andar, ver e escrever, que nos facilitou a entrada no universo social dos “nativos”. Realizar a observação participante se tornou o relato de um percurso, através do qual procuramos nos mover *pelos* incertezas, questionamentos, curiosidades, procurando as possíveis respostas às hipóteses levantadas.

Construímos o alinhamento entre as idas ao campo e a análise das observações consideradas relevantes. Conforme descreve Rosenthal (2014), o tratamento das informações coletadas ocorreu por meio de um sequencial cronológico de acontecimentos, análise detalhada das cenas e do contexto geral do caso. Segundo o autor, as hipóteses permitem desvendar o campo de estudo e elaborar hipóteses secundárias, formando assim outras possíveis reflexões com base nas análises escolhidas pela cronologia dos acontecimentos. Destaca-se que esse realinhamento cronológico ocorreu na experiência etnográfica realizada.

Para as entrevistas elegemos pessoas que viviam no antigo Sanatório São Francisco de Assis, hoje Comunidade São Francisco de Assis, que se mostraram disponíveis e interessadas em participar desse estudo. Além das entrevistas realizadas, ocorreram conversas dentro e fora da Comunidade com essas pessoas em seu cotidiano e rituais. Nesses momentos foi possível obter informações muito ricas para a investigação.

A construção do antigo Sanatório iniciou-se em 1937 e a obra foi inaugurada em 21 de março de 1943. O isolamento compulsório dos portadores de “lepra”, terminologia modificada para hanseníase desde 1995 no Brasil, não foi uma exclusividade de Minas Gerais ou do Brasil. Existia uma tradição milenar, que se tornou política pública mundial, de separar os doentes de “lepra” do restante da sociedade. Essa medida foi a principal responsável pelos estigmas e imaginários relacionados à hanseníase.

O projeto inicial do Sanatório São Francisco de Assis incluía 24 pavilhões e 10 casas geminadas. Essa estrutura, somada às enfermarias do hospital, teria a capacidade de

abrigar cerca de 1.500 “pacientes”. A estrutura física original da unidade ainda era composta por necrotério, cemitério, intendência (era o prédio de acolhida), cozinha, refeitório, lavanderia, pocilga e 8 guaritas de segurança para evitar fugas. Atualmente a Comunidade São Francisco de Assis apresenta cerca de 700 moradores, sendo 80 remanescentes do período de isolamento compulsório vigente no período de 1943 a 1986; os outros, em sua grande maioria, são filhos, netos, bisnetos ou familiares que de alguma forma têm ligação com alguém que foi isolado compulsoriamente pela hanseníase. Os moradores recebem da unidade água e luz em suas residências sem nenhum custo. A comunidade liga-se à cidade de Bambuí por uma via com asfalto precário; existe uma linha de ônibus que percorre o trajeto entre a Comunidade e a cidade de Bambuí, distante 6 km do local. O hospital que era exclusivo dos internos, desde o ano de 2000 funciona como hospital geral estadual, atendendo a cidade de Bambuí e municípios vizinhos.

CONCEITUAÇÃO TEÓRICA E NOSSOS INTERLOCUTORES

A política de internação compulsória que foi executada para o controle da “lepra” baseava-se no isolamento social. As pessoas eram internadas compulsoriamente nos antigos sanatórios para “tratamento”, estigmatizando socialmente os diagnosticados com a doença, obrigando-os a viverem confinados nas dependências dessas instituições. Goffman [1891] (2008). explica que o termo “estigma” fora criado pelos gregos com o objetivo de identificar algum sinal corporal, classificado como algo de extraordinário ou mal a respeito do status moral de quem os apresentava. Esses sinais eram marcas feitas com fogo no corpo das pessoas para que a sociedade pudesse identificar um escravo, criminoso ou traidor. Trata-se de atributos socialmente construídos. Em seus estudos sobre a hanseníase, Bittencourt e colaboradores (2010). abordaram suas percepções sociais e sua relação com o estigma. No campo da hanseníase, existem dois tipos de portadores de estigma: aquele cujo estigma não é visível e as informações podem ser ocultadas; e o indivíduo portador de sequelas físicas visíveis decorrentes da doença e dos tratamentos inadequados realizados durante muitas décadas. Todos os atores sociais do nosso estudo apresentam sequelas visíveis deixadas pela doença, que provocam estranheza durante os encontros sociais do cotidiano com pessoas externas a Comunidade.

Baiardi (2007). em seus estudos com um grupo de indivíduos portadores da hanseníase, afirma que a doença traz as marcas do preconceito, da discriminação e exclusão social, desde o seu surgimento. Segundo o autor, o estigma compreende um fenômeno real que afeta a vida dos indivíduos nos aspectos físico, psicológico, social e econômico e representa um conjunto de fatores como crenças, medos, preconceitos e sentimentos de exclusão que atingem os portadores da doença. O estigma, juntamente com o preconceito, ainda permanece no imaginário da sociedade, provocando sofrimento psíquico, com sérios prejuízos no âmbito profissional e social daqueles que tiveram a

doença, em especial os que foram isolados compulsoriamente.

Um importante tema trabalhado por Wacquant (2007), alude para a estigmatização de locais físicos, utilizados na marginalização de pessoas ou grupos, resultando na desqualificação do indivíduo e na restrição de sua aceitação pelos demais. A Comunidade São Francisco de Assis compreende um território estigmatizado, não constitui objeto de políticas públicas que considerem seu universo específico, na maioria das vezes, o que se pode observar são medidas governamentais que reforçam a estigmatização territorial. Nessa perspectiva, essas medidas reforçam os ocupantes do território como pertencentes ao grupo social caracterizado como desviante.

Segundo Becker (2008), o comportamento desviante também pode ser analisado observando as orientações políticas dos grupos sociais de que fazem parte. Outra concepção sociológica identifica o desvio como falha em obedecer as regras do grupo. É preciso que se considerem as ambiguidades, pois é comum uma pessoa infringir as regras de um grupo pelo próprio fato de ater-se às regras de outro. No caso da hanseníase, ser portador da doença era considerado um ser desviante pelo julgamento do grupo externo considerado “sadio”, assim os doentes eram obrigados ao isolamento, executado pelos governos com apoio da sociedade.

O desvio pode ser identificado a partir das reações das pessoas consideradas como não desviantes, que definem o que de fato é a transgressão de uma regra geralmente aceita pela maioria. Podemos afirmar que os desvios ainda apresentam um papel social importante, pois reforçam e esclarecem as regras. Becker (2008), explica que o grau em que o fato será considerado desviante depende de quem o comete e daquele que se sente prejudicado. As regras sociais são estabelecidas por grupos sociais específicos que classificam os outros como desviantes, tomando como referência os comportamentos “normais”, em uma determinada sociedade.

Apresentaremos as narrativas dos interlocutores, a percepção do autor diante dos fatos observados e o sistema de significados construídos no contexto local. A interpretação do pesquisador é secundária, terciária ou quartenária, uma vez que a leitura principal somente o morador local é capaz de fazer. Essas narrativas serão apresentadas com frases literais dos atores sociais, que serão reconhecidos por nomes fictícios para resguardar a sua identidade.

Como panorama geral, a idade dos atores sociais varia entre 53 e 72 anos, são três homens e uma mulher, os quatro contraíram hanseníase e foram internados compulsoriamente na unidade entre os anos de 1963 e 1986. Eles residem no local e recebem do Estado brasileiro uma indenização pelos danos sofridos, conforme a Lei 11.520/07, que estabelece a pensão especial pela hanseníase.

A “lepra”, posteriormente denominada hanseníase, pode ser considerada uma patologia social. Na Comunidade São Francisco de Assis é comum escutar as expressões populares “é doente”, “é filho de doente”, “é neto de doente”. Necessário explicar que

“doente” é o termo popularmente utilizado pela Comunidade em análise para classificar aquelas pessoas que tiveram hanseníase e foram internadas compulsoriamente; o rótulo “doentes” compreende um elemento essencial na construção da identidade dos moradores locais.

Ser classificado ou se reconhecer “doente”, “filho de doente” ou “neto de doente”, apesar de reforçar preconceitos, produz um efeito secundário para pleitear direitos e benefícios dentro e fora da Comunidade, para marcação de uma consulta médica com mais facilidade, uma vez que o doente tem prioridade. Ser “doente” compreende uma credencial, uma espécie de carta de apresentação que facilita o acesso aos serviços, especialmente do Estado; o “doente” também goza de prestígio no acesso a autoridades locais, municipais e estaduais.

Trata-se da garantia de pertencimento explicados por Woodward (2000), “*uma espécie de exercício de cidadania*”. A luta pela afirmação dessa identidade causa consequências inerentes às relações sociais. O rótulo não é empregado de maneira automática aos moradores, mas constitui elemento de conflito e negociação entre os internos que comumente questionam quem realmente é doente ou se apresenta como tal para conseguir os benefícios.

Interessante destacar que existe um sistema de significados que completa a expressão “doente”: as palavras “dentro” e “fora”. A expressão “de dentro” relaciona-se diretamente à doença, seja do próprio sujeito ou de seus genitores, ao pertencimento, visibilidade e acesso aos bens e serviços. “De fora” refere-se aos que não possuem herança da doença, que vivem fora dos espaços delimitados pela Comunidade e que são cidadãos comuns quando comparados aos bens e serviços sociais e de saúde dos “de dentro”. Essa situação pode variar de acordo com os interesses; em determinadas ocasiões pode não ser vantajoso ser reconhecido como doente, existem outras situações nas quais esse rótulo pode trazer outros ganhos.

A etnografia evidenciou que ainda existe uma forte rejeição social quando o diálogo acontece fora das dependências da Comunidade e pode ser percebida nas atitudes principalmente dos mais jovens, que evitam, quando possível, assumir serem filhos ou netos de “doentes”. Essa ocultação se justifica pelo medo do preconceito, principalmente em situações especiais, como entrevista de emprego e ingresso às escolas. Passado algum tempo, estabelecidas as relações de confiança, o endereço correto tende a ser revelado. Foi possível observar que geralmente esse ocultamento é praticado sempre nos primeiros momentos de se apresentar ao novo para se defender de uma possível rejeição social.

Goffman [1891] (2008). explica que a sociedade é que constrói os atributos considerados naturais ou comuns para categorizar os indivíduos como possuidores de uma “identidade social real”. Goffman (2008). ressalta que ao encontrar uma pessoa estranha, existe a tendência a classificá-la como uma espécie menos desejável. Segundo o autor, existe uma discrepância entre a “identidade social virtual” e a “identidade social real”.

A identidade social virtual é conceituada como algo que está em nós, mas em um plano não concreto. Nesse caso, existem as impressões que os outros formam ou têm de uma pessoa, que pode se manifestar quando se conhece, ou antes disso, tendo suas bases naquilo que esperam de alguém. Já a identidade social real, caracteriza-se pela interação do sujeito com outras pessoas e, na maioria das vezes, conduzirá a maneira como a sociedade responde ao indivíduo. É o que em geral se percebe do outro e, com isso, forma um modelo baseado nos parâmetros sociais.

Em seus ensinamentos, Goffman (2008 p.13). afirma que *“o termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo”*. Nesse sentido, o autor afirma que a pessoa com um atributo considerado vergonhoso rompe com a sua realidade tentando interpretações variadas de sua identidade social.

Muitos moradores já conscientes da importância de se trabalhar a identidade positiva do local, incentivam as pessoas a falarem que moram na Comunidade, é o caso de Camélia:

“sempre procuro conversar com os mais jovens, mostrar pra eles que o fato de pessoas que moram aqui dentro negar que são daqui, gera ainda mais preconceito, temos que assumir que somos daqui e que aqui é um lugar maravilhoso para se viver,” (Camélia).

Os efeitos maléficos da internação compulsória, do desconhecimento científico sobre a doença, dos mitos expressos na bíblia, da situação precária em que viveram os internados, o fracasso, sofrimento e humilhação trazem consequências duradouras para os que foram acometidos pelo estigma da “lepra”. Várias são as tentativas oficiais, governamentais, dos movimentos sociais e dos próprios moradores para fazer a integração social, o que se torna um desafio no caso da hanseníase

Importante destacar que o preconceito, a discriminação, a afirmação da doença e o ocultamento dos vínculos sociais não são exclusivos daqueles que foram internados compulsoriamente, pois as variáveis fazem parte do cotidiano dos familiares e pessoas ligadas à história da Comunidade São Francisco de Assis. Um exemplo concreto da teoria de Wacquant (2007). no que tange à estigmatização de locais físicos utilizados para a marginalização de pessoas ou grupos, resultaram na desqualificação do indivíduo e na restrição de sua aceitação pelos demais.

Independentemente da situação, o estigma da hanseníase provoca problemas de ordem subjetiva, social, psicológica, econômica e política, no caso desse estudo, para os moradores da Comunidade São Francisco de Assis. Muitos desses efeitos repercutem no cotidiano, nas relações sociais, auto-estima, condutas e projetos de vida. Como solução, é recorrente o uso de medicamentos tais como antidepressivos, analgésicos e sedativos, que acabam se tornando uma forma de buscar “tratamento” para os sofrimentos sociais adquiridos pelas décadas de isolamento.

Do ponto de vista ético do contato entre pesquisador e atores sociais, o tema

medicalização sempre foi abordado com muito cuidado; apesar do uso de medicamentos se fazer presente na maioria dos atores sociais, o tema era evitado por estes, pois não se sentiam entusiasmados para falar sobre o assunto. Alguns interlocutores relataram uso de medicação, mas ao aprofundar os motivos para a utilização deles não foi possível vinculá-los à forma de tratamento de uma patologia. Os atores sociais informaram que os medicamentos se tornaram cotidianos e indispensáveis, parecendo ser uma tentativa de suprir a ausência das relações sociais.

Em uma das entrevistas, Estefanio comenta que depois que foi para o Sanatório tomou remédio para ansiedade e depressão:

“eu sou tão ansioso que a ansiedade me causou até um infarto, foram muitas decepções que eu tive, principalmente amorosas, e também decepções com alguma coisa que às vezes a gente queria e não dava certo, a gente imaginava uma coisa e de repente acontecia outra, a gente sonha e faz muitos planos e depois dá tudo ao contrário do que você sonhou, do que você planejou, isso tudo me levou a depressão, teve época que só vivia dopado de remédios,” (Estefanio).

Estefanio conta que já entrou e saiu de várias crises depressivas:

“eu sempre fui extrovertido, brincalhão com as pessoas, aí eu voltava novamente a me levantar da depressão, foi rara as vezes que eu tive depressão por um período muito longo, a última vez que aconteceu foi quando eu fiquei sabendo da doença dos meus rins, que iria ter que fazer hemodiálise, tem mais de um ano que faço, aí eu fiquei chateado demais, a doença nos rins me impossibilita de muitas coisas, nem beber cerveja eu posso mais,” (Estefanio).

Camélia relata que toma medicação para o coração, rins, pressão arterial e atualmente sente dor na coluna:

“diariamente eu tenho dor na coluna, eu sinto muita dor de um lado do meu corpo, já tomei todo tipo de remédio, nada resolve, já procurei a assistente social, pedindo a ela para conseguir um médico para que ele descubra que dor é essa.” Camélia relata que as vezes lembra de um pouco triste se sentindo abafada: “sou muito ansiosa, mas procuro me movimentar e ocupar minha mente, não dou muita trégua para depressão, procuro estar sempre ocupada,” (Camélia).

Dálio se considera bem de saúde, faz controle de diabetes, mas se preocupa com o excesso de medicação usada por seus companheiros:

“os antigos da compulsória possuem várias dores crônicas e fazem o uso de diferentes medicamentos, o serviço de saúde deixa a desejar para o idoso aqui dentro da Colônia, não existe geriatria, urologista, cardiologista e oftalmologista, esses médicos os pacientes precisam pagar um especialista fora da unidade, e como não existe um atendimento integral, cada médico passa um remédio diferente, as pessoas gastam mensalmente uma fortuna com remédios que não trazem nenhum resultado positivo, ao contrário ficam dependentes desses medicamentos,” (Dálio).

O processo de encarceramento vivido pelos atores sociais fez com que eles

adquirissem problemas de ordem pessoal, social, psicológico e físico que dificultam a inserção social e a relação com outros grupos diferentes dos que tiveram o diagnóstico de hanseníase. Esses danos são provocados pela baixa autoestima, sentimento de vergonha, inferioridade, problemas de saúde compostos por dores físicas e emocionais como depressão e ansiedade. Para aliviar esses danos, em geral, os moradores ou familiares procuram serviços de saúde que respondem com a prescrição de medicamentos antidepressivos, analgésicos e sedativos para dormir.

As pessoas que foram internadas compulsoriamente ainda se encontram psicologicamente institucionalizadas. Romper com o poder institucional ainda é um desafio, pois o poder médico ainda se faz soberano na vida e no cotidiano dessas pessoas, que não conseguem por parte da instituição um atendimento integral e humanizado que delimite o que é patologia e o que é sofrimento social. Anos de isolamento, repressão e autoritarismo por parte da instituição impedem que as pessoas possam ter uma perspectiva de vida fora do local ao qual foram isoladas.

Com a abertura física da instituição desde 1987, muitas propostas de integração dos encarcerados foram feitas, tanto por parte dos próprios moradores como dos órgãos governamentais. Camélia relata:

“alguns moradores daqui foram buscar outros rumos e deram certo lá fora, mas a maioria relata que não foi fácil, existem também aqueles que tentaram e não conseguiram viver lá fora, e tiveram que voltar, outros foram e morreram logo, na minha opinião de desgosto, por não conseguirem ter uma vida normal, ficavam trancados dentro de suas casas, adoeciam e morriam,” (Camélia).

Após anos de isolamento, tentar romper com a instituição não era uma tarefa simples, pois a sociedade não se encontrava preparada para receber essas pessoas, o imaginário da doença ainda era da antiga “lepra”. Dálio, que já foi líder sindical do sind-saúde, afirma que as pessoas internadas compulsoriamente possuem uma grande dificuldade de participação social:

“na sua maioria ficam em casa, não participam e não gostam de se envolver em eventos dentro e fora da Colônia. Uma coisa importante de se falar é que os “doentes”, e os filhos que foram separados dos seus pais, não conseguem romper com as cercas da Colônia, o espírito de quem mora aqui ainda é de Colônia fechada, as pessoas pensam que só existe esse mundo dentro da Colônia,” (Dálio).

Estefanio afirma que é muito difícil promover a reinserção social, pois a distância da Comunidade para a cidade de Bambuí não é apenas geográfica, existe uma barreira imaginária que dificulta e não incentiva o convívio:

“para nós ex-doentes e até para os nossos filhos e netos, é muito difícil a reinserção na sociedade, a sociedade não nos aceita como somos e onde moramos, em Bambuí aqui, as pessoas morrem de medo da gente, evitam o máximo o convívio com a gente,” (Estefanio).

De modo geral, a sociedade desconhece as informações corretas sobre a doença: não conviver com essas pessoas se torna uma forma de se defender do imaginário construído pelo medo. Pelas observações realizadas é possível comentar que alguns moradores agem como se estivessem submetidos ao antigo Sanatório. A diferença principal é o ir e vir transitório, não se cogita a possibilidade para o ir definitivo; as pessoas têm receio de sair da unidade, seja pela perda dos benefícios (água, luz e alimentação), somados à dificuldade de inserção em uma sociedade da qual não se consideram parte.

A discriminação ainda persiste e, por outro lado, a vida fora da unidade para o “interno”, não foi incentivada. Isso se torna um empecilho, sobretudo para as pessoas mais idosas, que passaram muitos anos presas no antigo Sanatório e que estabeleceram vínculo ou dependência da instituição. A unidade ainda se mantém isolada geograficamente em relação à cidade de Bambuí. Depois de várias décadas afastados do convívio social, os moradores fixaram suas residências no local e construíram uma forma de organização social ainda completamente dependente da instituição.

CONCLUSÃO

A ausência de ruptura da instituição para com aqueles que foram isolados, o distanciamento geográfico da unidade em relação à cidade de Bambuí e a falta de conhecimento da população em geral sobre a hanseníase colaboram para que a identidade social da pessoa que passou pelo processo de internação compulsória seja marcada pela imagem e a denominação “doente”. A busca pela suposta cura passa pela medicalização, mesmo sendo sua “doença” uma patologia social.

A imagem do “doente” é reforçada, uma vez que as sequelas deixadas pela doença que não são passíveis de cura, ainda provocam preconceito, discriminação, ameaça e medo na sociedade. Portanto, o afastamento dos acometidos pela doença aos olhos dos sadios, ainda continua sendo uma forma de defesa. Por todo esse processo os doentes eram e continuam sendo considerados desviantes das normas, as sequelas deixadas pela doença não permitem sua participação no processo produtivo, na formação de famílias externas ao lugar e no acesso aos serviços disponibilizados para o restante da sociedade.

O preconceito é continuamente retroalimentado pelos órgãos de controle e de ordenamento social. Foi possível identificar que as pessoas internadas no antigo Sanatório São Francisco de Assis pertencem a um grupo socialmente minoritário, ocupando posição social inferior e com pouco prestígio social em relação aos moradores da cidade de Bambuí.

Merece destaque o apontamento de semelhanças entre os internados compulsoriamente no passado que tiveram hanseníase e dos dias atuais, pessoas usuárias de crack. Os dois grupos apresentam baixo prestígio social; a lógica perversa de criminalização dos doentes e controle de seus corpos determina o controle da vida dessas pessoas.

No caso do crack, os sujeitos são considerados incapazes de realizar escolhas e opções, são considerados desviantes pelo fato de consumir uma droga de baixo padrão social. Como resposta à escolha desse estilo diferente da normalidade imposta pelas regras socialmente construídas, tenta-se promover encarceramento em massa com a justificativa de “tratamento”. No decorrer dos anos, estudos poderão identificar a presença de sequelas sociais adquiridas por essa nova forma de internação compulsória.

A internação compulsória praticada até o ano de 1986 anulava a trajetória de vida dos que foram diagnosticados com a hanseníase e os inseria em uma nova organização social institucionalizada. Essas pessoas “morriam para a sociedade”, uma vez que suas relações sociais eram obrigatoriamente realizadas somente dentro do Sanatório. Mesmo com a abertura da instituição essas relações não avançaram para além dos muros.

A política pública que internava compulsoriamente as pessoas acometidas pela hanseníase foi reconhecida um equívoco no Brasil. Além de onerar mensalmente os cofres públicos, a política reparatória revela-se incapaz de sanar as mazelas sociais provocadas pelo isolamento, sendo insuficientes para se auferir uma “ressurreição social” destes indivíduos.

Ainda é possível identificar a institucionalização psicológica desses indivíduos, cujas identidades encontram-se marcadas pela doença. Nesse contexto, a medicalização torna-se a única medida paliativa ao alcance desse grupo, não para tentar curar uma patologia, mas os sofrimentos sociais.

REFERÊNCIAS

BAILARDIN, Kátia Salomão. **O estigma da hanseníase: relato de experiência em grupo com pessoas portadoras.** *Hansen Int*, v.32, n.1, p. 27-36, 2007.

BECKER, Howard S. **Outsiders, Estudos de sociologia do desvio.** [Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges] Rio de Janeiro: Zahar, 1963-2008.

BITTENCOURT, L. P. [et al]. **Estigma: Percepções Sociais Reveladas por Pessoas Acometidas por Hanseníase.** *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, v.18, n.2, p.185- 90, 2010.

GEERTZ, Clifford. **Atrás dos fatos: Dois países, quatro décadas, um antropólogo.** [Tradução de Denise Jardim Duarte] Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 1995-2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** [Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes] 4 ed. Rio de Janeiro: LCT, 1891- 2008.

ROSENTHAL, Gabriele. **PESQUISA SOCIAL INTERPRETATIVA.** Uma Introdução. [Tradução de Tomás da Costa]. 5ª edição. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2005-2014.

SILVA, Hélio R.S. **A SITUAÇÃO ETNOGRÁFICA: ANDAR E VER.** In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n.32, p. 171-188, Jul./Dez.2009

WACQUANT. **Loic. Los condenados de La ciudad Gueto, periferias y Estado.** Traduzido por Mayer, Marcos, Buenos Aires , Siglo XXI 2007.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: introdução teórica e conceitual.** In: *Identidade e Diferença A perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis. Ed. Vozes, 2000.

CAPÍTULO 5

EDIPO MITO-LÓGICO

Data de aceite: 01/02/2022

Fecha de otorgamiento: 22/02/06

Marcelo A. Frazzetto

Rosario-Santa Fe-Argentina

RESUMEN: El mito de Edipo es el intento de dar forma legendaria a una operación estrictamente psíquica. Como lo señala el propio Freud, hay algo de la estructura de ese drama que puede conmover tanto a los contemporáneos de Sófocles como a los nuestros. No es el problema del destino el escenario de conflicto que padecen los personajes. Los elementos estructurantes de este drama humano son el incesto y el parricidio, voces pulsionales que están en la condición humana. Freud sugiere que hay un hilo orientador que cruza la historia, que hay un elemento del deseo humano que da vigencia a esa tragedia. Que Edipo, además de ser una obra literaria, es también una estructura que permitió que ese relato se escriba. Como todo mito, su verdad no proviene de un hecho empírico sino de una necesidad lógica.

PALABRAS CLAVE: Edipo, lógica, mito, falo

MYTHO-LOGICAL OEDIPUS

ABSTRACT: The myth of Oedipus is the attempt to give legendary form to a strictly psychic operation. As Freud himself points out, there is something about the structure of this drama

that can move Sophocles' contemporaries as well as ours. The problem of fate is not the scene of conflict suffered by the characters. The structuring elements of this human drama are incest and patricide, instinctual voices that are in the human condition. Freud suggests that there is a guiding thread that crosses history, that there is an element of human desire that gives effect to this tragedy. That Oedipus, in addition to being a literary work, is also a structure that will get that story written. Like all myths, its truth does not come from an empirical fact but from a logical necessity.

KEYWORDS: Oedipus, logic, myth, phallus

A lo largo de la enseñanza de Lacan, se evidencia el esfuerzo por ubicar a los padres del Edipo más allá del mito, en una lógica (Flesler, 2017). Pero antes de entrar en la formalización lacaniana del complejo de Edipo freudiano, es importante retomar algunas ideas importantes. Lacan propone una estructura de lugares significantes, de lo que se deduce que no se trata de mamá, papá e hijo, sino de lugares significantes, lo cual excede a las personas. Habrá un lugar determinado para la palabra *papá*, uno para la palabra *hijo* y otro para la palabra *mamá*. Estos lugares quedan determinados dependiendo de cómo circule en esta estructura la problemática del falo, en su doble dimensión simbólica e imaginaria. La circulación se produce a través de lo que se dice y lo que se dice tiene que ver con los

significantes que remiten a estos lugares: madre, padre, niño, falo.

Es necesario hacer una salvedad, ya que no hay garantías de que dichos lugares estén dados en la estructura, más allá de que estén las personas que representan estos lugares, más allá de que existan un padre, una madre y un hijo biológico. Estos lugares están dados por el significante y es el significante el que hace a un padre y no un padre al significante.

Al imaginar el mejor de los escenarios para un sujeto, se tratará de: 1). una mujer que se pudo identificar al ideal femenino de su época; 2). una mujer que pudo hacer de madre, o sea que pudo esperar un hijo de un hombre y ubicar a este hijo en el lugar de falo imaginario, es decir, en un lugar que va a completar un espacio de falta, y que lo pudo hacer porque hay una simbolización en ella; 3). un bebé conectado que sonrío y que dice *ajó*, que está bien sostenido, *his majesty the baby*, dirá Freud; 4). un padre que ocupa su lugar en el complejo de Edipo.

En tanto son funciones significantes y estas operaciones no son voluntarias, puede ser que una mujer en ese lugar se enfrente con un niño inerte, llevado como una cosa, un paquete o una mochila; que haya un bebé que mira al techo, que no esté funcionando la ecuación niño = falo. Por lo tanto, lo mejor que puede producirse es una madre fálica y un niño narcisista, aquello que Freud hacía equivaler al hijo bajo el modo de una ecuación, el falo que a ella le falta. Si no hubiera tal equivalencia, si eso no le reportara un goce que le falta, ninguna madre se tomaría el trabajo de criar un bebé, con todo el esfuerzo que eso representa.

Ahora bien, Lacan establece una versión del planteo edípico freudiano a la luz de una nueva lógica. Si el inconsciente está soportado por el lenguaje, entonces también está soportado por su lógica, no una lógica a secas sino una atravesada por el goce viviente de los cuerpos (Soler, 2015). Por otro lado, la mediación simbólica, nunca tematizada por Freud, es decisiva en la enseñanza de Lacan. Lo que interesa es saber cómo se define un sujeto, sea de un sexo o del otro, por tener un deseo masculino o femenino. Esto hace que Lacan intente procurar al complejo de Edipo de una armazón lógica (Safouan, 2011).

Tanto la inmensa producción de Safouan, como la de Soler, son referencias esclarecedoras para distintos temas, en especial para el desarrollo del goce y su lógica. Al logificar el Edipo, Lacan reduce también su alcance, la del todo fálico para los hombres, pero en lo que refiere a la mujer, se trata de otra cosa: "(...). no obligaré a las mujeres a vear con el calzador de la castración la vaina encantadora que ellas no elevan al significante" (Lacan, 1972/2012, p. 489). Por ser un tema complejo y tan debatido en el campo del psicoanálisis, lo específicamente femenino debe ser trabajado en otro momento a la luz de nuevas formulaciones.

En el primer tiempo del Edipo, falo equivale a Nombre del Padre: si en la madre un hijo puede hacer de falo imaginario, en tanto y en cuanto ella lo tiene simbolizado, entonces hay Nombre del Padre. En *De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la*

psicosis, plantea:

Todo el problema de las perversiones consiste en concebir como el niño en su relación con la madre, relación constituida en el análisis, no por su dependencia vital, sino por su dependencia de amor, es decir, por el deseo de su deseo, se identifica con el objeto imaginario de ese deseo en cuanto que la madre misma lo simboliza en el falo (Lacan, 1966/1987, p. 536).

El niño en esta posición tiene una inscripción desde la cual se puede asegurar que no va a tratarse de un psicótico, ya que hay Nombre del Padre en esa terceridad que supone el falo.

En este nivel, la cuestión que se plantea es –ser o no ser, *to be or not to be* el falo. En el plano imaginario, para el sujeto se trata de ser o de no ser el falo. La fase que se ha de atravesar pone a sujeto en la posición de elegir.

Pongan este elegir entre comillas pues aquí el sujeto es tan pasivo como activo, sencillamente porque no es él quien maneja los hilos de lo simbólico. La frase ha sido empezada antes de él, ha sido empezada por sus padres... (Lacan, 1957/1999/ pp. 191-192).

El padre está, aunque con una presencia velada, en la sociedad, en el conjunto humano pero no interviene en esta ficción cronológica (Lacan, 1957/1999). La madre lo tiene, el niño lo es, el falo, aunque esta dupla en algún punto es fallida dado que el lugar del padre ya está en la estructura. Aquí ya se inaugura la problemática del *ser* y del *tener*, problemática universal a la existencia humana.

Ahora bien, en este primer tiempo del Edipo no habría posibilidad de articular ninguna problemática respecto de la diferencia de los sexos, todos tienen falo. El niño no puede suponer que su madre no tiene algo en tanto él es todo para ella. No se podría confrontar a la problemática de lo que puede faltar porque desde su posición nada puede faltarle a ese Otro que es su madre, ya que él es todo para ella. Un niño que está en posición de ser falo imaginario tiene obturada su posibilidad deseante como sujeto, por eso lo que esta posición debe ser abandonada.

En este sentido, Leclaire (1977). enuncia que la posibilidad de ser del hijo, la posibilidad de desear más allá de este lugar de falta en que él se ubicó, tiene que ver con un trabajo de los padres de matar simbólicamente este niño maravillosamente imaginado. Hay que desear un hijo maravilloso para después matarlo simbólicamente como hijo maravilloso. En algún punto no debe realizar todo lo que se espera de él, debe haber un fracaso, una falla, algo que le permita salir de esta posición, porque si bien esta posición es necesaria en un punto es absolutamente incómoda y los niños hacen esfuerzos importantes para salir de allí.

El infantil sujeto construye estas teorías, es decir, desde las que mira lo que mira (Freud, 1908/1999). Si el varón o la niña se resisten a suponer una madre sin falo, en parte es por la posición del sujeto que mira a esta madre, en parte es porque la presencia del falo supone lo no castrado, supone lo que no tiene falla, lo que no presenta fractura. En

el segundo tiempo del Edipo, Lacan aísla la efectuación de la castración simbólica en la estructura subjetiva.

Este segundo tiempo tiene como eje el momento en que el padre se hace notar como interdictor. Se manifiesta como mediado en el discurso de la madre. Hace un momento, en la primera etapa del complejo de Edipo, el discurso de la madre era captado en estado bruto. Decir ahora que el discurso del padre está mediado, no significa que hagamos intervenir de nuevo lo que la madre hace de la palabra del padre, sino que en la palabra del padre interviene efectivamente sobre el discurso de la madre. Aparece, pues, de forma menos velada que en la primera etapa, pero no se revela del todo. A esto responde el uso del término "mediado" en esta ocasión" (Rabinovich, 2005, p. 207).

En esta etapa, el padre interviene en calidad de mensaje para la madre. Él tiene la palabra y lo que enuncia es una prohibición, un *No* que se transmite allí donde el niño recibe el mensaje esperado de la madre (Lacan, 1956/1999). Lacan subraya con insistencia que no se trata de algo que se juegue en la relación directa del niño con su padre, sino que esta relación está mediatizada por la madre. He ahí por qué Lacan insertó a la madre en el cuadro de tres funciones relativas a la función del padre (1956/1994). Efectivamente, el papá puede faltar en el escenario donde se despliega la historia del sujeto y sin embargo, la función paterna resultar perfectamente integrada por él. No es en el discurso enunciado por el padre donde reside la eficacia del corte, sino en el Nombre del Padre. Este significante habrá de concebirse en un tiempo anterior a su incorporación en el ámbito de lo reprimido, como un nombre inscripto en el campo del Otro.

Es necesario despejar con respecto al padre la consistencia del personaje paterno y poner el acento en la función lógica del Nombre del Padre. Es posible imaginar la estructura de la escena edípica como un juego de cartas entre la madre y el niño. El padre no es uno de los jugadores y sin embargo está presente en las reglas del juego. El asunto es que el niño aprenda estas reglas para hacer su juego, más allá de la madre. El padre aquí tiene un estatuto simbólico: "(...). eso con lo que el sujeto interroga al Otro, al recorrerlo todo entero, encuentra siempre en él, en algún lado, al Otro del Otro, a saber, su propia ley" (Lacan, 1957/1999, p. 198).

La madre enuncia al niño la prohibición, invoca al padre como la fuente de donde parte el *No*. Si bien este es un fundamento empírico, en realidad es el Nombre del Padre quien tiene la palabra y dice *No*, pero como ningún significante habla, el *No* en cuestión hay que remitirlo a su función lógica. El *No* que dice el Nombre del Padre es el *no-sentido* y por esa vía introduce a nivel del sujeto la ley del significante. Ese es el Padre encarnado en un significante asemántico, que pone límite al significado de los significantes del deseo de la madre donde el niño está sujetado.

Esta incidencia del padre está en las antípodas de cualquier eficacia basada en un enunciado de autoridad. El padre de la castración sólo puede ejercer su función de corte una vez incorporado como significante reprimido. No es cuestión de dos personas, es la

relación de la madre con una palabra que va a poner en juego el Nombre del Padre.

Un padre que enuncia una prohibición a los dos términos de la díada. A la madre: no reintegrarás tu producto; al hijo: no te acostarás con tu madre. El padre prohíbe a la madre, no es que el padre prohíbe a su mujer. Nadie puede quedar exceptuado de esta prohibición fundante. El padre lo tiene y lo es, el falo. Desde la perspectiva del hijo, este puede representarlo como un padre terrorífico, arbitrario, imaginario. No como un padre que prohíbe la madre, sino como un padre que rivaliza con él por la mujer: "(...). esto significa que la demanda dirigida al Otro, si obtiene el relevo conveniente, es remitida a un tribunal superior." (Lacan, 1957/1999, p. 198).

En este segundo tiempo, no es que la madre se deja de ocupar de su hijo, sino que el deseo de la madre no se agota en el hijo. Es como si el niño se dijera: *Ella desea otra cosa que no soy yo, si desea otra cosa, ¿qué quiere?, ¿qué quiero yo?* Es la madre la que arroja al hijo al campo del deseo, es decir, el hijo deja de ser todo para ella, cae de esta posición de falo imaginario y debe empezar a preguntarse por su propio deseo.

Una vez confrontada la presencia/ausencia de falo, el niño divide a la población en castrado y no castrado. Esto supone una decepción para la niña respecto de la madre, de la madre que la hizo faltándole algo. Esta decepción que la niña siente respecto de la madre es, en términos freudianos, lo que la empuja al padre. El falo está en una relación de contigüidad con dinero, regalo, niño, y es en esta relación de contigüidad que se produce en el inconsciente lo que posibilita a la niña esperar un niño del padre, un niño que está en una relación de deslizamiento, de contigüidad respecto de ese falo que ella ha constatado que no tiene (Freud, 1917/1988). Desde este momento se puede pensar a esta niñita como una madre en potencia, como una madre desde el punto de vista de la maternidad como hecho de discurso.

El varón tiene falo pero puede perderlo, frente a la constatación de la presencia/ausencia de falo, accede a renunciar a su madre, o sea que nadie resulta exceptuado de esta prohibición en tanto ser parlante que está inserto en la cultura. Nadie más que el padre mítico de la horda primordial. El niño renuncia al objeto incestuoso para preservar pene, es decir, que este pene también puede perderse.

En el tercer tiempo del Edipo, si un hijo fue esperado como falo imaginario, si pudo confrontarse a la problemática de su propio deseo, entonces el padre deja de ser un padre aterrador, prohibidor, castrador, y pasa a ser un padre que prohíbe lo que está prohibido para todos, por lo tanto es un padre ordenador, representa la ley pero no lo es ni la tiene. No es una ley arbitraria, sino que es una ley constitutiva de la cultura humana. El padre es el que tiene el falo y no el que lo es. Del hecho de que él lo tiene debe dar alguna prueba, por un lado puede darle a la madre lo que ella desea y por el otro favorece la identificación con él.

Finalmente, el falo no está en ningún lado. Hay que buscarlo, y si hay que buscarlo significa que el falo puede circular y eso es lo más saludable que puede ocurrir a un sujeto:

es decir, que un niño crezca y busque a quien pueda ubicar en ese lugar de falo imaginario para iniciar este juego en el que circule algo que nadie tiene. Hay búsqueda si hay función de la falta, es decir, si hay significantes que permiten hablar lo que puede faltar. Esa búsqueda ya había arrancado en el segundo tiempo, en el que el niño había caído de ese lugar de falo imaginario, cuando comienzan las preguntas respecto de la ausencia/presencia de pene. Ese segundo tiempo inaugura la posibilidad de pensar en términos de castrado no-castrado, cuando el cuerpo viene a prestar un apoyo contingente a una pregunta crucial a la existencia humana que es la pregunta por la falta.

REFERENCIAS

Flesler, A. (2017). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1908/1999). *Sobre las teorías sexuales infantiles*. O. C. Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1917/1988). *Sobre las trasposiciones de la pulsión, en particular del erotismo anal*. O. C. Tomo XVII. Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, J. (1956/1999). *El Seminario 4: La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1957/1999). *El Seminario 5: Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1966/1987). *Observación sobre el informe de Daniel Lagache: "Psicoanálisis y estructura de la personalidad"*. *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Lacan, J. (1972/2012). *El Atolondradicho*. *Otros Escritos*. Buenos Aires: Paidós.

Leclair, S. (1977). *Matan a un niño: Ensayo sobre el narcisismo primario y pulsión de muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.

Rabinovich, N. (2005). *El Nombre del Padre: Articulación entre la letra, la ley y el goce*. Rosario: Homo Sapiens.

Soler, C. (2015). *Lo que Lacan dijo de las mujeres: Estudio de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Safouan, M. (2011). *Lo que Lacan dijo de las mujeres: Estudio de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 6

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE MULHERES EM PERÍODOS DE TRANSIÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO

Data de aceite: 01/02/2022

Data da submissão: 10/01/2022

Laura Dantas de Moura

Universidade de São Paulo, Instituto de
Relações Internacionais
São Paulo -SP

<http://lattes.cnpq.br/6153879766763930>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo estudar a ação de mulheres e grupos feministas em períodos de transição, pós-conflito armado, além de verificar as mudanças alcançadas relativas a direitos das mulheres, políticas afirmativas colocadas em prática e cargos políticos ocupados por mulheres. O estudo de caso será feito com base na análise comparada (Ruanda e Nepal). a fim de examinar, de forma abrangente, as ações e mudanças verificadas em diferentes contextos.

PALAVRAS-CHAVES: Conflito armado, negociações de paz, mulheres, participação política, pós-guerra, período de transição.

POLITICAL PARTICIPATION OF WOMEN IN TRANSITIONAL PERIODS: COMPARATIVE STUDY

ABSTRACT: This article has the objective to study actions taken by women and feminist groups in transitional periods, after armed conflicts, as well as verify the changes regarding women's rights, affirmative politics put in place, and political roles occupied by women. The comparative

study was done based on comparative analyses (Ruanda and Nepal). with the goal to examine, in a comprehensive way, the changes in different contexts.

KEYWORDS: Armed conflict, peace negotiations, women, political participation, post-war period, transitional period

INTRODUÇÃO

O estudo foi dividido em etapas. Na primeira fase, foram feitos um levantamento e uma revisão da bibliografia acerca da participação política de mulheres em período de transição. Dado a necessidade de uma extensa revisão bibliográfica, analisei, em especial, os artigos publicados no livro *The Oxford Handbook of Gender and Conflict*, sendo estes com foco nos casos de estudo da presente pesquisa ou não. Para além disso, o método de process tracing prevê uma exposição dos fatos de maneira cronológica, para compreender de forma ampla a condição social anterior ao período aqui trabalhado e a progressão do conflito. Ademais, apresenta-se a coleta de dados qualitativos referentes aos direitos e a participação política das mulheres nos países estudados.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Estudos acadêmicos sobre reconstrução pós-conflito tendem a negligenciar a figura da

mulher e tratar somente das necessidades e contribuições de homens, acompanhando a tendência do próprio processo de reconstrução. Poucos são os estudos que trabalham em cima da atuação feminina, portanto, estes tendem a uma concordância.

Um dos principais consensos na academia é o preceito de que mulheres e garotas sofrem de forma diferente a homens. Mulheres são mais afetadas pela queda ou falha do Estado, enfatizando a necessidade de se coloca-las em posições centrais para programas de peacekeeping (MZVONDIWA), ideia também defendida pelas Nações Unidas, órgão que prove suporte institucional, principalmente a partir da na Resolução 1325 do Conselho de Segurança.

A exclusão de mulheres e/ou falha em considerar gênero nos processos de peacebuilding coloca em risco não somente o avanço, a consolidação e a manutenção dos direitos das mulheres, como também o sucesso da operação como um todo. Os estudos colocam como ponto de atenção o fato de que, ainda que as Nações Unidas e outras Organizações Internacionais que promovem a paz se dizem preocupadas com a paridade de gênero, isso não se reflete na prática.

Além disso, os estudos partem da ideia de que conflitos permitem rápida mudança social, possibilitando um espaço para moldar novos parâmetros sociais. O espaço conquistado por mulheres durante o conflito é muitas vezes acidental ou colateral, feito a inclusão no mercado de trabalho quando seu marido deixa de ser o provedor da família – por estar em combate, ter sido morto em combate etc. Ainda assim, esses ganhos podem se fazer permanentes após o fim do conflito, a ressalva que se faz é em relação as condições destes, muitas vezes ainda contrastantes com a posição do homem na sociedade. Tomando como exemplo a inclusão econômica, frequentemente as mulheres se colocam no mercado de trabalho informal, ilegal ou sexual. É preciso atentar para a qualidade dessa inclusão.

Outro tópico amplamente discutido em todos os estudos sobre a matéria é o uso do estupro como arma de guerra e limpeza étnica, como o intuito de humilhar e ganhar vantagem sob o oponente. A estigma que envolve essa violência sexual faz com que as vítimas sofram não somente no ato, mas também com a repercussão do caso: humilhação e culpabilização; separação forçada da família; infecção por DST, principalmente AIDS; e gestação não-desejada, podendo levar ao aborto inseguro ou ao nascimento de uma criança não-desejada.

Um dos poucos pontos de inflexão é a representação da figura da mulher no conflito. A imagem do homem como unidade forte e violenta em oposição a mulher frágil, indefesa e pacífica é utilizada para argumentar que conversas de paz devem incluir mulheres, dado sua inclinação natural a paz e resolução de conflito (TRIPP, BUSS E ALI). As mulheres são raramente pensadas como elementos ativos em situações de conflito mesmo que o tenham sido. Essa visão é ecoada fora da academia, a exemplo de pacotes de Desarmamento, Desmobilização e Reintegração (DDR). das Nações Unidas que nem sempre considera mulheres combatentes (POTI, Unidade III, Parte 1C). Apesar dessa visão defender a

presença de mulheres no processo de paz e em decisões políticas posteriores, ela o faz a partir de uma discriminação baseada no gênero.

Por sua vez, outros estudos, feito *The impact of civil war and state collapse on the roles of Somali women: a blessing in disguise* de Mohamed H. Ingiriisa e Markus V. Hoehneb e *Gender and genocide in Rwanda: Women as agents and objects of Genocide* de Lisa Sharlach, apontam para a participação direta e indireta de mulheres em conflitos, sendo elas não somente vítimas e agentes da paz, como também incitadoras e perpetradoras. Esses estudos avaliam que não podemos tratar homens e mulheres como duas unidades opostas, homogêneas entre si. A visão de mulheres como uma unidade pacífica é, então, uma armadilha, que, a fim de promover a participação do gênero feminino nos acordos de paz, reproduz e reforça noções de gênero existentes. Esses estudos apontam para um apagamento da atuação violenta de mulheres nos conflitos, algo nocivo para a construção da paz, uma vez que deliberadamente deixa de abordar causas do envolvimento e da origem do conflito.

Análise factual dos conflitos

Além da revisão bibliográfica, percebeu-se a necessidade de traçar a progressão factual dos conflitos, que se dá para que a pesquisa consiga apresentar o cenário do qual o período de transição é herdeiro. Precisamos entender a evolução do conflito e os aspectos histórico-culturais dos países estudados, para então compreender como se deu o desenvolvimento da atuação e participação política das mulheres e ter bases factuais qualitativas para comparar essa participação pré e pós conflito.

Para o caso de Ruanda, baseei-me nos textos de Albuquerque (2017).; Fructuozo e Amaral (2009).; e Couto (2010), enquanto para o caso de Nepal utilizei os estudos de Pyakurel (2013).; Thapa e Canyon (2017).; Gul (2007).; e Tamang (2009).

Process Tracing do Conflito em Ruanda

Ruanda é um país situado na região dos Grandes Lagos da África centro-oriental que viveu, em 1994, um genocídio de dimensões sem precedentes. A população ruandesa está dividida em 3 principais etnias: hutu, tutsi e twa, que representam respectivamente 84%, 15% e 0.3% da população, contudo, apenas as duas primeiras têm histórico de conflito massivo. Desde o período pré-colonial, os lavradores (hutus). e os criadores de gado (tutsis). encaravam uma hierarquia baseada em distinções sociais e físicas. Contudo, foi no período de colonização que os belgas exploraram essas diferenças a fim de disseminar repressão, exclusão e conflitos. O período colonial e o tratamento das etnias pela coroa belga são de suma importância para o entendimento dos conflitos étnicos e suas origens, recomendo a leitura de *Ruanda: Memórias de um Genocídio*, de Ligia Maria Lario Fructuozo e Sérgio Tibiriça Amaral, para melhor aprofundamento do assunto. Aqui, cabe enfatizar que houve

um processo de reinvenção das identidades hutu e tutsi, criando conflitos indenitários que alimentaram a guerra e o genocídio.

A cronologia do genocídio em si tem como início o assassinato do Presidente Juvenal Habyarimana. O presidente era um hutu moderado que pedia trégua nos ataques aos tutsis, posição que gerava oposição nos hutus radicais. É relatado que sua própria esposa, Agathe, liderava um pequeno grupo de elite chamado Akazu, que futuramente seria conhecido como Poder Hutu, grupo que organizava ataques em massa a tutsis. A posição de Agathe reforça o posicionamento que as mulheres não são e não podem ser vistas como somente vítimas indefesas de conflitos. A mulher é e pode ser muito mais do que isso.

Em abril de 1994, Habyarimana se deslocou até a Tanzânia para assinar acordos de paz e cessar-fogo com o exército rebelde tutsi (Frente Patriótica Ruandesa), os Acordos de Arusha. Partes da população manifestavam seu forte descontentamento para com essa escolha e no trajeto de regresso a Ruanda, o avião em que o presidente estava foi abatido por um míssil de origem desconhecida. A autoria do ataque não foi declarada, hoje se desconfia do Poder Hutu, contudo, à época, a culpa recaiu sobre os tutsis.

Imediatamente os líderes do Poder Hutu e suas milícias passaram a massacrar e estimular a violência direcionada aos tutsis. Os massacres incluíam: incendiar casas; pilhar os pertences dos familiares que ali residiam; estupro de mulheres e meninas, executado em duas categorias: bush wives (termo que identifica mulheres e meninas sequestradas para servir forçadamente, inclusive sexualmente, seu sequestrador). e estupro individual ou coletivo seguido de assassinato; sequestro de crianças; assassinato generalizado, inclusive de recém-nascidos. Os hutus eram organizados e a ordem de exterminar os tutsis era seguida à risca, aqueles que se recusavam a o fazer, também poderiam ser assassinados.

O conflito terminou com o avanço da Frente Patriótica Ruandesa, ao conquistarem a capital Kigali. Nos seus 100 dias, o conflito resultou em quase 1 milhão de mortos, casas queimadas, lavouras destruídas, índices extraordinários de AIDS e malária, órfãos, refugiados e deslocados internos e, como é explorado no presente estudo, mudança demográfica e social.

Process Tracing do Conflito no Nepal

Por sua vez, o caso do Nepal apresenta raízes distintas. O país asiático não tem histórico de colonização. Dessa forma, o aprofundamento dos conflitos históricos a partir de um passado colonial, aparente no caso de Ruanda, aqui não se fazem presentes.

Contudo, é importante ressaltar a influência da comunidade internacional, principalmente a partir dos anos 1950, nos quais a ajuda externa preenchia ao menos 60% do orçamento do Estado. O Governo do Nepal se utilizou dessa ajuda externa para centralizar o Estado e estender seu apparatus ideológico, assim, consolidar e legitimar uma

monarquia absolutista, baseada na adoção da constituição de 1962, que oficializava o país como sendo um povo hindu; de língua oficial Nepali, falada e escrita pelas castas mais altas, em detrimento de 100 outras línguas presentes no território; além disso, ranqueava a população em castas, em concordância com a tradição hindu.

Dessa forma, apesar da divisão étnica não ser causa primária do conflito, devemos nos atentar para o efeito dela na sociedade nepalesa. Segundo o senso conduzido em 2011, a população é de maioria Hindu (81,3%), seguido por 9% que se identifica budista. 93% da população acredita que a religião é parte importante de seu dia a dia, dessa forma a divisão de casta hinduísta contribui para uma divisão social rígida baseada em status. Assim, homens e mulheres tem, historicamente, estruturado suas relações de formas diferentes, baseando-se em divisão de casta. Desse modo, criou-se interseccionalidade, recorrentemente e estrategicamente ignorada.

Os movimentos contra a monarquia de 1990, inicialmente, abriram espaço para mulheres. Contudo o padrão elitista e de exclusão de casta se fez presente. A constituição corrigia falhas da anterior, ao garantir os direitos fundamentais para todos os cidadãos sem discriminação, além disso obrigava partidos a reservar pelo menos 5 assentos da Casa Legislativa Baixa e 3 na Casa Alta para mulheres. Contudo, seguia declarando o país como hindu, e discriminava mulheres em diversos âmbitos, feito o direito à propriedade. Uma revisão feita pelo Forum for Women and Legal Developemnt, em 2000, destacou 100 clausulas e regras em 54 partes da legislação, incluindo a constituição, que estipulavam a discriminação legal de mulheres. (TAMANG, 2009).

Ademais, as partes da constituição em que se garantia igualdade perante os gêneros não foram implementadas em sua totalidade, a exemplo do pagamento igual para trabalhos iguais (GUL, 2007). A participação em partidos políticos e os assentos reservados para mulheres nas casas legislativas eram cumpridos em questão de quantidade, sem se atentar a qualidade.

Dessa forma, o compromisso escrito não se traduzia em uma realidade de igualdade. A tradição e a discriminação superam a lei. Assim sendo, os nepaleses preferiam gerar filhos homens, pois “nascer filha é um destino ruim” (GUL, 2007). Para se livrar de suas filhas muitas vezes pratica-se o casamento prematuro. Em média, as nepalesas se casam com 16 anos e são vítimas de violência doméstica e abuso sexual por parte de seus “cônjuges”. As jovens ainda sofrem com tráfico sexual, que desloca, anualmente, 10 mil nepalesas, entre 9 e 16 anos, para bordéis na Índia. Aquelas que se casam só podem sair de casa se o marido permitir, inclusive durante eleições, mesmo com o sufrágio feminino sendo garantido por lei.

Haviam, contudo, outros esforços formais que merecem destaque, como a assinatura da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Mulheres (CEDAW, 1979). em 1991. Algumas medidas são atribuídas a tendências internacionais e exigência de credores, mas a pressão política aplicada por grupo de mulheres que

engajaram em lobby culminou diretamente no estabelecimento do Ministério da Mulher e do Bem-estar, em 2002 e das comissões nacionais de mulheres (GUL, 2007). Dessa forma, o esforço constante das ativistas locais, somado as exigências internacionais geraram frutos no período anterior, posterior e durante a guerra.

Precedendo a Guerra, o país vivia uma conjuntura política baseada em uma monarquia parlamentarista instável. A democracia multipartidária foi restituída, após período de monarquia absolutista, em 1994. No mesmo ano o Partido Comunista do Nepal (Maoísta). foi fundado. O partido defendia os ideais maoístas e se opunha à monarquia constitucional. Sendo assim, em fevereiro de 1996, declarou uma Guerra Popular contra Exército Real de Nepal (ERN). a fim de estabelecer uma república comunista de partido único.

Durante os anos 1990, as forças policiais utilizaram de abuso sexual como ferramenta para suprimir insurgências antigovernistas. Essa tática resultou em aumento da raiva e frustração entre plebeus, alimentando o movimento maoísta. Assim sendo, muitas mulheres foram atraídas pela ideologia maoísta e se juntaram aos esforços de guerra desde o início. A insatisfação para com a monarquia também se deu por via da atuação do Exército Real, detendo ativistas políticos e silenciando críticos.

O conflito armado gerou inúmeras vítimas e, com elas, surgiu grandes ondas de protestos contra o Rei Gyanendra. Os protestos o levaram a renunciar ao poder absoluto em abril de 2006. Em novembro do mesmo ano, o primeiro-ministro e o chefe das forças rebeldes e fundador do Partido Comunista de Nepal, Prachanda, assinaram um acordo de paz, acabando com a guerra. O período de transição foi marcado pela adoção de uma nova constituição provisória, no início de 2007; pela presença maoísta na legislatura provisória: 84 cargos, dos 329; e pela definição, por parte da aliança no poder, de abolir a monarquia a partir das eleições de abril de 2008.

Cabe ressaltar o papel que a comunidade internacional desempenhou, que junto a pressão popular, promoveu direitos humanos em ambos os lados. A atuação da ONU foi crucial para que maoístas e o ERN tomasse medidas para diminuir os danos a civis, o número de execuções extrajudiciais e desaparecimentos. A exemplo, temos a abordagem do Departamento de Operações de Paz da ONU, que engajou em conversas com o ERN, apresentando a possibilidade de o exército ser barrado em futuras operações de paz. As operações são fonte de prestígio, treinamento e renda para o exército, que em 2006 compunha o 5 maior contingente, dessa forma a ameaça surtiu efeito. Ademais, entende-se que a restrição da importação de armas letais, pelos maiores exportadores, diminuiu a letalidade do conflito. Ainda assim, a guerra gerou cerca de 17000 mortes, 1530 desaparecimentos e mais de 8000 feridos.

As causalidades supracitadas deveriam ser tratadas durante o período de transição, contudo, apesar do acordo de paz prever a investigação de crimes de guerra, nenhum perpetrador foi punido. Ademais, os processos de transição foram projetados por e para

aqueles responsáveis pelos abusos, aprofundando o vazio existente entre vítimas da guerra e atuais policy-makers. O processo de cura e reconstrução está, então, incompleto, podendo gerar rugas futuras.

Com exceção de Gul e Tamang, as fontes até aqui utilizadas para fazer a recapitulação da guerra civil pouco citam a presença de mulheres, mesmo como vítimas. A marginalização, quando não a completa negligência, das questões femininas também se deu por parte dos atores da guerra. Contudo, quando buscamos especificamente pela participação de mulheres no conflito, conseguimos perceber uma enorme presença que não é relatada.

Durante a guerra, o estupro foi utilizado como arma pelos dois lados, com o objetivo de acabar com a honra do inimigo. Nesse cenário, a preocupação em sujar a linhagem de outra etnia não é presente, contudo, a honra ainda é atrelada ao corpo feminino e a sua “pureza sexual”. Além disso, muitas mulheres foram torturadas com a finalidade de extrair informação. Organização locais estimam que 40-60% das vítimas e dos afetados são do sexo feminino (THAPA). Mulheres e meninas foram assassinadas, estupradas em grupo, transformadas em viúvas prematuramente; tiveram que fugir de suas casas com medo de serem atacadas, tornando-se deslocadas internas ou sem teto; foram negadas cuidados. Mas, além de serem vítimas da guerra em grau e forma diferente que os homens, mulheres foram participantes ativas nas forças de guerra e de paz, foram encarregadas de tarefas tipicamente masculinas e tiveram seu papel civil e político ampliado.

Durante a guerra, mulheres participaram como aliadas, combatentes rebeldes e membros de organizações da sociedade civil. Dessa forma, a atuação feminina era liderada por mulheres em diferentes frentes e com pouca coordenação, impossibilitando a construção de uma frente única. No período do conflito, as múltiplas hierarquias se fizeram presente, à medida que mulheres estavam crescentemente priorizando suas identidades a partir de casta e etnia (TAMANG), e movimentos de mulheres foram dominados e liderados pelas mulheres de castas altas.

Presentes desde a origem do movimento maoísta, mulheres se juntaram a insurgência principalmente para desafiar a discriminação contra elas (GUL, 2007):

Women joined the insurgency for three main reasons. First, they were against the socio-cultural suppressive customs and the Maoists had pledged to establish an equitable society based on equal political, social and economic rights to women; secondly, mostly women were the victims of rape by the security forces or their husbands and children had been killed by the police during political uprisings, so they wanted to take revenge on the security forces; thirdly, they joined the movement to gain political advantages.

O partido comunista firmava compromisso com questões de gênero principalmente nos pontos 18 e 19 de sua Declaração de Demandas, publicada antes do início da guerra. Respectivamente, “Nepal deve ser declarado um Estado secular” e “Garotas deveriam receber oportunidades iguais a seus irmãos”. Tamang (2009). traz uma reflexão de Yami

(2007), na qual o ponto 18 é avaliado como sendo um compromisso para com as mulheres, visto que a opressão baseada no gênero é fortemente enraizada na religião hindu, patrocinada pelo Estado. O programa radical do partido pontuava a transformação das relações de gênero como necessária para conquistar transformação econômica, política e social. (TAMANG, 2009).

Na prática, o partido fundou iniciativas para prevenir o casamento infantil e a poligamia, proibir a prática de *period shaming*, na qual mulheres menstruadas eram obrigadas a dormir em celeiros, afastadas dos outros, proibir a mesma prática com mulheres que haviam recém-parido, e campanhas antiviolência doméstica. A ideologia e as práticas dos rebeldes possibilitaram uma gama de ganhos para as mulheres, dentre elas a queda abrupta de casamentos infantis e de casamentos poligâmicos. Se um homem cometesse poligamia, os maoístas obrigavam a separação da primeira mulher e o homem tinha obrigação de dar a ela parte de sua propriedade. Essa mudança foi vista como algo positivo, uma vez que garante a primeira mulher direitos de propriedade. Além disso viúvas eram tradicionalmente proibidas de casar-se, sendo obrigadas a viver uma situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os maoístas abandonaram essa prática e re-casavam mulheres viúvas.

As rebeldes tinham numerosas funções dentro da insurgência, das quais grande parte concordava com a divisão sexual do trabalho, focando em alimentação, cuidados, saúde da família; e outras que desafiavam tal divisão, focando em combate direto. Ainda havia alguma divisão por casta, de modo que mulheres marginalizadas eram permitidas apenas as tarefas de acender fornos, coletar lenha e dobrar roupa dos camaradas (TAMANG, 2009). Além de não condizer com o propósito primário da insurgência, a prática é nociva aos movimentos femininos, pois limita e ranqueia mulheres. Por outro lado, em áreas controladas pelos maoístas, mulheres se encontravam em posições políticas de destaque, chegavam a 50% da composição do governo local; estavam presente em cortes legais e cumpriam importante papel na construção de uma economia autossuficiente. Dessa forma, a situação econômica de mulheres insurgentes melhorou, comparado ao cenário pré-guerra, diminuindo a disparidade econômica de gênero. (GUL, 2007).

Ainda assim, o exército maoísta não exterminou toda discriminação de gênero. Algumas atitudes “positivas” se relevam apenas como mais uma forma de opressão, no texto de Tamang (2009). A exemplo, temos o fim da segregação de mulheres durante o período menstrual ou após o parto, contudo, isso foi usado de desculpa para obrigar mulheres a cumprirem tarefas domésticas durante tais períodos. A autora relata uma cena na qual uma mulher que havia parido do dia anterior estava cozinhando para os combatentes.

Podemos classificar o compromisso dos maoístas para com o movimento de mulheres como superficial. Uma pesquisa conduzida em 2002-2003 pelo departamento de mulheres do partido, fundado em fevereiro de 2002, 6 anos após o começo do conflito, averiguou que, das mulheres entrevistadas, 74,5% afirmaram que discriminação de gênero

estava “normalmente presente”; enquanto 3,66% dizia estar “excessivamente presente”. (TAMANG, 2009).

Ademais, nas peacetalks de 2003 o partido, que contava com alto índice de envolvimento de mulheres, não levou nenhuma representante, com a justificativa de que “não é necessário ter mulheres no time para elas serem representadas”. A fala reflete a falta de interesse por parte do partido maoísta em empoderar mulheres politicamente e dar espaço para que elas tenham possibilidade de se envolver com processos políticos formais. Contudo, as demandas apresentadas pelos homens do partido resultaram em avanços, tal qual a declaração do governo, durante as peace talks, de que todo tipo de opressão de mulheres e o tráfico de mulheres deveriam ser interrompidos; e mulheres deveriam ter direitos iguais inclusive quando ao direito a herança. Ambos pontos haviam sido defendidos pela delegação maoísta dois anos antes, nas peace talks de 2001. O governo também incluiu em sua fala a demanda feministas. Os avanços defendidos pelo governo têm como causa a pressão política por parte dos maoístas em abordar o assunto, de modo que “as maoístas fizeram o governo progredir em 10 anos o que demoraria 50” (TAMANG,2009).

O tráfico de mulheres e meninas era, como vimos ao início da sessão, questão grave no território nepalês e foi abordado por ambas partes nas peacetalks de 2003, culminando, em 2007, no Human Trafficking Act, o qual garantia apoio e cuidado as vítimas; e criminalização do transporte e trafico das mesmas. Contudo o posicionamento anti-tráfico era acompanhado de um discurso baseado na honra nacional e nos valores das famílias, não no status de igualdade de gênero.

O número de participantes mulheres na luta maoísta não é exato, visto que há dados convergentes. Enquanto o Tamang; e Thapa e Canyon (2009, 2017). declaram a presença de menos de 20% dos combatentes registradas junto a ONU, os maoístas afirmam que a participação de mulheres chegou a representar 40 - 50% da insurgência (GUL,2007). Ademais, questiona-se se as participantes foram forçadas a juntar-se aos rebeldes, por meios violentos. Analisando as propostas maoístas e o grau de participação, Gul (2007). avalia que essa hipótese é pouco provável. Sendo assim, o período de transição e as conversas de paz deveriam se atentar as motivações que levaram mães, filhas e esposas a se engajarem em um movimento de guerra, abordando a discriminação e propondo soluções.

Por sua vez, o governo tentou impedir que mulheres participassem da guerra, estuprando, prendendo e matando-as. A arbitrariedade das atitudes da polícia custou não somente a vida de rebeldes combatentes, mas também de mulheres desamparadas que se dirigiram a campos maoístas para requisitar ajuda em casos de violência doméstica.

Após o início do combate entre o governo e o partido maoísta, as organizações da sociedade civil (OSC). passaram a desempenhar ainda mais responsabilidade políticas e entregar serviços orientados pelo desenvolvimento nacional. Dessa forma, ONGs direcionadas a mulheres prosperaram, com foco em: aumentar o acesso a saúde, educação,

alfabetização, poupança e atividade de crédito, grupos políticos, educação de eleitoras, e lobby a nível nacional. A última atividade tem relevância, principalmente, por ser uma forma de representação política e influência em policy-making altamente ligada aos movimentos de base e a população local.

Mulheres participaram por anos de comícios de paz por todo o país, além de advogar fortemente pelas conversas de paz. Posições de liderança nas comunidades e na sociedade civil em movimentos para a paz eram tipicamente atribuídas a mulheres, muitas das quais arriscavam suas vidas a fim de negociar com as forças nacionais e como os rebeldes. Em 2006, as demonstrações em massa contra o rei, que culminaram em sua renúncia ao poder absoluto, tiveram ampla participação de mulheres.

A pressão dos movimentos femininos foi de extrema importância para a participação política de mulheres e, conseqüentemente, para o reconhecimento de seus direitos. Como resultado direto dessa pressão podemos ressaltar a adoção de cotas para candidatas mulheres na Assembleia Constituinte, que era tanto um corpo legislativo quanto uma instituição com tarefa de fabricar a nova constituição. Com as cotas, mulheres conquistaram 33% de acentos em 2008, número significativamente superior aos 17% de 2007. Como reconhecimento de direito vinculado a essa participação, temos a proibição de violência física, mental e de outras formas contra a mulher, na constituição provisória de 2007. Ainda assim, mulheres e minorias eram marginalizadas dentro da assembleia, tendo representatividade quantitativa mas não qualitativa.

Os principais objetivos dos acordos de paz incluíam, a democratização das forças armadas e a transformação dos maoístas de grupo insurgente para partido político civil. Dessa forma, o partido maoísta foi inserido na política mainstream sem cumprir plenamente com seus compromissos para com o movimento feminino.

Nas forças armadas houve a inclusão de 1400 combatentes rebeldes, dos quais 1388 tornaram-se soldados e 70, incluindo 4 mulheres, oficiais de comando em 26 de agosto de 2013. A quantidade de mulheres combatentes absorvida pelas forças armadas é incompatível com a porcentagem de participação feminina no conflito (seja de 20% ou de 50%). Naquela época, mulheres ex combatentes e outras que contribuíram para desenvolvimento e processo de paz não foram reconhecidas oficialmente. A maioria das combatentes foi liberada pelo exército com a justificativa de “capacidade inadequada”. TAMANG (2009). atribui esse fato ao discurso parcial de que mulheres no exército maoísta eram pobres aldeãs à mercê do Estado e dos rebeldes. Essa visão, falseada, diminui consideravelmente o papel das mulheres no conflito e as posiciona como incapazes frente ao exército nepalês. As ex-combatentes ainda sofrem mais preconceito que os homens, sendo qualificadas como “in-casáveis”.

Atualmente, avalia-se que o processo de transição foi mal-conduzido, culminando em conjuntura instável. Quanto a especificidade das mulheres, os dados referentes ao quanto foram afetadas estão indisponíveis a nível nacional e há falta de consenso entre os

dados de Organizações Internacionais, Organizações da Sociedade Civil e Governo. Assim sendo, o processo de cura das nepalesas é dificultado, ao passo em que não recebem atenção e não se sabe ao certo a dimensão da problemática.

O governo afirma que das 9.000 viúvas pelo conflito, apenas 4279 receberam compensação monetária que lhes é devida, sendo algumas incompletas. Ademais ONGs declaram que o número oficial está incompleto e o total de viúvas pelo conflito é muito superior. Esse número pode ser ainda maior ao considerar esposas de desaparecidos. De acordo com a lei nacional, um desaparecido não pode ser considerado como falecido por um certo período de tempo, dessa forma, seus filhos e esposas permaneceram em situação de vulnerabilidade por mais de 1 década. As famílias de desaparecidos não tiveram acesso a recompensação financeira e tiveram o acesso aos direitos da propriedade limitados, sendo obrigados a esperar 12 anos para utilizar a terra de um desaparecido. Dessa forma, tiveram o acesso a colheita, formas de alimentação, educação, assistência médica e abrigo limitado.

As vítimas de estupro também se encontram em vulnerabilidade devido a negligência por parte do governo. A falta de cuidado causou suicídios, traumas psicológicos, estigma, vulnerabilidade psíquica e crianças indesejadas, cujo cuidado e nacionalidade não foram tratados.

Apesar da ideologia maoísta ter penetrado na sociedade nepalesa, precisamos avaliar se houve realmente uma mudança na mentalidade a respeito do sistema econômico, das dinâmicas sociais e do status da mulher. Essa mudança, ou continuidade, de mentalidade define se a participação política de mulheres e as políticas produzidas para diminuir o gender gap avançarão ao longo do tempo e em que velocidade

O caso do Nepal serve para verificar como movimentos sociais femininos tem poder de pressionar governo e garantir ganhos legais a respeito do status da mulher, mas, especialmente, comprova a importância da comunidade internacional para tratar das violações de direitos humanos com seriedade. Pode-se perceber que a atuação de organizações internacionais e de atores estatais foi fundamental para a promoção dos direitos, por meio de restrições e pressões diplomáticas. Assim, é necessário que a comunidade internacional se atenha também a promoção de direitos das mulheres, visto que seu envolvimento pode gerar frutos positivos no tópico.

COLETA DE DADOS

Para essa etapa, foram coletados dados de dois índices, a fim de avaliar quantitativamente e qualitativamente o avanço do status da mulher durante os períodos aqui estudados. Os índices são:

a. Global Gender Gap Report , produzida anualmente, desde 2006, pelo World Economic Forum. Conta com uma análise detalhada de 153 países, incluindo Ruanda

e Nepal. As principais variáveis a serem retiradas dessa base de dados são Colocação no ranking; participação econômica e oportunidades; empoderamento político; igualdade salarial; mulheres em cargos legislativos, gerentes ou de alta patente; avanço em cargos de liderança; variáveis educacionais, como alfabetização; presença de violência de gênero: direitos civis, feito o direito de pedir divórcio; direitos políticos, como cota de lista eleitoral, ano em que se conquistou o sufrágio feminino, cota para filiação partidária, assentos ocupados por mulheres na câmara alta, no parlamento e nos ministérios. Com essas variáveis, poderei verificar se há um avanço contínuo no tempo e amplo tematicamente nos direitos das mulheres e em sua presença política formal em ambos os países. Importante pontuar que Ruanda só entrou no índice a partir da edição de 2014, portanto os dados do país contemplam somente o período entre 2014 e 2021.

b. World Bank Open Data. Base de dados produzida anualmente pelo World Bank e apresentada de forma contínua no tempo. Aqui utilizarei as variáveis presentes na seleção Gender de vulnerabilidade empregatícia e proporção de assentos ocupados por mulheres no parlamento nacional. Os dados para as variáveis contemplam um período de, respectivamente, 1991-2020 e 1997-2020.

Neste momento é importante pontuar as limitações que se impõe à pesquisa. Apesar das bases de dados serem abrangentes, o período de tempo é limitado e, como no caso do Global Gender Report e a variável do World Bank, proporção de assentos ocupados por mulheres no parlamento nacional para Ruanda, que não engloba os anos anteriores aos conflitos. Ademais, por vez ocorre a substituição ou descontinuação de variáveis, bem como mudança em critérios e métodos avaliativos, como é o caso da variável avanço em cargos de liderança, do índice Global Gender Report. Os valores utilizados para a análise podem ser encontrados no anexo.

RESULTADOS:

No Global Gender Index, Ruanda se classificou no ranking geral, durante o período analisado, nas posições entre 4 e 9, sendo a melhor em 2017. No ranking específico de empoderamento político, o país se classificou entre as posições 3 e 8, tendo uma avaliação constante e positiva. Quando comparado com outras áreas abordadas pelo indicador, feito a participação e oportunidades econômicas - que rankeou entre 5 e 79 -, a participação política tem desempenho superior. Ainda assim, a colocação e os valores atribuídos para Ruanda nos aspectos econômicos são consideravelmente relevantes, uma vez que fogem do padrão da área geográfica. A variável participação de mulheres no parlamento tem desempenho impressionante, conquistando a posição de número 1 em todos os anos avaliados. A variável mulheres em posição ministerial também tem desempenho relevante, com melhora progressiva, subindo da posição 13, em 2014 a 1 em 2018, que foi mantida pelos próximos 2 anos. A variável avanço em cargos de liderança sofreu mudanças em

seu cálculo, nas quais por vez era calculado entre 1 e 7, sendo 7 o melhor resultado; e outras entre 0 e 1, sendo 1 o melhor resultado. Ruanda obteve, em todos os anos, valores próximos a máxima, indicando alta probabilidade de avanço.

Por sua vez, Nepal se classificou no ranking geral, durante o período analisado, nas posições entre 101-123, sendo a melhor posição do ano de 2020. No ranking específico de empoderamento político, o país garantiu as posições entre 34-102, tendo como média a posição de número 61 e as posições das extremidades como sendo anomalias. Em comparação com o ranqueamento nas outras 3 áreas abordadas pelo índice (economia, saúde e educação), o desempenho político de Nepal é notório. A variável participação de mulheres no parlamento também reflete uma realidade favorável, estando, em média, na posição de número 37. Nepal apresentou resultados insatisfatórios na variável avanço em cargos de liderança, estando sempre abaixo do valor médio, isso é, com baixa chance de avanço.

Quanto às variáveis do World Bank, Ruanda tinha uma média de 97,06% das mulheres em situação de vulnerabilidade empregatícia antes do genocídio. Valor que mudou para uma média de 87,32%. Aqui é necessário pontuar que a base de dados conta com apenas 3 anos pré-conflito e 25 anos pós conflito. Já a variável proporção de assentos ocupados por mulheres no parlamento, não conta com anos anteriores ao conflito. Contudo, em ambas podemos ver significativa e constante progressão. A análise do desenvolvimento da variável econômica é interessante de maneira a comparar com a variável política, visto que a segunda avança mais rapidamente que a primeira, contribuindo para a avaliação que este estudo pretende efetuar.

Nepal tinha uma média de 93,15% de mulheres em situação de vulnerabilidade empregatícia entre os anos 1991 e 2005, valor que alterou para 89,94% entre os anos 2007 e 2020. Quanto à proporção de assentos ocupados por mulheres, Nepal apresentava uma média de 5,31% no primeiro período, que expandiu para 30,75% no segundo período.

Ambos os países apresentam notória progressão nas variáveis políticas, de forma distinta a outras variáveis e a outros países, vide o posicionamento no ranking do Global Gender Report.

CONCLUSÃO

Para finalizar a análise, é importante ressaltar que o caso de Ruanda é considerado o de maior sucesso, motivo pelo qual é objeto de inúmeros estudos. Ademais, é preciso considerar que outros fatores que não foram considerados pelo presente estudo podem afetar os resultados obtidos. Apesar das limitações metodológicas e analíticas, pode-se afirmar que: os países avaliados apresentaram ganhos na representação política de mulheres, após os períodos de conflito. Esses ganhos são progressivos e apresentam relevância, uma vez que diferem do padrão de outros âmbitos, feito saúde e educação.

Através da revisão bibliográfica e do método de process tracing foi possível identificar os caminhos traçados para que esse espaço fosse conquistado pelas mulheres, que superou entraves e se manteve presente após o período de transição.

Ainda que os países tenham vivido conflitos extremamente divergentes, os ganhos políticos de mulheres em períodos pós-conflito são significantes em ambos, uma vez que o momento abre espaço para uma reformulação social. O objetivo da presente pesquisa e a análise que foi proposta comprovam a conquista, a manutenção e a progressividade de tais direitos durante e ou em consequência do período de transição. Contudo, isso não se traduz asseguradamente em avanços para igualdade em outros âmbitos. Dessa forma, faz-se necessário uma investigação mais aprofundada sobre a qualidade e os limites dessa representação.

REFERÊNCIAS

12-point understanding reached between the Seven Political Parties and Nepal Communist Party (Maoists). Disponível em: <https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/NP_051122_12%20Point%20Understanding.pdf> Acesso em: 08/04/2021.

ADHIKARI, Deepak. Anadolu Agency. Nepal: 13 years after civil war ends, victims await justice. Jul, 2019. Disponível em <<https://www.aa.com.tr/en/asia-pacific/nepal-13-years-after-civil-war-ends-victims-await-justice/1530499>> Acesso em: 09/04/2021.

ALI, Jerusa e BUSS, Doris. Rwanda: Women's Political Participation in Post-Conflict State-Building, In: : AOLÁIN, Fionnuala Ní et al. *The Oxford Handbook of Gender and Conflict*. New York: Oxford University Press, 2018.

Aljazeera. Timeline of Nepals Civil War. Abr, 2008. Disponível em: <<https://www.aljazeera.com/news/2008/4/8/timeline-of-nepals-civil-war-2>> Acesso em: 09/04/2021.

AOLÁIN, Fionnuala Ní et al. *The Oxford Handbook of Gender and Conflict*. New York: Oxford University Press, 2018.

BALESTRO, Moisés V, VARGAS, Eduardo R, JUNIOR, Eliseu V. M. *Estratégias Comparativas em Estudos de Caso em Administração*. I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. 2007.

CARDOSO, Nilton César Fernandes. Conflito Armado na Somália: Análise das Causas da Desintegração do País Após 1991. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.

COUTO, Andréia Terzariol. Mídia e Propaganda Racista: Como os MassMedia Controem a Imagem da Realidade Social – Uma Leitura do Genocídio de Ruanda. Revista Extraprensa 3, no. 2. out 2010. 1-19. 2010.

Cultural Atlas. Nepalese Culture. Disponível em: <<https://culturalatlas.sbs.com.au/nepalese-culture/nepalese-culture-business-culture#nepalese-culture-business-culture>> Acesso em: 07/04/2021.

FRUCTUOZO, Ligia Maria Lario e AMARAL, Sérgio Tibiriça. Ruanda: Memórias de um Genocídio [S.l.: s.n.], 2009.

GEORGE, Alexander L, BENNETT, Andrew. *Case studies and Theory Development in the Social Sciences*. The MIT Press, 2005.

GUL, Nabiha. Women in Conflict Zones: Case study of Nepal. Pakistan Institute of International Affairs. Pakistan Horizon, october 2007, vol 60, No.4, Womens concerns in International Relations (october, 2007). p.69-79

HUDSON, Heidi. Peacebuilding Through a Gender Lens and the Challenges of Implementation in Rwanda and Côte d'Ivoire. *Security Studies*. 2009

Human Rights Watch. Nepals Civil War: The Conflict Resumes. A Humam Rights Watch Briefing Paper. Mar, 2006.

Investing in Rural People. Nepal. Disponível em: <[JAQUETTE, Jane. *Women/Gender and Development: the Growing Gap Between Theory and Practice*. New York: Springer Science+Business Media, 2017.](https://www.ifad.org/en/web/operations/country/id/nepal#:~:text=Although%20more%20than%2070%20per,has%20strong%20potential%20for%20development.&text=An%20estimated%202%20million%20people,20%20per%20cent%20of%20GDP.>> Acesso em: 07/04/2021</p></div><div data-bbox=)

KINDERVATER, Lisa; MEINTJES, Sheila. Gender and Governance in Post-Conflict and Democritizing Settings. In: AOLÁIN, Fionnuala Ní et al. *The Oxford Handbook of Gender and Conflict*. New York: Oxford University Press, 2018.

KOUVO, Sari; LEVINE, Corey. Who Defines the Red Lines? The Prospects of Saveguarding Women's Rights and Securing Their Future in Post-Transition Afghanistan. In: AOLÁIN, Fionnuala Ní et al. *The Oxford Handbook of Gender and Conflict*. New York: Oxford University Press, 2018.

MZVONDIWA, Cecilia Ntombizodwa. The Role of Women in The Reconstruction and Building of Peace in Rwanda; Peace Prospects for the Great Lake Region. *African Security Studies*, 2007

OECD. Democracy Support Through the United Nations: Repost 10/2010 - Evaluation. Nepal Case Report.

OLIVEIRA, Amâncio Jorge e ONUKI, Janina. A distância de gênero. In: *Manual de Negociações Internacionais*. São Paulo: Global South Press, 2015.

PAILEY, Robtel Neajai. *Women, Equality, and Citizenship in Contemporary Africa*. Oxford, 2019.

PYAKUREL, Uddhab. Nepals Politics: After the Peace agreement. Peace Audit Nepal. Institute of Peace and Conflict Studies, 2013.

RAMOS, Nayra Thamires Alves. O Trabalho Feminino e a Guerra: Como Conflitos Armados Modificaram Participação Feminina no Mercado de Trabalho em Ruanda e Somália. Brasília, Universidade de Brasília. 2018

SHARLACH, Lisa. Gender and Genocide in Rwanda: Women as Agents and Objects of Genocide. *Journal of Genocide Research*. 1999.

TAMANG, Seira. The Politics of conflict and the Difference or the Difference of Conflict in Politics: The Womens Movement in Nepal. *Feminist Review*, 2009, No. 91, south asian feminisms: necotiating new terrains (2009), p. 61-80.

THAPA, Lily and CANYON, Deon V. *The Advancements of Women in Post-Conflict Nepal* Asia-Pacific Center for Security Studies, 2017.

TRIPP, Aili Mari. *Women's Organization and Peace Initiatives*. In: AOLÁIN, Fionnuala Ni et al. *The Oxford Handbook of Gender and Conflict*. New York: Oxford University Press, 2018.

TRIPP, Aili Mari. *Women's Organizations and Peace Initiatives*. In: *Oxford Handbook of Gender and Conflit*. Fev 2018. Oxford.

WORLD BANK. World Bank Open Data. Gender Equality Data & Statistics. Washington, 2021.

WORLD ECONOMIC FORUM. *Global Gender Gap Report 2006-2020*. Genebra; 2006-2020.

TOLERÂNCIA ZERO NO ESPÍRITO SANTO E A SELETIVIDADE PENAL CAPIXABA

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 14/12/2021

Renan Subtil Torres

Mestre em Sociologia Política pela Universidade Vila Velha; Dissertação: “Biopolítica e Segurança Pública: Tolerância Zero no Espírito Santo e uma educação voltada à fabricação de sujeitos produtivos”; Pós-graduado em Educação Pelo CESAP; Graduado em Gestão de Recursos Humanos pela UNESA Vila Velha – ES
<http://lattes.cnpq.br/6605792946001791>

RESUMO: O referido trabalho resulta de um fragmento das pesquisas de Torres (2016). e Rosa (2018), que estabelecem como objetivo análises comparativas entre as políticas públicas emergentes nos Estados Unidos popularmente conhecidas como Tolerância Zero e um dos programas capixabas implantados durante o governo de Renato Casagrande (2011-2014). Partindo do pressuposto da existência de influência estadunidense na implantação das políticas públicas de segurança no Espírito Santo daquele período, o trabalho dos referidos pesquisadores evidenciou que o programa Estado Presente em Defesa da Vida (FAJARDO, 2014), que entrou em vigor no primeiro ano de governo Casagrande e foi influenciado diretamente pelas políticas de tolerância zero de acordo com Torres (2016), possui as mesmas consequências do programa estadunidense no

que se refere ao encarceramento em massa de seletos estratos da sociedade. Com base nos estudos de Wacquant (2001). e Belli (2004), tal fenômeno impactou significativamente sobre o aumento nos índices de encarceramento de jovens capixabas – cuja maioria é constituída por pobres, pardos e negros - durante seu período de vigência. Partindo da análise do perfil das pessoas encarceradas durante a gestão de Renato Casagrande, torna-se evidente a perpetuação do caráter seletivo do programa por ele lançado em território capixaba, que se mostra guiada por estereótipos de criminosos em potencial, desde sua implantação até seu término no ano de 2014.

PALAVRAS-CHAVE: Encarceramento; Segurança; Seletividade; Tolerância Zero.

ZERO TOLERANCE IN ESPIRITO SANTO AND CAPIXABA'S CRIMINAL SELECTIVITY

ABSTRACT: This work is the result of a fragment of research by Torres (2016). and Rosa (2018), which aim to compare the emerging public policies in the United States popularly known as Zero Tolerance and one of the Espírito Santo programs implemented during the Renato Casagrande's government (2011-2014). Assuming the existence of US influence in the implementation of public security policies in Espírito Santo at that period, the work of these researchers showed that the “Estado Presente: em Defesa da Vida” program (FAJARDO, 2014), which entered into force in the first year of Casagrande government and was directly influenced by zero tolerance policies,

according to Torres (2016), has the same consequences as the US program with regard to the mass incarceration of select groups of society. Based on studies by Wacquant (2001). and Belli (2004), this phenomenon was significantly impacted the increase in incarceration rates of young people from Espírito Santo – most of whom are poor, brown and black – during its period of validity. Based on the analysis of the profile of people incarcerated during Renato Casagrande’s administration, the perpetuation of the selective character of the program launched by him in Espírito Santo is evident, which is guided by stereotypes of potential criminals, from its implementation to its end in the year 2014.

KEYWORDS: Incarceration; Safety; Selectivity; Zero Tolerance.

O NASCIMENTO DAS POLÍTICAS DE TOLERÂNCIA ZERO

No final dos anos de 1970 e início dos anos 80, os Estados Unidos da América viveram o auge de uma crise que teve início nos anos 60, que foram marcados pela emergência do chamado movimento contra-cultural, uma crise social que teve consequências econômicas que resultaram em uma série de recessões e crises sindicais, além da instabilidade política que culminou em impactos sociais negativos, principalmente em relação aos índices de criminalidade, cujo antigo sistema de combate já não acompanhara a constante elevação da demanda de crimes, de acordo com Schecaira (2009). Emerge assim uma nova suposta necessidade de endurecimento da luta contra a criminalidade que é difundida pelos Estados Unidos como sua forma mais eficaz, seguindo uma tendência neoliberal de esvanecimento do Estado-providência e gradual ascensão de um Estado penal que é espalhada de forma ativa pelos países ocidentais segundo Wacquant (2001). Por meio de diversos órgãos do Estado estadunidense, propagaram-se discursos do enrijecimento penal iniciado por Washington e Nova York que, para os entusiastas neoliberais, foram o principal fator que amenizou os índices de criminalidade ao mesmo tempo em que as cadeias desse país superlotavam.

A partir da década de 1990 vimos emergir em grande parte dos países ocidentais, certo investimento na área da segurança pública a partir do desenvolvimento de estudos sobre a violência realizados pelos *think tanks*¹ neoconservadores que almejavam reduzir os índices de criminalidade estabelecendo políticas de repressão policial, em especial, aos moradores de periferias das cidades, principalmente, direcionadas aos jovens pertencentes às classes mais pobres da sociedade, sobretudo, negros e latinos, conforme as análises de Wacquant (2001). em relação ao desenvolvimento dos procedimentos legislativos de intolerância aos mínimos desvios de ordem moral e a alguns pequenos delitos cotidianos da cidade de Nova York. O país que sustenta discursos do tipo *law and order* cuja

[...] ideia central é dar uma resposta ao fenômeno da criminalidade com acréscimo de medidas repressivas decorrentes de leis penais. Nas duas últimas décadas crimes atrozes são apresentados pelo mas media e por

1 ² Institutos de consultoria que analisam problemas e propõem soluções nas áreas militar, social e política (WAC-QUANT, 2001, p. 21).

muitos políticos como uma ocorrência terrível, geradora de insegurança e consequência do tratamento benigno dispensado pela lei aos criminosos, que, por isso, não lhe têm respeito. O remédio milagroso outro não é senão a ideologia da repressão, fulcrada no velho regime punitivo — retributivo, que recebe o nome de Movimento da Lei e da Ordem. Os defensores deste pensamento partem do pressuposto dicotômico de que a sociedade está dividida em homens bons e maus. A violência destes só poderá ser controlada através de leis severas, que imponham longas penas privativas de liberdade, quando não a morte. (SCHECAIRA, 2009, p. 170).

Ou seja, os Estados Unidos, país que se denomina defensor da lei e da ordem e sustenta um sistema penal máximo cujo objetivo é a individualização e responsabilização das pessoas que cometem atos infracionais de maneira imparcial, aplicando a elas penas que tendem ser enrijecidas e prolongadas ao mesmo tempo em que se reduzem os direitos mínimos dos desviantes, recebe muito bem, com certa ajuda de incansáveis discursos dos simpatizantes da alta repressão legislativa estadunidense, o programa “Tolerância Zero” (*Zero Tolerance*), que carrega no título uma das características dessas políticas fundamentadas por discursos que envolvem a manutenção da moral e “bons costumes” estadunidenses é um dos grandes exemplos dessa nova *doxa* punitiva que toma conta do Ocidente (WACQUANT, 2001).

Conforme a descrição de Belli (2004), foi a partir de 1994 que o então prefeito da cidade de Nova York, Rudolph Giuliani, a efeito dos altos índices de criminalidade violenta vivenciadas na cidade, convoca o chefe da polícia de trânsito, William Bratton, para atuar como Comissário de Polícia de Nova York, responsabilizado prontamente pela aplicação da chamada “teoria das janelas quebradas”², vulgarizada pelo mesmo Manhattam Institute, que objetivava reprimir as pequenas infrações cotidianas da população nova-iorquina, por mais banais que fossem. Tanto para Bratton e Giuliani quanto para Wilson e Kelling, idealizadores dessa suposta teoria, os delitos leves afetam de maneira negativa a qualidade de vida da população ordeira, contribuindo para a ampliação de um clima de abandono que possibilita a execução de crimes cada vez mais violentos.

As ações de Bratton como novo Comissário de Polícia de Nova York incluíam um aumento significativo do contingente policial, a compra de equipamentos necessários para a promoção da modernização de seu trabalho, a devolução da responsabilidade para os chefes de delegacias (*precincts*). que passaram a agir de forma mais autônoma permitindo uma maior competitividade entre as delegacias de polícia e a instauração de um esquema informatizado de acompanhamento (*Compstat – Comprehensive Computer Statistics*). dos índices de criminalidade que permitiam os agentes policiais de acompanhar os locais de maior incidência³ dos delitos quando em ronda nas viaturas. Embora ampliado

² ³ “*Broken Windows: the police and neighborhood safety*” (traduzido como Janelas Quebradas: A polícia e a Segurança do Bairro). é o título que leva o artigo de George Kelling e James Q. Wilson publicado em 1982 na revista *Atlantic Montly*.
³ Segundo Benoni Belli (2004), os registros de incidência criminal no sistema *compstat* eram realizados de forma autônoma, que culmina num registro seletivo desses desvios conforme os locais - preferencialmente periféricos habitados majoritariamente por imigrantes latinos e negros, de Nova York -, nos quais os policiais agiam rotineiramente. Wacquant

o contingente policial injetando recursos na compra de novos equipamentos, o investimento de Bratton naquilo que chamou de “reengenharia” teve como primeira grande medida a descentralização, conforme demonstramos em pesquisas anteriores (ROSA, 2014).

Com a intensificação da pressão por resultados, a ideia de produtividade e competitividade circunscrita no campo empresarial passou a fazer parte também do universo policial. Como “a liberdade de ação e a confiança depositada no trabalho das delegacias precisava ser retribuída ou honrada com reduções visíveis nos índices de criminalidade, no aumento das prisões, em apreensões de armas e drogas” (BELLI, 2004, p. 71), a polícia rapidamente teve que adequar suas ações cotidianas aos elementos difundidos pela gestão empresarial, situados, sobretudo, pela chamada teoria do capital humano⁴, na tentativa de garantir a manutenção da confiança que havia sido depositada sobre ela anteriormente.

Para a grande parte da mídia corporativa e de toda a população estadunidense, Bratton não apenas solucionou os problemas dos metrô da cidade de Nova York, como também passou a combater outras práticas moralmente contestadas amparadas nas ações dos lavadores de carros; dos sem-teto; dos comerciantes e usuários de drogas ilícitas; dos pichadores; dos grafiteiros; dos garotos e garotas de programa; dos alunos e alunas gazeteiros etc. Segundo Belli (2004), o “bom” funcionamento do programa de tolerância zero só ocorreu devido ao âmbito da atuação institucional da polícia que conseguiu incidir suas ações intensamente sobre a população nova-iorquina a partir de estratégias de caráter gerencialista⁵.

Embora a tolerância zero seja mais do que uma estratégia, um programa, ou até mesmo uma simples política de segurança pública, tratando-se de um discurso, de uma retórica, de um vocabulário populista que sobrepõe de forma arbitrária o direito e a moral; a restauração dos valores e a tutela da ordem pública; a demagogia nos assuntos de segurança e a demanda social por segurança (DE GIORGI, 2000, p. 115), a difusão de sua fama em nível internacional ocorreu muito mais por meio de uma estratégia de *marketing* bem construída do que por sua real eficácia no controle dos índices de criminalidade. “Existe pouca evidência para sugerir que o mercado das drogas foi eliminado ou reduzido pela política de ‘tolerância zero’” (WENDEL & CURTIS, 2002, p. 268). em Nova York.

(2001). associa a seletividade característica da abordagem dos agentes policiais da cidade de Nova York à relação entre pobreza e violência existente feita pelos entusiastas das políticas de tolerância zero.

4 A Teoria do Capital Humano foi esboçada por Theodore Schultz, ganhador do prêmio Nobel de economia em 1979, e desenvolvida por Gary Becker, ganhador deste mesmo prêmio em 1992. Segundo Becker (1993), capital humano é toda a capacidade de conhecimentos, competências e atributos de personalidade consagrados na possibilidade de realização de determinado trabalho de modo a produzir algum tipo de valor econômico. Portanto, são aqueles atributos adquiridos pelo trabalhador através do seu investimento em educação e experiência (Rosa, 2014).

5 Em sua obra intitulada *Gestão como Doença Social* o sociólogo francês Vincent De Gaulejac (2007). utiliza a expressão para se referir a estratégias de gestão empresarial que perpassam outros ambientes alheios à empresa.

DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA TOLERÂNCIA ZERO À CHEGADA EM SOLO CAPIXABA: PROGRAMA ESTADO PRESENTE EM DEFESA DA VIDA

Embora sua ineficácia em relação à redução da criminalidade tenha sido contestada por diversos autores, a exemplo de Wacquant (2001; 2003), Wendel & Curtis (2002). Belli (2004), dentre outros importantes pesquisadores, este repressivo programa de segurança pública chamado de Tolerância Zero, forjado inicialmente nos Estados Unidos, tornou-se uma espécie de referência mundial na luta contra o crime. Contudo, o reconhecimento dos equivocados benefícios deste programa implementado em Nova York passou a ser frequente nos discursos de políticos e chefes de polícia ao redor do planeta.

A busca não só de brasileiros, mas de outros estrangeiros pela solução de diversos problemas sociais, sobretudo, referentes à criminalidade, concebendo as políticas de tolerância zero praticadas em Nova York como referência, resultou em visitas cada vez mais frequentes de profissionais e especialistas em segurança pública àquela cidade estadunidense. Mesmo sem a comprovação de sua eficácia no combate à violência urbana e a criminalidade, este programa, também tratado por seus formuladores como um programa de “qualidade de vida”, acabou ganhando progressivamente adeptos por todo o planeta; fazendo com que Nova York deixasse de ser conhecida como a “capital do crime” e passasse a ser considerada por certas pessoas como uma das cidades mais seguras do mundo.

O artigo⁶ que segundo Wacquant (2001). é utilizado para dar o ar de cientificidade à teoria das janelas quebradas é iniciado com uma breve descrição do programa “*Safe and Clean Neighborhoods Program*”⁷ instaurado no estado de Nova Jersey no ano de 1970 que sustentava a proposta de melhorar a qualidade de vida em vinte e oito de suas cidades. A primeira ação do programa foi a de colocar policiais a pé trabalhando em alguns bairros, o que provocou um descontentamento imediato por parte dos agentes que, acostumados a trabalharem em viaturas, duvidavam da eficiência da proposta. Cinco anos depois da inauguração do programa, a Fundação de Polícia de Washington publicou uma avaliação do programa que constatou a irredutibilidade dos índices criminais registrados nos bairros onde os agentes atuaram a pé, todavia, uma maior sensação de segurança dos moradores das localidades onde agiam os policiais. A resposta que evidencia o caráter estritamente moralista e preconceituoso de Wilson e Kelling (1982). frente à suposta preocupação dos moradores que se sentiam mais seguros na presença ostensiva de policiais, mesmo que sem ajuda de viaturas, está fundamentada no medo que, talvez, os moradores teriam de ataques de pessoas que eram consideradas desordeiras pelos autores. Argumento exposto de forma clara na seguinte passagem do mesmo artigo:

6 Artigo encontrado na versão digital da revista *Atlantic Montly* através do sítio eletrônico <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1982/03/broken-windows/304465/> em março de 2016.

7 ^o Tradução livre: “Programa Bairros Limpos e Seguros”.

Intrínseco ao mesmo artigo, encontramos evidências de uma suposta seletividade interventora protagonizada pelo projeto, na qual a prioridade de “ordenação” se fazia em bairros habitados majoritariamente por negros, onde algumas das pesquisas feitas pelos idealizadores da teoria das janelas quebradas foram executadas.

A propagação das políticas capitaneadas pelos neoconservadores estadunidenses que legitimaram a gestão da pobreza como suposta manobra de combate à criminalidade se deu de maneira extremamente rápida por consequência do ativismo dos idealizadores e entusiastas da alta repressão aos mínimos “desvios de conduta” que, segundo a filosofia neoliberal estadunidense, é a porta de entrada para a emergência de crimes de maiores proporções. Por meio da intervenção de agentes neoconservadores simpatizantes do referido programa em países considerados “consumidores em potencial” dessas políticas combinada com um apoio midiático intensivo, as políticas de tolerância zero conseguiram adeptos em toda extensão do globo e a nova “moda” penal fundamentada na seletividade perpassa diversas outras nacionalidades colaboradoras (WACQUANT, 2001).

A falácia do “sucesso” do programa Tolerância Zero fomentada por discursos que se fundam na associação da queda dos índices de criminalidade na cidade de Nova York com as políticas de dura repressão às condutas de indivíduos marginalizados, transformando a metrópole mais violenta dos Estados Unidos da América em um “exemplo de cidade segura”, serve de espelho para a “modernização” na ótica dos países importadores de tais políticas pautadas nas premissas neoliberais de individualização que atribui aos pobres e a outros estratos menos privilegiados socialmente, a culpa dos “distúrbios” sociais ao mesmo tempo em que isenta o Estado das problemáticas sociais fortalecendo apenas seu braço penal (WACQUANT, 2001).

No mês de agosto do ano de 1998, o governo do México tentou assumidamente adaptar a experiência de Rudolph Giuliani à realidade mexicana lançando a “Cruzada nacional contra o crime” e em setembro do mesmo ano foi a vez da cidade de Buenos Aires protagonizar a reprodução da “doutrina elaborada por Giuliani” na Argentina cuja primeira medida do secretário da Justiça e da Segurança da cidade, León Arslanian, foi adaptar antigos angares industriais em “*galpones penitenciários*”⁸ para estabelecer os locais de prisão que atenderiam a demanda de presos resultantes das políticas de tolerância zero. No Brasil, em 1999, o governador de Brasília, Joaquim Roriz, coloca a tolerância zero em vigor em resposta a uma série de crimes de sangue que ocorriam no estado que passava a governar e com a contratação imediata de novos 800 policiais civis e militares, Joaquim iniciara a “jornada contra o crime” no País, sempre retrucando aos críticos de tais políticas - que alegavam que a implantação delas causaria um aumento na população carcerária cujo contra-argumento utilizado por Joaquim era o discurso de que a solução seria a construção de mais cadeias (WACQUANT, 2001).

As políticas de Giuliani chegaram à Europa através de Jospin na França, que

⁸ Tradução livre: “Galpões Penitenciários”.

anunciara a “tolerância zero francesa” com grande ajuda jornalística e, em seguida foi Frankfurt quem introduziu no mês seguinte à implementação francesa, a “*Null Toleranz*” (Tolerância Zero). através de Gerhard Schröder⁹ e seus discursos abertamente xenófobos. Depois da visita de Rudolph Giuliani na cidade alemã no outono anterior, o líder estadunidense passou a ser considerado o maior ícone da segurança pública na região, os discursos que associavam a redução das taxas de criminalidade às políticas repressivas nova-iorquinas conquistaram eleitos e eleitores, resultando na adoção da rigidez punitiva até mesmo para delitos de pequenas proporções, como ocorrido na Itália.

Partindo do pressuposto por Wacquant (2001). e Belli (2004). de que a propagação da suposta efetividade de políticas semelhantes à tolerância zero virou moda e tomou conta dos discursos políticos de candidatos e eleitos que prometem a redução da criminalidade violenta através de políticas públicas de controle sobre os estratos pauperizados da sociedade e levando em consideração as experiências brasileiras assumidamente inspiradas no programa Tolerância Zero, como no caso das práticas do governador de Brasília, Joaquim Roriz em janeiro de 1999, além da segunda experiência em 2004 quando o então prefeito de Curitiba Osmar Bertoldi¹⁰ chega a visitar Giuliani a fim de obter maiores informações e conselhos quanto à aplicação de políticas parecidas que foram prometidas pelo candidato do Partido da Frente Liberal aos cidadãos curitibanos, investigaremos a seguir uma suposta ascensão no estado do Espírito Santo de políticas com características próximas à tolerância zero, em especial o programa Estado Presente em Defesa da Vida, que apresenta incorporada à sua ementa, projetos assumidamente adaptados de experiências nova-iorquinas.

IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ESTADO PRESENTE EM DEFESA DA VIDA NA ELEVÇÃO DOS ÍNDICES DE ENCARCERAMENTO DE EXTRATOS ESPECÍFICOS DA SOCIEDADE CAPIXABA

Para melhor compreendermos o estado no qual se encontram as políticas públicas de segurança do Espírito Santo na contemporaneidade, entendendo também o contexto de implantação do programa Estado Presente em Defesa da Vida do governo Casagrande¹¹, tornar-se-á pertinente à realização de uma análise contextual do antepassado político-econômico do Estado, investigando a origem dos discursos fundados anteriormente ao mandato do ex-governador que fundamentam a implementação de tais políticas. Para tanto, serão utilizados os estudos de Ribeiro Júnior (2012). acerca das lamentáveis condições

9 Gerhard Schröder foi o sétimo Chanceler da República Federal da Alemanha, uma posição que ocupou de 1998 a 2005. Dados obtidos através do sítio eletrônico: <http://gerhard-schroeder.de/en/biography/> Acessado em 04 de abril de 2016.

10 ¹¹ O prefeito Cassio Taniguchi e o vereador Osmar Bertoldi reuniram-se com o especialista estadunidense em segurança pública John Picciano, que trabalha na empresa de consultoria do ex-prefeito de Nova York, Rudolph Giuliani. Ele veio conhecer a estrutura da Guarda Municipal de Curitiba e as ações da prefeitura no setor de segurança. Dados obtidos através do sítio eletrônico <http://www.parana-online.com.br/colonistas/hugo-santana/17963/FAZENDO+MAROLA> em abril de 2016.

11¹² Renato Casagrande governou o Estado do Espírito Santo durante o período de 2011 a 2014.

do sistema carcerário capixaba durante os dois primeiros mandatos de Hartung¹² (2003 – 2010), objetivando o estabelecimento de um breve apanhado histórico acerca das políticas públicas de segurança, tão como das condições administrativas da máquina estatal que antecederam o governo de Renato Casagrande.

A obra de Ribeiro Júnior (2012), que analisa as políticas de segurança pública e penitenciária do Estado do Espírito Santo durante o governo de Paulo Hartung, com o objetivo de examinar fatores que contribuíram para o aumento catastrófico da população carcerária capixaba, apresenta uma série de importantes dados que facilitam a compreensão acerca das características daquele governo e da ascensão do atual governador do Estado, que apoiou Renato Casagrande no final de seus dois primeiros mandatos e que hoje se encontra em sua terceira gestão.

Como a assumida prioridade da gestão de Paulo Hartung era o combate ao crime organizado, as penitenciárias cada vez mais lotadas foram negligenciadas acarretando, a partir de denúncias feitas pelo Sindicato dos Trabalhadores e Servidores Públicos do Estado do Espírito Santo, pelo Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana e pela Vara de Execuções Penais ao Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC), a confecção de um relatório denunciando o caos que dominava o sistema penitenciário capixaba, levando a segunda crise do primeiro mandato do governador: “as masmorras de Hartung”. A expressão faz jus à verdadeira situação de abandono na qual se encontrava o sistema penitenciário do Estado e ao desrespeito para com a vida dos detentos tendo em vista as precárias condições de sobrevivência dentro dos presídios superlotados que chegaram a despertar a ideia da adoção de contêineres para atender à crescente demanda de presos durante o governo Hartung (RIBEIRO JÚNIOR, 2012).

A crise penitenciária capixaba juntamente a diversos episódios envolvendo violência urbana no país permitiram maior atenção por parte da gestão do Estado, levando Hartung, conforme discursos por ele proferidos no decorrer de seu segundo mandato, a dar maior atenção ao problema da criminalidade violenta, declarando que a guerra ao tráfico de drogas entraria em pauta em sua segunda gestão.

Porém, diferente dos discursos que evidenciaram a prioridade no combate ao chamado “crime organizado” que permearam o primeiro mandato de Paulo Hartung (2002 – 2005), Renato Casagrande assume a gestão do Estado em 2011 revelando, já nos primeiros meses de seu mandato, sua intenção de intensificação do combate à criminalidade difusa, conforme outra passagem de seu discurso: “[...] precisamos, ainda, concentrar esforços, recursos e meios para superar as deficiências dos nossos serviços de saúde e os graves problemas relacionados à segurança pública”.¹³ Como estratégia para alcance das metas propostas para seu período de gestão, Casagrande lança em maio do mesmo ano o programa intitulado Estado Presente em Defesa da Vida que, segundo

¹² Paulo Hartung é o atual governador do Estado do Espírito Santo atuando pelo partido PMDB.

¹³ Idem.

Fajardo (2014), objetiva

[...] promover a articulação institucional necessária para priorizar a implantação de um conjunto de ações e projetos voltados para o enfrentamento da violência letal e para a prevenção primária a partir da ampliação do acesso à educação, esporte, cultura, geração de emprego, renda e promoção da cidadania em regiões caracterizadas por altos índices de **vulnerabilidade social**. (grifos nossos). (FAJARDO, 2014, p.8).

A noção de vulnerabilidade empregada pelo Secretário de Ações Estratégicas do Governo do Estado do Espírito Santo, Álvaro Rogério Duboc Fajardo, pressupõe um caráter de criminalização da pobreza por parte da gestão do Estado, uma vez que associa o fator exposição a riscos de determinada população à estrutura familiar tão como à educação e empregos além da baixa renda financeira como explicitado por Fajardo (2014), fatores sem comprovação empírica acerca de sua relação com a violência.

A relação entre pobreza e violência letal no Espírito Santo também é fomentada pela visão que Fajardo (2014). possui acerca dos fatores que influenciaram a difusão dos altos índices de homicídios no Estado. Para o secretário, as populações de baixa renda que se instalaram de forma irregular na Região Metropolitana da Grande Vitória que foram atraídas pela geração de empregos pelas indústrias instaladas na região na década de setenta, constituem um fator determinante para a geração da violência capixaba, conforme explicita em seu artigo (FAJARDO, 2014). sobre o programa Estado Presente.

O programa Estado Presente em Defesa da Vida foi lançado em maio de 2011 na chamada região 05 de Vila Velha, conjunto de bairros conhecido como Terra Vermelha. Região de recente povoamento, Terra Vermelha é estigmatizada pela pobreza e pelas notícias veiculadas *ad nauseam* pela mídia local acerca da incidência da criminalidade violenta, onde Casagrande prosseguiu com as ações que emergiram em 2007 conforme Fajardo (2014), junto ao Plano Estadual de Segurança Pública e Defesa Social (2007-2010). elaborado pela Secretaria de Estado de Segurança Pública e Defesa social do Espírito Santo (SESP-ES). marcando uma notável supervalorização de políticas públicas de segurança no Espírito Santo. Do mesmo modo que a baixa nos índices de criminalidade violenta na cidade de Nova York foi associada às políticas de tolerância zero nos Estados Unidos, as ações voltadas ao fomento de políticas públicas que priorizam o investimento no chamado “enfrentamento à violência” no Estado, mesmo diante da inexistência de qualquer tipo de comprovação empírica no que diz respeito à efetividade das mesmas, receberam por parte de seus formuladores e entusiastas as honras de verdadeiros remédios contra os elevados índices de homicídios no Estado, considerando dados fornecidos pelo Atlas da Violência (IPEA, 2016). que anunciam um decréscimo dessa taxa no período de 2010 a 2014, no qual Casagrande assume a gestão estatal.

O “Programa de Reestruturação e Modernização dos Órgãos de Segurança Pública e Defesa Social” apresenta características semelhantes ao *compstat* nova-iorquino no que

tange à informatização das polícias com a finalidade de registro dos bairros onde foram realizadas intervenções desses agentes do Estado, tão como no registro de pessoas com antecedentes criminais, fator que possui como efeito colateral a estigmatização de tais sujeitos e consequente seletividade por parte dos policiais no momento da abordagem conforme Wacquant (2001). e Belli (2004). Segundo os mesmos autores, esse tipo de investimento culmina com a concentração de esforços das polícias em bairros onde já houve incidência de criminalidade, repetindo sempre os mesmos alvos das abordagens, os cidadãos que habitam as regiões anteriormente associadas à criminalidade.

Fajardo (2014). revela que as etapas do programa que elegem os bairros nos quais o programa atuou, permitiram a identificação inicial de 30 conjuntos de bairros compreendidos na Região Metropolitana da Grande Vitória (20). e interior do Estado (10). “onde estão concentrados mais de 50% dos crimes letais intencionais e boa parte da população em desigualdade social” (FAJARDO, 2014, p. 9), demonstrando novamente a criminalização da pobreza por parte da gestão da segurança pública capixaba.

Conforme dados obtidos no Mapa do Encarceramento 2016, levantamento realizado pela Secretaria Nacional de Juventude, a população carcerária capixaba saltou de 9.754 para 14.733 pessoas entre 2010 e 2012, o que já correspondia a um aumento de 43,7%. As Informações Penitenciárias do Espírito Santo concedidas pelo Tribunal de Justiça do Estado através do site do Conselho Regional de Justiça, revelam que em 2015 ocupávamos

[...] o 8º lugar no País em números absolutos de pessoas encarceradas, alcançado em setembro de 2015 o patamar de 18.371 (dezoito mil trezentos e setenta e uma). pessoas presas para uma população estimada de 3.929.911 (três milhões novecentos e vinte e nove mil e novecentos e onze pessoas). pessoas², o que conduz a uma taxa de encarceramento de 468 (quatrocentos e sessenta e oito). pessoas presas para cada grupo de 100.000 (cem mil). habitantes, ou seja, acima da média nacional que é de 300 (trezentas).¹⁴

De acordo com o Infopen¹⁵, a população carcerária do Espírito Santo em 2014, último ano de mandato do então Governador Renato Casagrande, era de 16.234 detentos correspondendo a um aumento de 58,34% em relação ao ano inicial do programa Estado Presente em Defesa da Vida, sendo que 77,6% é composta por negros, enquanto a população branca encarcerada ocupava 21,1% das vagas das penitenciárias. As mulheres compunham 6,44% dessa população em dezembro do mesmo ano. No que tange à faixa etária dessas pessoas é notável a predominância de jovens entre 18 e 24 anos (35,56% do total). Em relação ao grau de instrução, 53,24% dessas pessoas possuíam o ensino fundamental incompleto enquanto 0,13% possuíam ensino superior. A partir da análise do apanhado estatístico acima, podemos identificar o perfil predominante da população

¹⁴ Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2015/10/6e84a9b61e4a2da443a685be6b23afd2.pdf> acesso em março de 2017.

¹⁵ O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, Infopen – Junho de 2014, documento produzido pelo Depen – Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça pode ser acessado através do próprio site oficial do Ministério da Justiça e Segurança Pública do Governo Federal. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf> acessado em março de 2017.

carcerária capixaba do último ano da gestão Casagrande. Sendo assim, observamos a estreita proximidade entre o perfil das principais vítimas de encarceramento, tanto no Espírito Santo sob o regime de políticas de tolerância zero, quanto nos Estados Unidos consolidado o enrijecimento penal protagonizado por Giuliani, de acordo com Wacquant (2001). e Belli (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao afirmarmos a importação das políticas de tolerância zero pelo Estado do Espírito Santo durante o período Casagrande a partir das pesquisas de Torres (2016), pressupomos que suas consequências no tocante aos índices de encarceramento, tão como ao perfil predominante das pessoas que compõem a população carcerária capixaba tenderiam a se aproximar das ocorridas em Nova York a partir da década 1990, após Rudolph Giuliani implantar e projetar a internacionalização do programa Tolerância Zero como suposta solução às práticas de criminalidade violenta. Apesar de nossa pretensão com o trabalho não ser a de concluir que o programa Estado Presente em Defesa da Vida, inspirado no Tolerância Zero, possui como premissa o encarceramento da juventude pobre e não-branca, observamos que a seletividade penal estadunidense que se intensificou após as políticas de Giuliani também se faz presente em terras capixabas, cujo governo assumiu entusiasmo pela moda repressiva que ganha gradativamente todo o Ocidente. Finalizamos o trabalho com uma provocação acerca da suposta pretensão higienista de políticas públicas de segurança que apresentam a intolerância aos mínimos desvios de conduta que agora, passíveis a diversas penas, dentre elas as privativas de liberdade que segregam uma seleta parcela da sociedade, são duramente reprimidos com o falacioso objetivo de manutenção do bem-estar da sociedade. Serão mesmo a intolerância e a violência praticadas de forma intensa e seletiva os verdadeiros caminhos em busca da paz? Deixamos aqui nossa reflexão e fomento aos estudos desta tão urgente problemática contemporânea.

REFERÊNCIAS

BECKER, Gary. **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**. Chicago: University Of Chicago Press, 1993.

BELLI, Benoni. **Tolerância Zero e Democracia no Brasil**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.

DE GIORGI, Alessandro. **Zero Tolleranza**. Roma: Derive Approdi, 2000.

FAJARDO, Álvaro et al. **Programa Estado Presente: Em Defesa da Vida**. VII Congresso CONSAD de Gestão Pública. Centro de Convenções Ulysses Guimarães, Brasília/DF: 25, 26 e 27 de março de 2014.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como Doença Social**. São Paulo: Idéias & Letras, 2007.

RIBEIRO JUNIOR, Humberto. **Encarceramento em Massa e Criminalização da Pobreza no Espírito Santo**. Vitória: Ed. Causa, 2012.

ROSA, Pablo O. **Drogas e a Governamentalidade Neoliberal**: Uma Genealogia da Redução de Danos. Florianópolis: Ed. Insular, 2014.

SCHECAIRA, Sérgio S. Tolerância Zero. Revista Internacional de Direito e Cidadania, n. 5, p. 165-176, outubro/2009.

ROSA, Pablo O. RIBEIRO JÚNIOR, Humberto. TORRES, Renan S. **Biopolítica, Educação e Segurança Pública**: Ponderações sobre a implementação das políticas de Tolerância Zero nas escolas do Espírito Santo. Florianópolis: Insular: 2018.

TORRES, Renan S. **Biopolítica e Segurança Pública**: Tolerância Zero no Espírito Santo e uma educação voltada à fabricação de sujeitos produtivos. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Universidade Vila Velha. Vila Velha, 2016.

WACQUANT, Lôic. **As Prisões da Miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Punir os Pobres**. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2003.

WENDEL, Travis & CURTIS, Ric. **Tolerância Zero**: A Má Interpretação dos Resultados. In Horizontes Antropológicos, Ano 8, N. 18, dezembro de 2002.

WILSON, James Q. & KELLING, George L. **Broken Windows**: the police and neighborhood safety. Atlantic Monthly (Digital edition), mar, 1982.

CAPÍTULO 8

OS IMPACTOS SOCIOECONÓMICOS E DE SAÚDE DA COVID-19 NOS PAÍSES NÃO DESENVOLVIDOS E OS DESENVOLVIDOS

Data de aceite: 01/02/2022

Data da submissão: 18/01/2021

Maria José Oliveira Vieira

Laboratório de Paisagens, Património e Território (Lab2PT), Departamento de Geografia, Universidade do Minho, Portugal, Departamento de Geografia Guimarães, Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-5354-5555>

RESUMO: O principal objetivo do presente artigo é relacionar a COVID-19 com as desigualdades socioeconómicas e de acesso à saúde existentes entre os países desenvolvidos e os não desenvolvidos. Como metodologia recolheram-se os dados da O.M.S, da O.C.D.E, da Pharmaceutical Technology e do The New York Times sobre o número de casos de COVID-19 e de vacinas nos países desenvolvidos e não desenvolvidos, desde o seu início a 11 março de 2020, até ao dia seis de setembro de 2021. Conclui-se que existem desigualdades socioeconómicas e de saúde, entre estes dois blocos e que isso afetará a recuperação económica dos países não desenvolvidos, colocando as populações destes países em situação de desemprego e de falta de acesso à saúde e às vacinas.

PALAVRAS-CHAVE: COVID-19; Globalização; Pandemia; Desigualdades Socioeconómicas e de Saúde.

COVID-19'S SOCIOECONOMIC AND HEALTH IMPACTS ON NON-DEVELOPED AND DEVELOPED COUNTRIES

ABSTRACT: The main objective of this article is to relate COVID-19 to the socioeconomic and access to health inequalities that exist between developed and undeveloped countries. As a methodology, data from WHO, OECD, Pharmaceutical Technology and The New York Times were collected on the number of COVID-19 cases and vaccines in developed and non-developed countries, from its beginning to March 11, 2020, until September 6, 2021. It is concluded that there are socioeconomic and health inequalities between these two blocks and that this will affect the economic recovery of undeveloped countries, putting the populations of these countries in a situation of unemployment and lack of access to health and vaccines.

KEYWORDS: COVID-19; Globalization; Pandemic; Socioeconomic and Health Inequalities.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o número de infetados e de mortes por COVID-19 nos países desenvolvidos (G20). e não desenvolvidos em 2020, comparando com o desemprego, pressupondo que parte do número de desempregados decorre da COVID-19. Também compara o retrato sanitário com a percentagem de população totalmente vacinada nos dois grupos de países, uma vez que a distribuição das vacinas não tem sido equitativa, e porque

se espera que a vacinação traga efeitos positivos em termos de recuperação económica para os países onde a grande maioria da população esteja vacinada. Esta comparação entre o número de infetados pela COVID-19, o desemprego e as doses de vacinas administradas nos países desenvolvidos do G20 e nos países mais pobres mundo, pode ajudar a confirmar como numa situação de crise de saúde, que é global, os países menos desenvolvidos, são os que apresentam e os que sentirão, por muito mais tempo, as consequências da COVID-19. Desde que a O.M.S (2020). declarou a COVID-19 como pandemia a 11 março de 2020, que esta rapidamente se tornou uma crise de saúde global que afetou todos os setores económicos, sobretudo o do turismo e os países com maior dependência económica deste setor de atividade. As medidas (*Shutdown*). profiláticas de isolamento social e de restrições de viagens e o (*Lockdown*). confinamento em quase todas as nações evidenciaram grandes quebras económicas e de acesso às vacinas nos países desenvolvidos e não desenvolvidos. Para atingir o nosso objetivo principal foram usadas fontes secundárias e o estudo é quanti-qualitativo. No que se refere à classificação de países desenvolvidos (G20). e de não desenvolvidos utilizou-se a classificação da O.N.U. (2021). Esta organização considera como economias mais avançadas do grupo do G20 vários países de vários continentes estando entre eles Portugal. Como países não desenvolvidos, e os mais pobres (*Least Develop Countries LDCs*). estão alguns países que constituem a África Subsaariana, o Este da Ásia e o Sul da Ásia, assim como o Haiti que é Latino Americano (O.N.U, 2021).

2 | METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa assentou em fontes secundárias sobre o coronavírus e o desemprego, nomeadamente, nos dados da O.M.S, do Worldometer, da International Labour Organization (O.I.T). e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (O.N.U). Foram usados os dados do International Monetary Fund (F.M.I). sobre o crescimento do Produto Interno Bruto (P.I.B). e da O.C.D.E, assim como o *dashboard* John Hopkins University, sobre a distribuição das vacinas contra a COVID-19 no mundo. Os dados Pharmaceutical Technology e do The New York Times também foram importantes porque permitiram o rastreamento das vacinas adquiridas e administradas por país, e as taxas de vacinação pelos países desenvolvidos e em desenvolvimento. O principal desafio foi o de relacionar os números de infetados pela COVID-19, com o número de desempregados no ano de 2020, o crescimento económico e a percentagem de população totalmente vacinada nos países desenvolvidos do G20 e nos países não desenvolvidos (LDCs). Uma das principais dificuldades na recolha dos dados foi a dispersão em termos de data e a escala geográfica. Por isto, decidiu-se organizar os dados em dois blocos distintos de países desenvolvidos pertencentes ao G20 e países não desenvolvidos pertencentes aos LDCs, de modo a facilitar a comparação de dados.

31 RESULTADOS

O número de infetados pela COVID-19 à data de 06 setembro de 2021 era de 222,525,929 infetados em todo o mundo sendo o número de mortes de 4,596,857 (Worldometer, O.M.S, 2021). Do grupo de países desenvolvidos (G20). os que apresentavam um maior número de infetados e de mortes eram os E.U.A. (43,217,257), a Índia (33,530,077). e no contexto da U.E, a França (6,964,699). a Espanha (4,943,984), a Alemanha (4,175,557). e a Itália (4,645,853). No grupo dos países não desenvolvidos a Arábia Saudita, o Kiribiti, a República Centro Africana e Tuvalu não possuíam casos nem mortes registadas entre o dia 01 janeiro de 2020 e 06 de setembro de 2021. O Bangladesh (1,547,176). era o país com maior número de infetados, seguido pelo Nepal (787,823), o Myanmar (451,663), a Etiópia (336,762). e o Uganda (122,502). (Worldometer, John Hopkins, O.M.S, 2021). (ver Tabela1).

Total Casos no mundo			Total Mortes no mundo		
230,313,257			4.722.417		
PAÍSES NÃO DESENVOLVIDOS			PAÍSES DESENVOLVIDOS (G20).		
	Total infetados	Total mortes		Total infetados	Total mortes
África Subsariana:			África do Sul	2,889,298	86,500
Mauritânia	35,661	768	E.U.A.	43,217,257	697,520
Mali	15,103	547	Arábia Saudita	2,546,753	8,679
Senegal	73,706	1,853	China	92,204	4,636
Gâmbia	9,900	334	Argentina	5,243,231	114,579
Guiné-Bissau	30,303	375	Austrália	92,204	1,196
Serra leoa	6,393	121	Brasil	21,247,094	591,518
Libéria	5,915	283	Canadá	1,589,602	27,537
Togo	24,902	216	Coreia do Sul	292,699	2,427
Benim	21,450	146	Índia	33,530,077	445,801
Níger	5,971	201	Indonésia	4,201,559	141,114
Chade	5,030	174	Japão	1,683,965	17,319
Sudão	38,077	2,881	México	3,597,168	273,391
Iémen	8,789	1,658	Reino Unido	7,495,643	135,455
Somália	19,235	1,079	Rússia	7,313,851	199,808
Etiópia	336,762	5,254	Turquia	6,904,62	62,065
República Centro Africana	0	0	União Europeia		

Síria	31,426	2,158	Portugal	1,063,991	17,933
Comores	4,110	141	Croácia	395,097	8,539
Madagáscar	42,898	958	Espanha	4,943,984	85,983
Uganda	122,502	3,135	França	6,964,699	116,251
Ruanda	96,023	1,226	Itália	4,645,853	130,488
Sudão Sul	11,861	121	Alemanha	4,175,557	93,770
Zâmbia	208,676	3,693	Grécia	638,921	14,575
Democrática República do Congo	14,014	191	Bélgica	1,229,236	25,533
Tanzânia	1,367	50	Bulgária	487,588	20,251
Burundi	16,216	158	Chéquia	1,687,973	30,448
Sul da Ásia			Dinamarca	355,603	5,254
Afeganistão	154,800	7,194	Estónia	151,881	1,339
Bangladesh	1,547,176	27,313			
Butão	2,599	3	Chipre	117,508	548
Nepal	787,823	11,059	Irlanda	379,366	5,209
Cabo Verde	37,240	332	Letónia	152,693	2,669
Este da Ásia			Lituânia	321,243	4,866
Camboja	106,619	2,176	Luxemburgo	77,552	835
Kiribati	0	0	Hungria	819,547	30,145
Laos	19,952	16	Malta	37,036	456
Myanmar	451,663	17,266	Países Baixos	1,989,805	18,132
Samoa	3	---	Áustria	730,403	10,943
Ilhas Solomon	20	---	Polónia	2,900,862	75,537
Tuvalu	0	0	Roménia	1,165,886	35,851
Vanuatu	4	1	Eslovénia	287,278	4,521
Timor leste	19,206	108	Eslováquia	405,931	12,592
América Latina			Finlândia	137,594	1,062
Haiti	21,453	607	Suécia	1,147,879	14,767

Tabela 1. Número de infetados e de mortes no mundo e nos países desenvolvidos do G20 e não desenvolvidos a 06 setembro de 2021.

Fonte: elaboração Própria com base nos sites do Worldometer, Jonh Hopkins e O.M.S (2020, 2021).

Quanto à economia mundial a COVID-19 fez com que esta recuasse 4,3% no ano de 2020. Nos países desenvolvidos o recuo foi de 5,6% em 2020, devido às paralisações resultantes da pandemia (Jornal de Negócios, 2021).

No que se refere ao P.I.B. segundo o F.M.I. (2021), os dez países onde o P.I.B. mais cresceu em 2020 (Figura 1). foram a China (25,360 biliões), os E.U.A. (19,490 biliões), a Índia (9,474 biliões), o Japão (5,443 biliões), a Alemanha (4,199 biliões), a Rússia (4,016

biliões), a Indonésia (3,250 biliões), o Brasil (3,248 biliões). e o Reino Unido (2,925 biliões). E dos países não desenvolvidos (LDCs). o F.M.I. publicou informação sobre os seguintes países: Afeganistão (69,45 biliões), Eslovénia (71,23 biliões), Iémen (73,63 biliões), Nepal (79,19 biliões), Uganda (89,19 biliões), Sudão (177,4 biliões). e Etiópia (200,6 biliões). (F.M.I., 2021). (Figura 1).

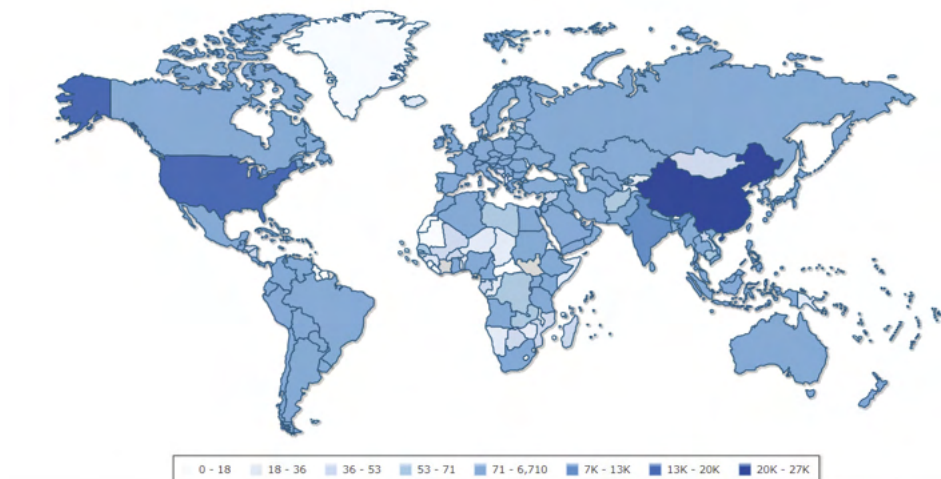


Figura 1 - Produto Interno Bruto (P.I.B.) no mundo em 2020.

Fonte: <https://www.indexmundi.com/map/?v=65&l=pt>; <https://www.indexmundi.com/g/r.aspx?v=65&l=pt&t=100>.

A recuperação económica de todos os países depende das medidas de estímulo à economia e da vacinação. Apesar de terem sido lançados 12,7 biliões de dólares em estímulos para a economia mundial, diferem os pacotes entre os países do G20 e dos LDCs, o que fará com que a recuperação económica dos dois blocos de países tenha trajetórias muito diferentes. Os gastos com estímulos *per capita* dos países desenvolvidos são 580 vezes superiores aos dos países não desenvolvidos (O.N.U., 2020). Em termos de emprego, 2,7 mil milhões de pessoas, sobretudo as de rendimentos mais baixos e com menor nível de qualificação perderam o emprego (O.N.U., 2020). Cerca de 131 milhões de pessoas foram conduzidas para a pobreza, sobretudo as mulheres e crianças e pessoas de comunidades marginalizadas. No relatório da O.I.T. é referido que o desemprego no mundo era de 220,5 milhões no ano de 2020 (O.I.T., 2021). A Tabela 2 sintetiza o número de desempregados por países desenvolvidos (G20). e não desenvolvidos. Nos países desenvolvidos (G20). o número total de desempregados foi de 41,3 milhões. Com expressão mais elevada nos E.U.A. (13,8 milhões), na China (39,6 milhões). e na Índia (33,5 milhões). Quanto aos países não desenvolvidos (LDCs). o número total de desempregados foi de 13,8 milhões no ano de 2020. O Sudão (2,2 milhões), a Etiópia (1,5 milhão), a República Democrática

do Congo (1,4 milhão), o Afeganistão (1,3 milhão). e o Bangladesh (3,6 milhões). são os países mais afetados pela crise econômica provocada pela COVID-19. Os dados da O.I.T. permitem ainda comparar o número de desempregados nos países desenvolvidos (G20). com o dos países não desenvolvidos. Os dados indicam que, no ano de 2020, na Europa Ocidental, Norte e Sul estavam desempregados um total de 16,8 milhões e na África Subsaariana 26,3 milhões (O.I.T, 2021). Segundo a O.N.U, 79% dos 84% de trabalhadores da África Subsariana não tem acesso a qualquer programa de ação social ou programas de trabalho. Deste modo, as pessoas mais pobres e mais vulneráveis sentirão por mais tempo as consequências da COVID-19 (O.N.U, 2021).

	PAÍSES NÃO DESENVOLVIDOS		PAÍSES DESENVOLVIDOS (G20)	
	Desemprego em 2020	África Subsaariana: (Total 26,3 milhões)		África do Sul
Mauritânia		133,2 mil	EUA	13,8 milhões
Mali		553,5 mil	Arábia Saudita	1,2 milhão
Senegal		302, 1 mil	China	39,6 milhões
Gâmbia		74,7 mil	Argentina	2,2 milhões
Guiné-Bissau		25,1 mil	Austrália	0,9 milhões
Serra leoa		125 mil	Brasil	13,7 milhões
Libéria		72,4 mil	Canadá	1,9 milhões
Togo		114,2 mil	Coreia do Sul	----
Benim		125,2 mil	Índia	33,5 milhões
Níger		60,1 mil	Indonésia	5,5 milhões
Chade		135 mil	Japão	2 milhões
Sudão		2,2 milhões	México	2,5 milhões
		Iémen	----	Reino Unido
	Somália	532,6 mil	Rússia	4,2 milhões
	Etiópia	1,5 milhão	Turquia	4,5 milhões
	República Centro Africana	83,1 mil	União Europeia	
	Síria	---	Portugal	369,8 mil
	Comores	19,8 mil	Croácia	129,6 mil
	Madagáscar	265,4 mil	Espanha	3,5 milhões
	Uganda	402,9 mil	França	2,6 milhões
	Ruanda	85 mil	Itália	2,4 milhões
	Sudão Sul	2,2 milhões	Alemanha	1,9 milhão
	Zâmbia	0,9 milhões	Grécia	0,8 milhões
	Democrática República do Congo	1,4 milhões	Bélgica	308,3 mil
	Tanzânia	604,1 mil	Bulgária	185,4 mil
	Burundi	41 mil	Chéquia Ou Tchénia	

Sul Ásia: (total 45,8 milhões)		Dinamarca	169,78 mil
Afeganistão	1,3 milhões	Estónia	0,04502 milhões
Bangladesh	3,6 milhões		
Butão	14,1 mil	Chipre	46,1 mil
Nepal	710,8 mil	Irlanda	142 mil
Cabo Verde	30,6 mil	Letónia	79,8 mil
Este da Ásia		Lituânia	0,1 milhão
Camboja	28,2 mil	Luxemburgo	22,1 mil
Kiribati	---	Hungria	203,8 mil
República democrática de Lao (Laos)	36,3 mil	Malta	9 mil
Myanmar	409,9 mil	Países Baixos	377,1 mil
Samoa	4,8 mil	Áustria	266,6 mil
Ilhas Solomon	2,7 mil	Polónia	0,6 milhões
Tuvalu	---	Roménia	0,4 milhões
Vanuatu	2,5 mil	Eslovénia	52,3 mil
Timor leste	28,4 mil	Eslováquia	184,9 mil
Latino Americano		Finlândia	0,2 milhões
Haiti	720,8 mil	Suécia	451,5 mil

Fonte: elaboração própria com base nos dados da Organização Internacional de Trabalho (O.I.T, 2020).

De acordo com Cunha (2021), como não existe um programa de vacinação generalizado nos países não desenvolvidos o desemprego continuará a subir nos países LDCs. Os países desenvolvidos compraram 5,3 dos 7,2 mil milhões de vacinas disponíveis no mundo (O.C.D.E, 2021). O secretário geral da O.N.U, criticou o excessivo *stock* de vacinas pelos países desenvolvidos, e lamentou que o sistema de distribuição de ajuda a países menos favorecidos da COVAX esteja em dificuldades, apelando a uma distribuição mais equitativa das vacinas por todo o mundo (O.N.U, 2021). Na perspectiva da Pharmaceutical Technology (2021), a 06 de setembro de 2021 o número de doses administradas da vacina à escala global era de 5.498.576.544 (28% do total da população mundial). 40,6% da população mundial recebeu uma dose da vacina e foram aplicadas 50,53 mil milhões de doses. Nos países não desenvolvidos apenas 1,9% da população recebeu uma dose da vacina (Our World in Data, 2021). De acordo com o rastreador de vacinação do *The New York Times*, na mesma data, os países pertencentes ao grupo de países desenvolvidos (G20). eram os que apresentavam uma maior percentagem de população totalmente vacinada: os E.U.A. (79%), a Espanha (74%), a Bélgica (72%), a Irlanda (70%), o Canadá (69%). e a China (69%). Quanto aos países não desenvolvidos (LDCs). estes revelavam uma menor percentagem de população totalmente vacinada: o Uganda (0.5%), o Sudão (0.6%), a Nigéria (0.8%), a Serra Leoa (0.4%), a Libéria (0.6%), a Etiópia (0%), a República Centro-africana (0.5%), a Síria (0.9%), o Níger (0.4%), a Somália (0.7%), o Mali (0.4%), a Guiné-Bissau (0.2%), o Chade (0.1%), o Haiti (0.1%). e o Congo (0.1%). (Figura 2). Se compararmos a vacinação por continentes verifica-se que a África é o continente com menos percentagem de população vacinada e a Europa é o continente com mais percentagem de população vacinada (The New York Times, 2021). (Figura 2).

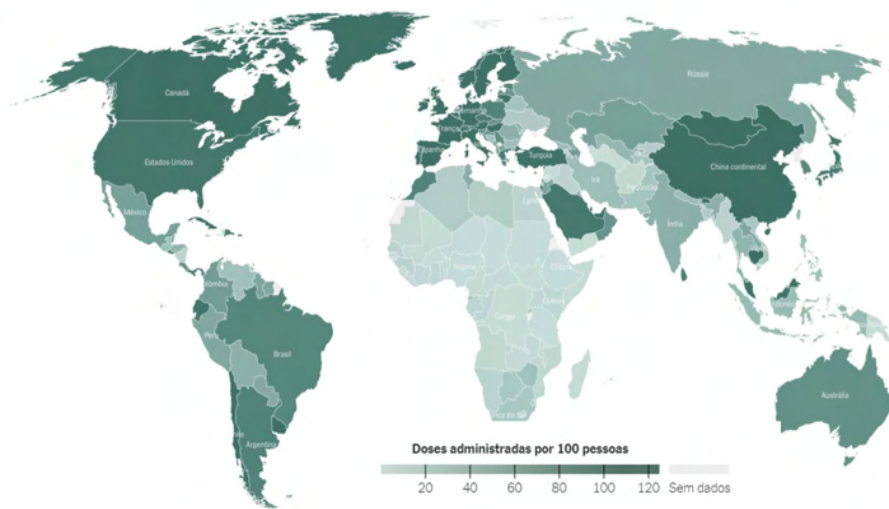


Figura 2- Doses de vacinas administradas por cada 100 pessoas no mundo, até ao dia 06 setembro de 2021.

Fonte: <https://www.nytimes.com/interactive/2021/world/covid-vaccinations-tracker.html>.

Quanto à marca da vacina mais administrada (comprada). pelos países a Oxford-AstraZeneca era utilizada por 148 países, a Pfizer-BioNTech por 126 países, a Sinopharm-pequim e a Moderna por 71 países, a Johnson& Johnson por 50 países, a Gamaleya (Sputnik V). por 46 países, a Sinovac por 41 países, a Bharat Biotech (covaxin). por 7 países, a Cansino por 5 países, a Sonopharm-Wuhan por 3 países, a ZF2001 por 2 países, a do Instituto Vektor (EpiVacCorona). em 2 países, a Abdala, Soberano num país (Cuba), a COVIran Barekat, a QazVac, a Sinopharm/HayatVax e a Medigem também num país (Our World in Data, The New York Times, 2021).

4 | CONCLUSÕES

A pandemia da COVID-19 tornou-se uma crise de saúde global com fortes implicações na economia e no crescimento do P.I.B. dos países. As medidas profiláticas e de isolamento social (*lockdown e shutdown*). trouxeram quebras e recuos em toda a economia, contudo os mais afetados foram os países do LDCs, pois as quebras económicas têm diferido de país para país, os mais pobres foram os mais afetados pelos números de desemprego, com menor crescimento do P.I.B, assim como os que têm uma menor percentagem de pessoas totalmente vacinadas. Estes resultados demonstram assimetrias socio económicas entre estes países, bem como de acesso não equitativo à vacina. A falta de vacinação é um dos fatores que mais prejudica os países sobretudo os LDCs no sentido em que a recuperação

económica depende em primeiro lugar da vacinação. Sem vacinação e sem um plano generalizado de vacinação contra a COVID-19 o desemprego continuará a aumentar nos LDCs. Nestes países as consequências da COVID-19 como a pobreza, o desemprego e o rendimento dos mais vulneráveis como o das mulheres e trabalhadores informais é superior ao dos países desenvolvidos(G20). Uma das principais limitações do estudo foi a dispersão e o acesso aos dados por países desenvolvidos e não desenvolvidos de modo que se redesenhou a e reestruturou a pesquisa de acordo com o objetivo. Também não existiam estudos publicados sobre a relação entre o número de infetados, o desemprego durante o ano de 2020 e a situação sanitária de vacinação nos países desenvolvidos e não desenvolvidos. Deste modo para futuras investigações consideramos que seria pertinente investigar sobre a relação entre a evolução da vacinação nos países com o número de infetados e mortes pela COVID-19. E a evolução do número de desempregados relacionado com a situação sanitária (vacinação). dos países desenvolvidos e não desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

Cunha, M. **Impacto da Covid-19 no turismo pode custar mais de 4 biliões de dólares à economia mundial. Portugal em cenário mais favorável.** Disponível em: <https://observador.pt/2021/06/30/impacto-da-covid-19-no-turismo-pode-custar-mais-de-4-biloes-de-dolares-a-economia-mundial/>. Acedido em 07 setembro de 2021.

International Labour Organization (O.I.T). **World Employment and Social Outlook.** Disponível em: <https://www.ilo.org/wesodata/?chart>. Acedido a 08 setembro de 2021.

Jornal de Negócios. **COVID-19 vai deixar cicatriz na economia global mesmo após recuperação.** Disponível em: <https://www.jornaldenegocios.pt/economia/mundo/detalhe/covid-vai-deixar-cicatriz-na-economia-global-mesmo-apos-recuperacao>. Acedido a 07 setembro de 2021.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (O.C.D.E). **The Haves and Have-Nots: geopolitical dilemma of COVID vaccine equity. The Forum Network.** Disponível em: <https://www.oecd-forum.org/posts/the-haves-and-have-nots-the-geopolitical-dilemma-of-covid-vaccine-equity> . Acedido a 07 abril de 2021.

Organização das Nações Unidas (O.N.U). **Relatório do Departamento de Assuntos Económicos e Sociais da ONU – World Economic Situation and Prospects.** Disponível em: https://mcusercontent.com/33cf89da7ade3a85156c5eda4/files/1fd3bbe3-1c17-480a-9559-e18537830d1a/WESP_2021_Executive_Summary_Eng.pdf Acedido a 07 de setembro de 2021.

Organização das Nações Unidas (O.N.U). **Unctad: impacto económico da pandemia deve permanecer mesmo após vacina.** disponível em <https://news.un.org/pt/story/2020/11/1733502>. Acedido a 07 de setembro de 2021.

Organização das Nações Unidas (O.N.U). **Países do G20.** Disponível em: <https://news.un.org/pt/tags/paises-do-g20> . Acedido a 05 setembro de 2021

Pharmaceutical Technology. **COVID-19 Vaccination Tracker Latest news, statistics, daily rates and**

updates Last updated 25 July. Disponível em: <https://www.pharmaceutical-technology.com/covid-19-vaccination-tracker/>. Acedido a 25 julho de 2021

The New York Times. **Tracking Coronavirus Vaccinations Around the World, By Josh Holder Updated July 25, 2021.** Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2021/world/covid-vaccinations-tracker.html>. Acedido a 25 julho de 2021.

Worldometer. **COVID-19 Coronavirus pandemic, Last updated: July 01.** Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acedido a 1 de julho de 2021.

CAPÍTULO 9

LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA. UNA MIRADA DESDE TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD

Data de aceite: 01/02/2022

Lisbet Teresa Pérez Salina

Universidad Oriente
San Luis

<https://orcid.org/0000-0002-1663-058X>

Dalia Portuondo Kindelán

Hospital Alberto Fernández Montes de Oca
<https://orcid.org/0000-0002-5278-6418>

Reynaldo Vega Chacón

Universidad Oriente
San Luis

<https://orcid.org/0000-0002-6603-417X>

RESUMEN: La violencia es un problema social, siendo la simbólica una de las que afecta la salud emocional de muchas familias con énfasis en los niños y las niñas; atendiendo a esta problemática se crea el presente ensayo teórico con la siguiente pregunta científica: ¿Cómo contribuir desde la perspectiva psicológica a la prevención de la violencia simbólica entre padres e hijos desde el contexto familiar? El objetivo fue fundamentar desde la teoría de la subjetividad la prevención de la violencia simbólica entre padres e hijos en el contexto familiar. Se utilizan los estudios referenciales del sociólogo Pierre Bourdieu (2005), quien enfatizó, que esta violencia se desarrolla a través de las relaciones sociales, donde el “dominador” ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los “dominados”, los cuales no la evidencian, por lo cual son “cómplices” de la dominación a la que están sometidos. Se asume

a su vez la teoría de la subjetividad, propuesta por Fernando González-Rey (1998). a partir de su actualización y relevancia para evaluar las relaciones familiares, reflexionando sobre la subjetividad de la persona violenta, y asumiendo el papel de lo simbólico y lo histórico-cultural en las acciones educativas utilizadas por los progenitores en la crianza. Para su prevención es preciso adentrarse en la individualidad humana, como forma de realidad, pues existe en las organizaciones simbólicas y de sentido subjetivo propias del hombre, las que se reorganizan de forma diferente en el curso del desarrollo mediante las formas de relación social.

PALABRAS-CLAVE: Familia, violencia.

ABSTRACT: Violence is a social problem, being the symbolic one that affects the emotional health of many families with emphasis on boys and girls; In response to this problem, this theoretical essay is created with the following scientific question: How to contribute from the psychological perspective to the prevention of symbolic violence between parents and children from the family context? The objective was to base the prevention of symbolic violence between parents and children in the family context from the theory of subjectivity. The referential studies of the sociologist Pierre Bourdieu (2005), are used, who emphasized that this violence develops through social relationships, where the "dominator" exercises an indirect and not physically direct form of violence against the "dominated". which do not show it, for which they are "accomplices" of the domination to which they are subjected. In turn, the theory of subjectivity is assumed, proposed by Fernando

González-Rey (1998). based on its updating and relevance to evaluate family relationships, reflecting on the subjectivity of the violent person, and assuming the role of the symbolic and the historical-cultural in the educational actions used by the parents in the upbringing. For its prevention, it is necessary to enter into human individuality, as a form of reality, since it exists in the symbolic organizations and subjective sense of man, which are reorganized differently in the course of development through forms of social relationship.

KEYWORDS: Family, violence.

INTRODUCCIÓN

La violencia constituye un fenómeno social de alto grado de letalidad en muchas ocasiones, a partir de las consecuencias que trae consigo la misma; esta surge desde el propio momento en que el hombre comenzó a desarrollarse en comunidad la que se ha ido acrecentando a gran escala; ésta es utilizada en función del poder que ejerce una persona o grupo sobre otra(s).

Diversas investigaciones han hecho referencia a este fenómeno social sustentadas por ciencias destacándose la sociología y la psicología principalmente las que han hecho alusión a los diferentes tipos de violencia entre ellas: la sexual, la económica, institucional, la psicológica y la simbólica entre otras; esta última mencionada ha sido poco estudiada a partir del insuficiente conocimiento del alcance de esta.

Mientras que Vargas y Walde (2017), Illescas, Tapia y Flores (2018), Reyes, Carrión y Analuisa (2019). hacen énfasis en las creencias culturales estereotipadas arraigadas en la familia y sociedad, patrones culturales que influyen en la violencia intrafamiliar como el machismo, costumbres y celos, y a su vez generan en el hogar un escenario de inseguridad e intranquilidad para todos los miembros de la familia; elementos que no se tuvieron en cuenta en este estudio, aunque estos investigadores tienen la limitación de estudiar solo la violencia de género o contra la mujer, pudiendo abarcar en sus estudios a la familia, o a algunos de sus miembros como se hizo en la presente investigación para evaluar la dinámica interna de las relaciones intrafamiliares.

El tema que nos convoca, la violencia simbólica, no deja de ser un problema social el que repercute en la salud emocional de muchas familias con énfasis en los niños y las niñas; lamentablemente aún subsisten dificultades en la delimitación de sus causas para su posterior tratamiento a pesar de las investigaciones realizadas. Los autores del presente artículo de revisión se proponen en este sentido investigar sobre toda una teoría actualizada, como es la teoría de la subjetividad como método de trabajo, analizando la subjetividad individual de la persona violenta y social del grupo familiar analizando el papel de lo simbólico y lo cultural-histórico-social, a partir de diversos puntos de vista para luego llegar a un consenso conceptual.

Es necesario resaltar que el papel de los padres en la educación de los hijos, está cargado de elementos culturales que se transmiten de generación en generación,

utilizándose en muchas ocasiones formas de violencia simbólica para perpetuar el poder que estos tiene sobre los hijos, mediante métodos y acciones educativas inadecuadas; por estas razones resulta importante ahondar en el concepto de violencia simbólica, buscando sus raíces para abordar su conceptualización desde la convivencia intrafamiliar.

Teniendo en cuenta a esta situación problemática se crea el presente ensayo teórico con la siguiente pregunta científica: ¿Cómo contribuir desde la perspectiva psicológica a la prevención de la violencia simbólica entre padres e hijos desde el contexto familiar?; se propone utilizar para su desarrollo métodos como el referativo bibliográfico y los teóricos como el análisis-síntesis y la inducción-deducción. El **objetivo** propuesto fue fundamentar desde la teoría de la subjetividad la prevención de la violencia simbólica entre padres e hijos en el contexto familiar.

DESARROLLO

Un primer acercamiento al estudio de la violencia simbólica lo realiza el sociólogo Pierre Bourdieu (1994), valorando que es la que asegura la dominación, y la que justifica y legitima la violencia estructural y la violencia directa. Describe una relación social donde el “dominador” ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los “dominados”, los cuales no la evidencian y/o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo cual son “cómplices de la dominación a la que están sometidos. Así pues es un comportamiento invisible por estar naturalizada en los contextos escolares, familiares y comunitarios. (Bourdieu, 2005).

Por otra parte la disertación sobre este tipo de violencia ha sido objeto de estudio de varios investigadores entre ellos Calderone, M. (2004), Gutiérrez B, A. Poder, (2004). y Fernández, M.J. (2005), y además de otros investigadores que la toman en sus estudios, sobre todo en la labor educativa; sin ahondar en las manifestaciones de esta al interior de la familia es decir en la relación de los padres con los hijos.

Otros como Quesada, Niebla, Sánchez y Vázquez (2017), sobre el tema, encontrándose descubrimientos análogos, donde los gritos, los golpes y las amenazas son las formas más frecuentes de maltrato, lo cual suele vincularse con el modelo establecido por los padres para educar a sus hijos, el que se va transmitiendo de generación en generación estos consideran que como ellos aprendieron es como mejor se educa, de modo que muchas personas recurren al castigo y otras apelan al golpe. Sin embargo a pesar de que abordaron la violencia, no lo hicieron específicamente de la simbólica en la etapa de la niñez.

En esta misma dirección, el proyecto investigativo: “Alianza para la Prevención de la Violencia de la Organización Mundial de la Salud(OMS).” con autoría de Wessels et al.(2014). evaluaron la importancia de proponer programas de educación para padres para prevenir el maltrato infantil y la violencia en el futuro, pudiéndoles ofrecer a los progenitores estilos

de crianza acordes para prevenir la violencia intrafamiliar no obstante a sus propuestas, se podría pensar que existen otros autores que pueden aportarnos interesantes reflexiones, datos que nos permitan ahondar en la temática.

Autores como Corsi (1995), Trujillo (2014), Delgado et al.(2015), además, de Sánchez (2016), Ortmann (2017). y (Florit, M, E. et al. 2018). han abordado los diferentes tipos de violencia en la convivencia intrafamiliar, refiriéndose fundamentalmente a la física y a la psicológica, aunque han dejado a un lado el estudio de la simbólica que es objeto de estudio de la actual investigación, pues es resultante en cuanto al maltrato desapercibido por los padres hacia los hijos, ya que estos la relacionan como acciones educativas en la crianza de sus hijos.

Sin embargo, otros autores aunque no hacen mención de este tipo de violencia, tratan sus manifestaciones, como es el caso de Castañeda (2013), afrontándola como una forma de maltrato escolar, es decir en el contexto educativo. Por otra parte Alonso et al. (2017), no utiliza el término de violencia simbólica pero si está implícita de alguna manera en sus resultados, pues hacen alusión sobre el origen de la violencia infantil a partir de factores de índole familiar y cultural, referentes a que los padres educaban a sus hijos desde formas de comportamientos aprendidos en el medio cultural donde han naturalizando las relaciones de poder.

Así pues, sería relevante estudiar esta forma de violencia desde la convivencia familiar, utilizando la teoría de la subjetividad para lo que se toma como constructo teórico-metodológico los estudios de Fernando González Rey¹; dicha teoría se valora en este estudio, como método para el estudio de la violencia simbólica, siendo una principales categorías al evaluar las relaciones de los padres con los hijos; ya que los hijos suelen aprender a desarrollar comportamientos a través de la observación e imitación de las conductas no siempre adecuadas de sus padres transmitidas desde la cultura, existiendo así un maltrato sutil que no es percibido por los padres e hijos al interior de la familia.

Además es imprescindible realizar una valoración de la subjetividad individual de la persona violenta, teniendo en cuenta sus características personalógicas y teniendo en cuenta la subjetividad social del grupo familiar valorando la simbolización, el papel de lo simbólico y lo cultural-histórico-social. La transmisión de símbolos culturales que generan y reproducen violencia en la familia actual, es un elemento a tener en consideración en este artículo pues la familia tiene una influencia directa en el desarrollo de la autoestima, las creencias y las habilidades de comunicación afectiva para negociar conflictos en sus hijos.

Por lo tanto este tema de investigación se ubica en el estudio de esta problemática social, ya que se centra en analizar como en la convivencia intrafamiliar ocurre la violencia

1 La integración holística, compleja y dinámica de la subjetividad individual se expresa en múltiples momentos del pensamiento. Tanto Rubinstein como Vygotsky la subjetividad la consideran de forma implícita en la constitución y el funcionamiento de la personalidad, les permite comprender al hombre como un sujeto en desarrollo comprometido con la cultura y con su medio social. (González Rey, 2012 p-).

simbólica en la relación padre–hijo; ya que este tipo de violencia, representa una relación social donde la persona que la ejecuta, lo hace de manera indirecta hacia quien domina, sin que estos la concienticen o sin percibir estas prácticas en su contra, tornándose implicados de este dominio al que están sometidos.

Siendo así, el niño es sometido a violencia de manera simbólica, ya que es una forma invisible ejercida con el consenso y desconocimiento de quien la padece. Así pues es importante considerar el papel de los padres en el ejercicio del poder para educar a sus hijos, que en muchas ocasiones es realizado con la utilización de métodos educativos inadecuados.

En síntesis, se trata de prevenir desde el papel de lo simbólico en el desarrollo del mundo individual del sujeto, aunque vinculado a la apreciación subjetiva que cada cual tiene del mundo que le rodea. Es decir, el mundo subjetivo del progenitor y su sucesor es diferente, aunque las construcciones simbólicas se configuran en el mismo contexto social.

Asimismo es imprescindible profundizar en la relación entre la cultura y la subjetividad, pues esta dualidad es responsable del carácter histórico y sociocultural de todas las producciones humanas; evidenciándose el papel activo del sujeto al establecer relaciones con sus semejantes y con la sociedad. Se tiene en cuenta como aspecto de esta teoría el diálogo comunicativo en la relación papá-descendiente, a la hora de comprender las producciones simbólicas que surgen entre estos.

Los criterios de Patiño Torres (2015). confirman todo lo abordado al plantear que la subjetividad es un fenómeno de carácter objetivo y surge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre hacer una elaboración sobre el mundo.

Un aspecto clave sobre dicha teoría de la subjetividad es la importancia que se le confiere a la **epistemología cualitativa**, que entre sus principios fundamentales está el considerar el conocimiento como un proceso **constructivo – interpretativo**, sobre esta definición refiere González-Rey (2006), el conocimiento es un proceso que progresivamente va produciendo nuevas ideas y explicaciones no explícitas de forma directa en ninguno de los instrumentos utilizados para la producción del conocimiento. El hombre se conoce a través de sus construcciones y expresiones diversas, la mayoría de las cuales tienen lugar en el proceso de comunicación, por lo que las ciencias humanas están obligadas a considerar la producción de conocimientos sobre su objeto a través de la comunicación con él, lo que coloca en una posición participativa tanto al investigador como al sujeto investigado.

Por lo que según los planteamientos anteriores, es útil y necesario asumirlos para lograr tener una visión más acabada del individuo, a la hora de seleccionar los instrumentos de investigación social, valorando el papel de la comunicación como base en la producción de conocimientos; y la importancia del dialogo comunicativo en la relación padre-hijo, a la hora de comprender las expresiones de violencia simbólica, teniendo en cuenta las

producciones simbólicas que están en el discurso de los padres o de los hijos.

Par finalizar vale la pena señalar que, tomando como base las reflexiones de Patiño Torres (2017), la subjetividad es un fenómeno de carácter objetivo, en la medida en que es una producción **simbólica-emocional** de lo humano; Y las de González-Rey (2017). cuando afirma que la subjetividad nos permite una concepción de mente que es inseparable de la historia, la cultura y los contextos actuales de la vida social humana. Lo cual significa que la subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo en que vive, y no simplemente la adaptación a él. Entonces siendo así, lo emocional-simbólico sería un referente teórico de base para estudiar la violencia simbólica en la relación padre-hijo, desde su reproducción al contexto histórico-cultural.

CONCLUSIONES

Como conclusión final se plantea que el presente trabajo cumplió de forma efectiva con los juicios emitidos al respecto, en la literatura consultada: Corsi, J.(1995), Trujillo Vargas J.J. (2014). , Delgado Matos, Gómez Dorado y Alcaraz Martínez (2015). además de Sánchez Pérez L. (2016). y Ortmann C.(2017), Gonzalez-Rey (2017). y Patiño Torres (2017), para fundamentar desde la teoría de la subjetividad la prevención de la violencia simbólica entre padres e hijos en el contexto familiar, quienes abordan a la violencia como forma de aprendizaje que luego se trasmite en formas de comportamiento al medio social o cultural donde se desarrolla el individuo; y los autores de este artículo consideran a la violencia simbólica como antesala para otros tipos de violencia, sobre todo para la física y la psicológica; además de exponer que surge a través de varios códigos y símbolos, presentes en la herencia cultural de padres o familiares, mediante modos de comportamiento.

REFERENCIAS

Alonso Gutiérrez, G.M, González Caballero, R, Martínez Gómez, C, Ruiz Rodríguez, B.M, Marrero Halles, S.A. y Zayas Ribalt, Y. (2017). Familia y conocimiento sobre el maltrato infantil. *Mediciego, Revista médica electrónica de Ciego de Ávila*.23(1),16-22. Recuperado de: <http://www.revmediciego.sld.cu/index.php/mediciego/article/view/670/1086>.

Bourdieu, P. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. **México: Editora Siglo XXI.**

Calderone, M. (2004). Sobre Violencia Simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la Comunicación. Vol. 9*, Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación. Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Castañeda Rojas, G.(2013). Violencia simbólica, práctica pedagógica y lenguaje: configuración del maltrato en la interacción profesor-estudiante. *Escuela y educación superior: Temas para la reflexión*. Capítulo segundo. 89-116. Recuperado de <https://die.udistrital.edu.co>

Corsi, J. (1995).: *Violencia familiar*. Paidós, Buenos Aires.

Delgado Matos, I, Gómez Dorado, M. Alcaraz Martínez, M. (2015). Sistema de vigilancia contra la violencia intrafamiliar. *MEDISAN*; 19(5):580. Recuperado de <http://scielo.sld.cu> › scielo › pid=S1029-301920150006.

Fernández, M.J. (2005).: La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social 7 Vol. 18*. 7- 31. ISSN: 0214-0314. Madrid. España.

Florit, M, E, Palomo, R, Dubin, A, García, C. y Larrañaga. (2018).Los costes de la violencia contra la infancia // Impacto económico y social. (INFORME-coste economico-violencia-NNA-CATEDRA.indd 1).Madrid: EDUCO; Universidad Pontificia Comillas, Cátedra Santander de Derecho y Menores.

González-Rey, F.; Mitjás Martínez, A. (2016).Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. **Rev. Psicoperspectivas, individuo y sociedad**. Vol.15 n.1, p. 5-16. Universidad de Brasilia, Brasil.

González Rey, F. L; Patiño Torres, J. F. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. **Rev. Estudios sociales**. No. 60, Pp. 120-127. DOI: <https://dx.doi.org/10.7440/res60.2017.10>.

Gutiérrez B, A. Poder, (2004). Hábitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 15 Núm.1.289-300.ISSN: 1130-2496. Universidad de Córdoba, Argentina. http://revistas.ucm.es/index.php/article/view/RCED0404120289Aviolence_injuryprevention/violence/inspire/INSPIRE.

Illescas Zhicay, M.M, Tapia Segarra, J. I. y Flores Lazo, E. T. (2018). Factores socioculturales que influyen en mujeres víctimas de violencia intrafamiliar. *Killkana Sociales*. 2(3), 187-196. DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i3.348

Ortmann, Cecilia. (2017). Exclusión y violencia simbólica en la trayectoria educativa. Estudios de Género de El Colegio de México, 3(5), 187-209. Recuperado de <https://doi.org/10.24201/eg.v3i5.122>.

Quesada Sanabria, R.M, Niebla Díaz, Y, Sánchez Gutierrez, L, y Vázquez Cruz, W.(2017). Intervención educativa sobre violencia intrafamiliar y maltrato infantil en familias disfuncionales. *MediMay, revista de Ciencias Médicas de Mayabeque*. 26(1). Recuperado de <http://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/1350/1618>.

Reyes Masa, B. del C, Carrión Berrú, B. y Analuisa González, Y. (2019). Influencia de los patrones culturales en la violencia intrafamiliar en las mujeres que acuden a la Fundación Espacios de la ciudad de Loja. *Sur Academia: Revista Académica-Investigativa De La Facultad Jurídica, Social Y Administrativa*, 6(11), 15-21. Recuperado de <https://revistas.unl.edu.ec/index.php/suracademia/article/view/542>.

Sánchez Pérez, L. (13.05.2016).La violencia entre padres e hijos. Un tabú del siglo XXI. La verdad. Recuperado de <http://www.miperiodicodigital.com/2016/grupos/lasargonautas-6/la-violencia-padres-e-hijos-tabu-siglo-xxi-1354.html>.

Trujillo Vargas J.J. (2014). Estudio sobre violencia intergeneracional. *Búsqueda*. (13). 41 - 59 DOI: <https://doi.org/10.21892/issn.0123-9813>.

Vargas Armas, R. & Walde Soto, K. M. (2017). *Factores socioculturales que influyen en la violencia intrafamiliar a partir de la diferencia de género en el distrito Huancayo en la actualidad*. (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/3918>.

Wessels, I, Mikton, C, Ward, C.L, Kilbane T, Alves R, Campello G, Dubowitz H,... Madrid, B. (2014). *La prevención de la violencia: Evaluación de los resultados de programas de educación para padres*. (Proyecto investigativo: "Alianza para la Prevención de la Violencia. ISBN: 9789243505954). Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud (OMS). Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/publications/violence/parenting_evaluation/es/

RESUMEN DEL ARCHIVO

Id.	Nombre del archivo original	Tipo	Tamaño del archivo	Fecha de subida
104228	Trabajo subjetividad Lisbet.doc	Archivo de envío	59KB	12-20

ENVÍOS ACTIVOS

- Activo/a
- Archivar

Id.	DD-MM Enviar	Secc	Autores/as	Título	Estado
41642	12-20	ART	Pérez Salina	LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA. UNA MIRADA DESDE..	Asignación en espera

CAPÍTULO 10

LOS ANDROIDES YA SUEÑAN CON HUMANOS ARTIFICIALES

Data de aceite: 01/02/2022

Daniel Román March

(UNMdP).

<https://orcid.org/0000-0001-9293-0819?lang=es>

Marcos Llanos Nieto

RESUMEN: El presente texto es una escritura mejorada y ampliada, de otro que hemos dado en llamar ¿Sueñan los androides con humanos artificiales? y en esta oportunidad nos proponemos profundizar en los retos y desafíos que habíamos esbozado en aquel momento. Nos seguimos preguntando sobre cuestiones existenciales: ¿Los algoritmos deciden por nosotros? ¿Los robots descubrirán la empatía? ¿Somos dirigidos por la inteligencia artificial? Esos interrogantes han comenzado a ponerse en debate casi al mismo instante en que terminábamos de escribir aquel primer texto sobre el tema.

PALABRAS CLAVE: Androides, Humanos Artificiales, Antropología.

ANDROIDS ALREADY DREAM OF ARTIFICIAL HUMANS

ABSTRACT: The present text is an improved and expanded version of another one we have called Do Androids Dream of Artificial Humans? and this time we intend to go deeper into the challenges we outlined at that time. We continue to wonder about existential questions: Do algorithms decide for us? Will robots discover empathy?

Are we directed by artificial intelligence? These questions began to be debated almost as soon as we finished writing that first text on the subject.

KEYWORDS: Androids-artificial humans-anthropology.

AGENTES ARTIFICIALES AUTÓNOMOS CON RAZONAMIENTO PROGRAMADO

Definimos a la inteligencia artificial como la simulación de procesos de razonamiento humano por parte de agentes artificiales autónomos con razonamiento programado en el ámbito de las ciencias informáticas. Estos agentes pueden desarrollar diversas tareas y esencialmente operar siguiendo este modelo: el aprendizaje de su entorno, es decir, la adquisición de información y las instrucciones para usar esa información. Luego mediante el uso de reglas programadas, razonamientos, se puede llegar a conclusiones concretas o aproximadas como sería con el uso de la lógica difusa. Por ende, teniendo en cuenta esto, se advierte una derivación hacia la autocorrección independiente de la intervención humana como es el caso del aprendizaje automático.

Los resultados beneficiosos y los planes de contingencia contra los daños de la IA deben ser planteados activamente e incorporados desde el comienzo de los desarrollos. Pero en este caso tratándose de un campo altamente complejo y diverso, será necesaria una investigación a fondo de estas cuestiones.

Entonces, quienes desarrollan estas tecnologías tienen la responsabilidad de realizar investigaciones más amplias que impliquen otras miradas profesionales. Partiendo de que la IA debe estar supervisada desde un control humano y que la consecuencia de la implementación no vaya en contra de la sociedad. Es decir, que se deben tener en cuenta las implicancias éticas y no actuar como si se tratara de cuestiones de índole neutral.

A continuación, enumeramos las aplicaciones de la inteligencia artificial, las cuales son desarrollos específicos de lo detallado anteriormente:

- Automatización: desarrollo de un sistema o proceso para que funcione automáticamente. La automatización en robótica de procesos para tareas repetitivas, por ejemplo, en la industria automotriz con la producción de automóviles o el empaquetamiento de productos.

- Aprendizaje automático: es una aplicación de agentes artificiales que deciden sin programación alguna. Es decir, el aprendizaje puede definirse como la automatización del análisis predictivo de sucesos que ocurran en el ambiente en que esté el agente.

- Caso particular de la Robótica como un campo de ingeniería centrado en el diseño de hardware: Los robots utilizan inteligencia artificial para realizar tareas que son difíciles de realizar para los humanos como por ejemplo tareas de alto riesgo. Se evidencian aplicaciones en líneas de montaje para la producción de automóviles. Últimamente también están utilizando el aprendizaje automático para que puedan interactuar en entornos sociales.

- Visión artificial: aplicación que captura y analiza información visual mediante un dispositivo como por ejemplo una cámara que conlleva la conversión de señales de analógica a digital.

- Automóviles autónomos: aplicación de inteligencia artificial que combina la visión artificial, reconocimiento de imágenes y aprendizaje para obtener habilidades ya automatizadas para manejar un vehículo.

- Procesamiento del lenguaje natural: sistema donde el agente procesa el lenguaje humano. Esto en sus inicios se aplicó a la detección de spam. En la actualidad se basan en el aprendizaje automático que pueden incluir traducción de textos, reconocimiento de voz y análisis de sentimientos.

Por otro lado, es interesante mencionar porqué este texto lleva por nombre “Los androides ya sueñan con humanos artificiales”. Como se evidencia, se trata de un juego de lenguaje en relación a la obra de ciencia ficción de Philip K. Dick donde el límite entre lo artificial y lo natural se pone en tensión. Y a propósito del legado que nos dejó Blade Runner, hoy podemos encontrar un síndrome que lleva ese nombre. ¿De qué se trata? ¿A qué se refiere? Esa idea la propone el filósofo español Santiago Navajas, quien sostiene que este síndrome refiere a la situación según la cual “seamos lo que seamos no parecemos humanos”.

LA CONDICIÓN ANTROBOLÓGICA Y SUS DESAFÍOS

Esta idea viene del filósofo francés Eric Sadin quien viene sosteniendo, desde hace unos años, que la técnica nos dominaría a partir de criaturas artificiales con formas antropomórficas dotadas de superpoderes (que harían cosas humanamente imposibles). Esa imagen nos resulta familiar en la cultura de los años '80 a partir de personajes del cine como Robocop, Terminator o Blade Runner.

Sin embargo, esa idea ya ha quedado casi desactualizada, porque hoy en pleno siglo XXI, nos encontramos en una sociedad regida por algoritmos que nos marcan los gustos, las preferencias y nos “guían” en nuestras acciones. Todo esto con el agregado de que muchas veces no nos percatamos de eso: nuestro smartwatch nos cuenta los pasos, las calorías quemadas, los pulsos cardíacos, o que cada vez que mencionamos algo en voz alta, el asistente de voz nos busca “lo que no le pedimos” de modo directo.

Por consiguiente, nos encontramos habitando una era que ya experimentó la transición entre el Homo Faber y el Homo Digitalis. Esto se evidencia en una de las características de este nuevo tiempo que es la disolución del cuerpo (tanto simbólica como física).

Esto ya lo venimos vivenciando hace décadas a partir de la conexión on line o de la comunicación a través de múltiples dispositivos como tablets y/o smartphones. La imposibilidad del contacto concreto y el dominio total de nuestra vida a partir de los datos. En esta era digital los algoritmos regulan todo y en ese ámbito, los seres humanos somos datos biométricos. Y esto supone que lo virtual es un modo de construcción de la realidad. Por ello sostiene Sadin:

“En la medida en que la IA se infiltre en nuestra vida cotidiana, nos confrontaremos con conmociones de amplitud comparable con las que conocieron nuestros lejanos ancestros cuando pasaron de la caza y la recolección a la agricultura, o con aquellas vividas por los campesinos y los artesanos en el transcurso de la primera revolución industrial. Durante esos periodos, el ser humano revisó sin cesar la imagen que tenía de sí mismo y de su rol en el universo. La inteligencia artificial dará lugar nuevamente a tales cambios”. (2018:152).

Y un ejemplo de ello puede ser el implante de dispositivos en el cuerpo tal y como lo vemos en la serie ¿distópica? de Netflix llamada Black Mirror. Y como dice el filósofo Esteban Ilerardo “*el mundo virtual puede ser un lente para ver mejor, o un espejo en el que quedar atrapado*”.

Esta metáfora del espejo nos introduce en uno de los retos actuales: asumir de modo consciente cómo operan los algoritmos en nuestras vidas. Es decir, reflexionar sobre los alcances de una IA que se encuentra alimentada permanentemente por los datos que le brindamos de manera consciente o inconsciente y organiza nuestra existencia sobre la base de los sistemas (de control), en los que se toman decisiones por nosotros mismos.

Esto, en el campo laboral, por ejemplo, ya está implicando el reemplazo de las

personas por robots que “producen más y salen más baratos”. Se trata de un planteo tecnoeconómico o de racionalización de los recursos en función de aumentar las ganancias.

Según Sadin cuando se utiliza la expresión el vínculo humano-máquina, lo que hay de fondo es ocultar que concretamente ya existe una sumisión de la subjetividad al mundo digital en todas sus formas posibles, un “administración robotizada de nuestra existencia”. El avance de la inteligencia artificial nos conduce hacia un “anti humanismo radical”, basado en la lógica de las máquinas prescindiendo de la humana: no hay juicio, no hay crítica, no hay mediación simbólica. Los humanos van adoptando gestos de las máquinas, en un entrelazamiento que los convierte, con o sin chips, en criaturas híbridas orgánico/digitales.

En palabras de Sadin:

“la proximidad física constitutiva del juego social ya no está inducida por la primacía del contacto carnal, sino por la producción previa de flujos electrónicos susceptibles de organizar en diferido el encuentro localizado entre los cuerpos”. (2018:139).

Entonces, todo lo que venimos reflexionando da como resultado la emergencia de una nueva condición humana en la cual somos duplicados y expandidos por la tecnología. Y este es otro de los retos de nuestro siglo porque la tecnología y su expansión ilimitada llegaron para quedarse.

Desde este enfoque, la condición humana es algo así como el producto de una conexión entre organismos humanos y artificiales que revela una presencia determinante e incorporal: la digitalidad. Esta idea se enlaza a la noción de “humanidad aumentada” que remite tanto a nuestro medio, habitado por agentes digitales, como a nuestra condición, que se ve ampliada por un crecimiento infinitamente extensivo de un poder que acrecienta la calidad de vida, por un lado, y que por otro; nos convierte en aprendices de hábitos relacionados a lo lábil, lo superficial, lo irreflexivo, lo líquido.

A MODO DE CIERRE

Este recorrido no termina en esta presentación dado que los retos de los que hablamos son actuales y están sucediendo en tiempo real. Seguimos sosteniendo que la inteligencia artificial y lo que conlleva podría considerarse como un aspecto netamente beneficioso para el mundo, pero debería considerarse la posibilidad de cumplir con estándares éticos. Reiteremos que la tecnología no tiene un valor neutral, y los implicados en desarrollos tecnológicos prontamente deberán asumir la responsabilidad del impacto ético y social de sus ideas e implementaciones.

Se observa a lo largo de este siglo que en la innovación tecnológica encontramos rupturas y continuidades. Y esto nos lleva a pensar la tecnología como capas, estratos, en el desarrollo de las sociedades las cuales toman elementos técnicos y los mejoran adaptándolos a sus necesidades y realidades.

Ahora bien, esa adaptación debe necesariamente implicar un análisis del desarrollo

de la inteligencia artificial (IA), lo que nos lleva a preguntarnos cuestiones complejas en el mismo instante en el que las estamos viviendo. Ya sea el impacto en el individuo, en su vida cotidiana, en la sociedad, y la interacción de los sujetos entre ellos. Corresponde pensar que estas cuestiones no deben tomarse a la ligera y dejarlas para que solamente los eruditos las piensen sino más bien cada uno en su sitio debería de pensar el impacto tecnológico.

Comprender estos retos significa ayudar a los tecnólogos a tener una mirada en la práctica ética y lo que conllevará a anticipar y dirigir el impacto de la IA en la sociedad para que esta nos traiga beneficios y no perjuicios. Por tanto, será necesaria la investigación interdisciplinaria entre las áreas de las ciencias sociales, ciencias de la salud, ingenieros y técnicos, para que aglutinen sus miradas para un desarrollo tecnológico que beneficie a la sociedad.

La pregunta sobre si un androide podría experimentar la empatía y otros sentimientos, si los robots podrían llegar a deshacerse de nosotros los humanos, tiene una respuesta que no nos gustará para nada: los androides, las IA, la Internet de las cosas, los algoritmos, nos van a dominar en tanto y en cuanto sean una proyección nuestra. Somos los seres humanos los que tenemos la opción de ser el sórdido espejo roto o la lente que amplíe lo real con una luz de esperanza.

REFERENCIAS

- CARR, N. (2015). *Atrapados. Cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*, Taurus, Buenos Aires. Traducción de Pedro Cifuentes.
- DICK, P. K. (2017). *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*, Minotauro, Barcelona.
- HAN, B-C. (2015), *En el enjambre*, Herder, Buenos Aires. Trad. Raúl Gabás.
- HUPERT, P.J. (2016), *El bienestar en la cultura y más composiciones precarias: sondeos en la segunda fluidez*, Pie de los Hechos, 2ª ed, Buenos Aires.
- MINSKY, M. (2010), *La máquina de las emociones*, Debate, Buenos Aires.
- NAVAJAS, S. (2016), *El hombre tecnológico y el síndrome Blade Runner*. En la era del biorobot, Berenice, España.
- PUSTEJOVSKY, J. y STUBBS, A. (2012), *Natural language annotation for machine learning*, O'Reilly, California.
- SADIN, E. (2018). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*, Caja Negra, Buenos Aires. Traducción de Javier Blanco y Cecilia Paccazochi.
- RUSSELL, S, NORVING, P. (2010), *Artificial Intelligence (A Modern Approach)*. 3rd. edition, Pearson Education. New Jersey.

CAPÍTULO 11

QUATRO FACES: AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NO MITO DE RAGNÁRÖK

Data de aceite: 01/02/2022

Angela Albuquerque de Oliveira

Mestra em Ciências das Religiões (UFPB).

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar as representações identitárias femininas três deusas e uma gigante – *Frigga* (a mãe), *Nanna* (a esposa), *Hel* (filha de Loki), e *Hyrrokkin* (e seu lobo). –, como partícipes da dinâmica do evento do deus *Balder*, encontrado no mito de *Ragnarök*. O aporte teórico-metodológico que conduzirá essa pesquisa está ancorado na perspectiva da história cultural, partindo de uma investigação sobre as representações referenciadas, no tocante as percepções do universo feminino, da literatura medieval do século X, da Escandinávia da Era Viking, no contexto dos séculos VIII-XI d. C. que compõe o ciclo de crenças de concepção pré-cristã. O procedimento metodológico da pesquisa envolve um estudo descritivo-analítico, conjuntamente com a pesquisa bibliográfica e sistematizadora do tema.

PALAVRAS-CHAVES: Mitologia Nórdica. Ragnarök. Representações femininas. Escandinávia da Era Viking.

FOUR FACES: THE FEMALE REPRESENTATIONS IN THE MYTH OF RAGNARÖK

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze the female identities of three goddesses

and one giantess - Frigga (the mother), Nanna (the wife), Hel (Loki's daughter). and Hyrrokkin (and her wolf). - as participants in the dynamics of the event of the god Balder, found in the myth of Ragnarök. The theoretical-methodological contribution that will lead to this research is anchored in the perspective of the cultural history of Religions, starting from an investigation on the referenced representations, regarding the perceptions of the feminine universe, from the medieval literature of the X century, from the Scandinavia of the Viking Age, in the context of the VIII-XI century A.D. that composes the cycle of pre-Christian conceptions of belief. For this reason, it is evident that the work in question is configured as a contributory registry to the Graduate Program in Sciences of Religions - PPGCR and to the Sciences of Religions area. The methodological procedure of the research involves a descriptive-analytical study, together with the bibliographical and systematizing research of the theme.

KEYWORDS: Nordic Mythology. Ragnarök. Representations of women. Scandinavia of the Viking Age.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as representações identitárias femininas três deusas e uma gigante – *Frigga* (a mãe), *Nanna* (a esposa), *Hel* (filha de Loki), e *Hyrrokkin* (e seu lobo). –, como partícipes da dinâmica do evento do deus *Balder*, encontrado no mito de *Ragnarök*. Assim sendo, investigaremos como o feminino era pensado por essa sociedade e, a

partir dessa perspectiva, como se criava as representações para as mulheres.

Falar do feminino nos leva em direção ao culto da Mãe-terra. Atualmente, estamos vivenciando uma grande reviravolta em torno do Grande Feminino – a Grande Mãe – da natureza, seja na *Wicca* “Religião da Deusa Mãe”, movimento pró-bruxaria (da primeira metade do século XX), bem como em tantas outras tradições, a exemplo da cultura hinduísta em que essa é representada pela deusa Durga, ao menos para alguns hindus.

A partir da análise das figuras femininas encontradas no mito de Balder, no recorte espaço temporal da Era Viking (séculos VIII-XI), pretendemos estabelecer as percepções do universo feminino na Literatura medieval do século X. Considerando a possibilidade de aproximação desse tema através da investigação dos conhecimentos literários que sobreviveram na oralidade, encontrados na poesia *édica* (século XIII), examinaremos como fonte de análise desse estudo o poema do manuscrito *Codex Regius* nº 2365, da Biblioteca Real da Dinamarca, A visão da Adivinha (*Völuspá*), inserido na *Edda Maior* ou *Edda Poética* (1270), de autoria desconhecida, e na *Edda Menor* ou *Edda em Prosa* (1220). O poema referenciado foi utilizado por Snorri Sturluson na composição dessa obra.

Em razão de nossa temática, recorreremos a esse poema como obra literária que contempla aspectos da sociedade do norte da Europa, a Escandinávia medieval, versando sobre o mito de *Ragnarök*¹ uma catástrofe cósmica futura em que sinais, seguidos de desastres na natureza, pronunciar-se-iam, havendo de ocorrer até a submersão do mundo nas águas, anunciando o fim de um ciclo e a morte de alguns deuses. Depois, o mundo ressurgiria de novo e fértil, os dois sobreviventes humanos Lif e Líftrásir e os deuses renascidos repovoariam o mundo. (EDDA POÉTICA, 2012, p. 19).

Na análise dessa pesquisa, das 66 estrofes de que o poema é composto, na tradução do Islandês para o espanhol de Luis Lerate (2012), utilizaremos, especificamente, naquelas que fazem referências às representações do feminino, no mito de Balder, visando elucidá-las na perspectiva dessa narrativa. Nesse sentido, o poema *Völuspá* faz referência apenas às deusas Frigga (estrofes 33 e 53). e Hel (estrofes 39 e 52). Para conciliar essa abordagem às representações da deusa Nanna e da gigante Hyrrokkin utilizaremos as narrativas encontradas no *Gylfaginning*, da *Edda em Prosa*.

Convém ressaltar que o poema *Völuspá* examinado nesse estudo, passou a ser transmitido oralmente por escaldos pré-cristãos, poeta das cortes (dos líderes da Escandinávia e Islândia), em sua maioria homens, considerados pertencentes a uma elite conhecedora da cultura oral para uma platéia pré-cristã (século X). Sublinhamos que já existia a mulher poetisa, recebendo a denominação de *Skáldkonur*. (LANGER, 2015a, p.

¹ *Ragnarök* – Encontrada na *Edda em Prosa* e em um único poema na *Edda Poética*, o evento é conhecido como *Ragnarök* ou *Ragnarökkr*. Na mitologia nórdica, *Ragnarök* – consumação dos destinos dos poderes supremos –, ou ainda, *Ragnarökkr* – crepúsculo dos poderes supremos –, pertencente ao ciclo de crenças de concepção pré-cristã (séculos VIII-XI). Presume-se que esse mito tenha sido narrado oralmente, posto que a escrita rúnica não fosse utilizada para esse fim, e posteriormente, compilada na *Edda Poética*, apoiado em fontes tradicionais mais antigas, e na *Edda em Prosa*, por Snorri Sturluson, ambas escritas no século XIII. (Langer, 2012, p. 3).

166).

Ávido por saber de todas as coisas, sendo o deus Odin versado na magia e de todo o oculto, interroga uma adivinha morta e por ele despertada, exigindo que a mesma lhe conte sobre o conhecimento guardado por ela. A figura da adivinha² como reveladora sobrenatural que manifesta esses conhecimentos evidência a forte ligação das mulheres com o universo da magia. Afere Langer (2005, p. 65). que “um tema característico da religiosidade germano-nórdica é a recorrência da magia, especialmente de uma magia fatídica, porque suas funções, muito mais que defensivas ou ofensivas, são antes de tudo divinatórias e sacrificiais”.

Ao final do poema *Völuspá*, o seu último verso (estrofe 66). – “E agora afunda!” (“Y ahora se hundel!”). –, faz referência ao retorno da adivinha ao mundo dos mortos. Langer sustenta que

A investigação do futuro foi extremamente conectada com a magia no mundo escandinavo. A consulta era feita aos oráculos (at ganga til fréttar). ou, mais comumente, o spá (plural: spár), a profecia ou adivinhação. O termo para profetisas e praticantes de trabalhos de magia é *Völva*. [...] Tanto a figura da *Völva* na *Völuspá* quanto em *Baldrs Drama* foram influenciadas, mas não totalmente dominadas pelas ideias cristãs. [...] A *Völva* geralmente é descrita como sendo um ser ctônico, habitando caverna, morando no submundo ou mar. (*Ibid*, 2015a, p. 296-297).

Cabe ressaltar que a representação de uma deidade que espera adquirir os conhecimentos do mundo, a partir das revelações de uma mulher sábia, iniciando pelos acontecimentos do passado, presente e futuro dos deuses, redimensiona paradigmas quanto aos universos feminino e masculino, posto que essas narrativas fossem lidas para uma audiência, num contexto medieval.

O aporte teórico-metodológico que conduzirá essa pesquisa está ancorado na perspectiva da história cultural das Religiões, partindo de uma investigação sobre as representações referenciadas, no tocante as percepções do universo feminino, da Literatura medieval do século X, no recorte espaço temporal da Era Viking (séculos VIII-XI d. C), que compõe o ciclo de crenças de concepção pré-cristã.

Isto posto, evidencia-se que o trabalho em questão se configura como um registro contributivo ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões – PPGCR e à área das Ciências das Religiões. O procedimento metodológico da pesquisa envolve um estudo descritivo-analítico, conjuntamente com a pesquisa bibliográfica e sistematizadora do tema.

A mitologia nórdica tem como fonte as narrativas que foram preservadas em documentos, sendo em sua maioria, provinientes da Islândia, Noruega, Dinamarca, Ilhas Britânicas e de fontes germânicas continentais, conferindo a Idade Média grande número de produção literária, narrativas, sagas e mitos. (LANGER, 2015a, p. 14).

2 A Visão da Adivinha – O termo “adivinha” encontra-se na tradução do islandês para o espanhol, de Luis Lerate (2012), no poema “La Visión de la Adivina” (*Völuspá*).

A *Edda Poética* é uma coletânea de poemas éddicos escandinavos de autoria desconhecida, mitológicos, gnômicos, éticos, mágicos, heroicos, guerreiros, aventureiros e proféticos, de caráter narrativo, cuja maior parte provém do manuscrito Codex Regius, escrito em 1270, mas somado a outros manuscritos islandeses, em nórdico antigo.

A *Edda em Prosa*, compilada pelo intelectual cristão Snorri Sturluson, em 1220, a partir de fontes orais e escritas na Islândia, trata-se da segunda fonte primária mais importante para o estudo da mitologia nórdica, versando sobre temas desde a criação do universo até o Ragnarök, e sendo, principalmente, dirigida aos jovens escaldas escandinavos iniciados nessa arte. A edição espanhola da *Edda em Prosa*, tradução de Luís Lerate é composta por um prólogo o “*Gylfagginning*” e o “*Skáldskaparmál*”, discurso da formação de poetas. A ilusão ou a alucinação de Gylfi discorre sobre a narrativa da vinda desse rei dos suecos a Asgard, morada dos deuses. Esses textos foram escolhidos pelas informações relevantes contidas em cada um deles, que serviram de fonte de análise desse tema.

Utilizaremos como referencial a produção teórica de pesquisadores como Bernárdez (2010), Davidson (2004), Franco Júnior (1992), Langer (2005, 2012, 2015a, 2015b), Le Goff & Truong (2006), Mauss (1974 e 2000), Nicholson (2000), Tedeschi (2008), constituindo um arcabouço teórico condutor do trabalho.

Dentro do recorte escolhido, objetivamos, em um primeiro momento, perscrutar como as representações do feminino foram inseridas no mito de Balder e repassadas pelos escaldos, no contexto de uma sociedade ruralista, guerreira, monogâmica e pagã, relacionada com a fertilidade e fecundidade, da Era *Viking*. A partir disso, realizaremos uma análise da construção desse feminino, ao longo do poema *Völuspá*, da *Edda Poética*, e no *Gylfaginning* da *Edda em Prosa*, de Snorri Sturluson. Nas considerações finais, discutiremos a respeito da relevância desse estudo e contribuição, apresentando os resultados e os possíveis caminhos que possam ser aprofundados em futuras pesquisas.

1 | A CRIAÇÃO DO UNIVERSO NÓRDICO

Na mitologia nórdica, nenhuma deusa é relacionada como interveniente desse momento da criação. Em sua primeira estrofe, o *Völuspá* faz referência à origem da descendência do homem, assim dizendo: “aos grandes ou humildes filhos de *Heimdall*”³. (*Edda Poética*, 2012, p. 23).

Nesse sentido, Postula Davidson (2004). que o modelo da deusa Mãe Terra nas antigas religiões é aquele em que ela se apresenta como

[...] esposa do supremo deus do céu, uma vez que a terra é abraçada e tornada fértil pelo deus das alturas. A imagem da Mãe-Terra, de onde surgimos, pela qual somos alimentados e para a qual retornamos ao morrer, permanece

³*Heimdall* - Em nota-de-rodapé, de número 26, da *Edda Poética*, *Heimdall* é descrito como deus guardião de Asgard que anunciará quando chegar o instante final dos deuses. (*Edda Poética*, 2012, p. 28).

fundamental. [...] De fato, é difícil encontrar uma prova clara do culto à Mãe Terra na Escandinávia pagã. (*ibid*, 2004, p. 94).

Uma parte da descrição do poema *Völuspá*, da *Edda Poética*, versa sobre o grande vazio – *Ginnungagap* – localizado entre *Muspell* – o Reino do Fogo – e *Niflheim* – a Terra da Neblina – terra da escuridão e das névoas geladas, tendo em seu centro a fonte *Hvergélmir*, e a partir desse abismo primordial é gerado o grande potencial da criação. (EDDA EM PROSA, 2012, p. 35-36).

Esse termo, – o grande vazio – utilizado na descrição de textos relativos à criação, é ponto de discussão entre vários autores no que diz respeito a sua aceção e origem. Nesse sentido, Jan de Vries a ele se refere como “uma magia de ilusão”. Enquanto que Régis Boyer, infere o significado de “vazio mágico”, John Lindow defende o significado de “o proto-espaço que contém poderes mágicos”. Além disso, Lars compreende como um imenso espaço vazio com poderes. (LANGER, 2015a, p. 214).

Na construção da primeira parte da *Edda em Prosa*, Snorri Sturluson utilizou esse poema na abordagem da temática “a alucinação” ou “a ilusão de *Gylff*” (*Gylfaginning*). Nesse sentido, considera Davidson (2004, p. 167). que se trata de “uma explicação mais satisfatória do que a hipótese de que a frase significaria ‘buraco abismal’ ou de “*Ginnung* ser um gigante”. Ressalta a autora (2004). que Adam de Bremen utilizava termo semelhante *ghinmendegop*, bem como, um poema do sul da Alemanha, *Wessobrunner Gebet*, descrevendo a criação do mundo de modo correlativo à do *Völuspá*. A adivinha relata à Odin (estrofe 3), que, na idade em que Ymir viveu, tudo o que havia era um grande vazio que surgiu do nada. Nem mesmo céu, areia, mar e ondas de vento existiam. Assim, descreve o poema: “[...] Não havia terra nem céu, nem árvore [...] nem montanha [...]. Não havia um sol brilhante nem uma lua refletindo luz. Não havia um glorioso mar (estrofe 3).” (EDDA POÉTICA, 2012, p. 24).

De *Niflheim* subiu as névoas formando um bloco de gelo e de *Muspell* desceu um ar quente, e desse encontro, calor e frio, resultou o derretimento do imenso bloco, surgindo o gigante Ymir que logo começou a suar, continuamente. A água do gelo que escorria pelos seus membros juntamente ao suor deu origem aos gigantes, um casal aparece debaixo de seu braço e, da união de suas pernas, surge um gigante de gelo e desse a sua descendência. (EDDA EM PROSA, 2012, p.35-36).

Como símbolo da fecundidade, a narrativa encontrada no *Gylfaginning*, ainda que não mencione uma deusa, faz referência à força e a abundância da vida que emana na representação da vaca ancestral Audhumla. Do mesmo degelo, surgiu a vaca Audhumla e, de suas úberes, quatro rios de leite alimentaram o gigante Ymir. Dessa maneira, a vaca nutriu-se do gelo e do sal e lambendo a sua superfície, vão surgindo as partes do corpo do primeiro deus Buri: o cabelo, posteriormente, a cabeça e, no terceiro dia, o seu corpo por completo. (EDDA EM PROSA, 2012, p. 37).

Unidos Buri e seu filho Bor passaram a combater os gigantes. Posteriormente, da

união de Bor e a gigante Bestla se deu à luz a três deidades Odin, Vili e Vé, e deles surgiram outros deuses. Com a morte de Ymir, pelos filhos de Bor, as partes do seu corpo foram usadas na criação do mundo. (EDDA EM PROSA, 2012, p. 37).

Diante desse imenso vazio, a representação da criação do cosmos, na mitologia nórdica, se dá a partir da ação dos deuses *Odin, Vili e Ve* (estrofe 4). que erguem o mundo das águas. A própria estabilidade do cosmos é mantida pela força dos deuses que reunidos em conselho decidiram o lugar que os astros – sol, lua e as estrelas – tomariam (estrofe 6). No entanto, verificamos que no centro desse universo escandinavo se faz presente o feminino através da representação da deusa solar (Sól). e a deusa terra Fjorgyn, mãe de Thor (estrofe 56). Infere Davidson (2004, p. 95). que “a mãe de Thor, Fjorgina, é pouco mais que um nome para nós, embora esse nome seja usado pelos poetas como um sinônimo de terra.” (EDDA POÉTICA, 2012, p. 24 e 34).

Com a morte de Ymir, pelos filhos de Bor, as partes do seu corpo foram usadas na criação do mundo. Odín e seus irmãos Vili e Vé cortaram duas árvores e delas surgiu um casal de humanos Ask (do freixo, do carvalho, o homem). e Embla (do tronco da videira ou do olmo, a mulher). e deles a humanidade. Odín deu-lhes espírito e vida; Vili (Honir). conhecimento e movimento; e Vé (Lothur), forma, fala, audição e visão (estrofes 17-18). (EDDA POÉTICA, 2012, p. 26). Ao contrário de outras mitologias, examinamos que a representação da origem do primeiro casal de humanos sugere uma igualdade entre eles, a partir da matéria semelhante – a mulher (do olmo). e o homem (do carvalho). – com que foram criados.

O poema *Völuspá á* (estrofes 21-22). faz referência aos relatos da adivinha que lembra a respeito da motivação da primeira guerra, entre Ases e Vanes⁴, quando a bruxa adivinha *Gúllveig* (da família dos Vanes, associada à fertilidade). que possuía o domínio sobre as artes mágicas, confere o poder de renascer três vezes, ainda que ferida por lanças e jogada ao fogo. (EDDA POÉTICA, 2012, p. 27).

<p>La guerra primera l que sabe⁵ en el mundo fue cuando a Gúllveig⁶ l le hincaron lanzas y la echaron al fuego, l en la sala de Har⁷; la quemaron tres veces l y tres renació, muchas y más, l pero viva que sigue.</p>	21	<p>A guerra primeira l que se sabe no mundo foi quando a Gúllveigl cravaram lanças e a atiraram ao fogo, l no salão de Har; a queimaram três vezes l e três renasceu muitas e mais, l mas viva segue.</p>
--	----	---

4 Ases e Vanes. Ases são uma família de deuses, a mais importante da mitologia escandinava. O termo em nórdico antigo Áss (plural: Æsir, feminino: Ásynja). significa deus [...]. Enquanto os Ases são divindades proeminentes da guerra e governantes, os Vanes são deuses relacionados com a fertilidade e as artes mágicas da fertilidade. (LANGER 2015, p. 46-47).

5 Ao longo do poema a adivinha fala de si mesma indistintamente em primeira ou terceira pessoa, no tempo passado ou do presente. São frequentes estas hesitações nos relatos nórdicos.

6 A primeira das bruxas. Era da família dos Vanes, um deus especialmente relacionado com a fertilidade e as artes mágicas. (*Edda Poética*, 2012, p. 27).

7 Odin. Os ases trataram, ainda que inutilmente, de matá-la, e este foi o motivo da guerra (estrofe 24). entre eles e os vanes. (*Edda Poética*, 2012, p. 27).

<p>Casa a que iba, I Heid la llamaban,⁸ bruja adivinha I com artes de vara; hechizó quanto quiso, I hechizó a su placer, por delicia quedou I de las hembras malignas.⁹</p>	<p>22</p>	<p>A casa que ia I Heid a chamavam bruxa adivinha I com artes de vara enfeitiçou quanto quis, I enfeitiçou a seu bel prazer, por deleite ficoul entre fêmeas malvadas. (Tradução nossa).</p>
--	-----------	---

As representações do feminino – adivinhas, bruxas e feiticeiras – relacionadas ao domínio das artes mágicas, visão do futuro, cura e manipulação das plantas e poderes mágicos certificam uma posição de empoderamento da figura feminina inserida na literatura, da Escandinávia medieval. Ao se referir as mulheres Mauss (2000, p. 29). coloca em evidência o fato de que [...] “é menos pelas suas características físicas do que pelos sentimentos sociais de que as suas qualidades são objetos, que elas são reconhecidas em toda a parte como mais aptas para a magia do que os homens”.

2 | AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NO MITO DE BALDER

Falar sobre as representações do feminino na cultura e na história da sociedade ocidental, no incurso do recorte espaço-temporal da Idade Média, é enveredar por um longo processo de construção de sua noção e mudanças que se deram a partir do discurso e de suas intercorrências, examinando-se que essas transformações perpassam pelas sociedades históricas. Por conseguinte, a sociedade foi delineando as representações para as mulheres de modo que a desigualdade de gênero foi se tornando “natural”. Por isso, disse Tedeschi

Esses discursos recorrentes exerceram influência decisiva na elaboração de códigos, leis e normas de conduta, justificando a situação de inferioridade em que o sexo feminino foi colocado [...] Assim, a desigualdade de gênero passa a ter um caráter universal, construído e reconstruído numa teia de significados produzidos por vários discursos, como a filosofia, a religião, a educação, o direito etc. perpetuando-se através da história, e legitimando-se sob seu tempo (*ibid*, 2008, p. 123).

Com base no pensamento de Linda Nicholson (2000), acerca da formação do conceito de gênero como identidade construída a partir de uma relação de poder, inferimos que

O gênero tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”. [...] Mas se o próprio corpo é sempre visto através de uma interpretação social, então o “sexo” não pode ser independente do gênero. (*ibid*, 2000, p. 10).

⁸ Heid se consideraria talvez um nome característico de bruxas.

⁹ As bruxas ou feiticeiras. A magia era em princípio uma atividade própria de mulheres.

Nesse sentido, ponderamos que o mito de Balder encerra muitas temáticas que expressam as representações do universo feminino, na Escandinávia medieval. Cumpre frisar que a maior parte dos **autores** que aborda sobre essa narrativa afirma que não há evidências de que esse deus existiu afora a Escandinávia, bem como referências a respeito de suas atribuições e características. Postula Davidson (2004). que os registros conhecidos são insuficientes para comprovar a existência de um culto antigo a essa divindade. É pertinente dizer que alguns deles restringem o mito de Balder à passagem de sua morte e funeral. (BERNÁRDEZ, 2010, p. 279).

Assim sendo, não conferem a essa divindade a sua presença na religiosidade nórdica pré-cristã, verificando que as referências à deidade atestam a sua participação, apenas na mitologia. Nessa perspectiva, estamos perante um mito que não corresponde a um ritual reconhecido no recorte espaço temporal da Escandinávia da Era Viking. Diante de tal conjectura, propõe-se o respectivo conceito:

O mito é, portanto, uma forma de conhecimento que equaciona as grandes questões espirituais e materiais da sociedade, sem pretender solucioná-las. É a exteriorização das grandes dúvidas, ansiedades, medos e expectativas e sonhos coletivos de cada comunidade. É uma mediação entre o abstrato e o concreto, expressada de acordo com a cultura da qual faz parte. É então uma manifestação do imaginário. Logo, está historicamente presente em todas as épocas. (FRANCO JÚNIOR, 1992, p. 11-12).

Habitante de Ásgard, filho de Odin e Frigga, irmão de Hoder, Vali e Hermoder, pai de Forseti (deus da justiça), tendo como consorte a deusa Nana (filha de Nep). No poema *Völuspá* (estrofes 31-33), a adivinha relata para Odin sobre a morte do seu filho, o deus Balder, por seu irmão cego Hoder, que, enganado por Loki, atirou-lhe um dardo (ou uma seta). de visco – *Viscum álbum* –, conhecido no mito como Muérdago. (Gylfaginning). (Edda em Prosa, 2012, p. 84-85).

Atingido pelo infortúnio do destino reservado a Balder, Odin compreendera que o anúncio da morte do seu filho preanunciava o destino dos deuses. Esse é o acontecimento que precede ao Ragnarök. Nesse poema, Balder somente voltará a ser citado após o Ragnarök. Junto ao seu irmão Hoder, regressa de Hel, passando ambos a habitar nos prados de Odin (estrofes 62-63). (EDDA POÉTICA, 2012, p. 35-36).

Isso nos permite afirmar que estamos diante de uma representação do universo feminino – três deusas e uma gigante, Frigga (a mãe), Nanna (a esposa), Hel (filha de Loki), e Hyrrokkin (e seu lobo). –, uma construção local, no recorte espaço-temporal da Escandinávia da Era Viking (séculos VIII-XI), que nos dará pistas para compreender como evoluiu o mundo dessas deidades e da gigante, presentes nesse mito. O que não exclui as representações advindas da religiosidade nórdica, em razão dos cultos à deusa Frigga, uma das quatro faces desse feminino, objeto do nosso estudo.

2.1 A deusa Frigga “a amada”

Registros evidenciam que os cultos celebrados à deusa Frigga (Fricca, Friede, e Friia). se estendiam na região da Germânia, razão pela qual ficou conhecida por vários nomes, seja devido as suas diversas funções ou pelos seus aspectos femininos de esposa e mãe. Infere Tedeschi (2008). que os papéis conferidos à mulher, representações que colaboraram para a identidade feminina, seja como mãe ou esposa, suscitaram práticas culturais que assim estabeleceram para elas os limites do espaço privado. Averiguamos que a deusa Frigga, tratando-se de uma figura maternal, foi à única que Snorri Sturluson se reportou como tal. As representações do universo feminino encontradas na *Edda em Prosa*, as deusas, gigantas, bruxas ou feiticeiras, estão associadas a temáticas que reforçam a sabedoria, conhecimentos sobre a magia e uma força descomunal, a exemplo da giganta feiticeira Hyrrokkin. (EDDA em PROSA, 2012, p. 62).

Filha do deus Fjorgynn, Frigga – fiandeira das nuvens e protetora do matrimônio, família, primavera, juventude, maternidade, morte e ordem social – esposa do deus Odin e mãe de Balder, Hermoder e Hoder. Associada a terra e rainha do céu, residia em Fensalir. Possuía deusas auxiliares que ficaram conhecidas como Fulla (fertilidade e abundância; conhecedora dos segredos de Frigga), Hlín (proteção). e Gná (mensageira), Sygn, Vara, Eira, Lofn e Vjofn. (EDDA em PROSA, 2012, p. 27).

A descrição de Frigga e outras deusas nos permitem inferir que na religiosidade nórdica a presença das deidades femininas nos cultos se fazia em um bom número. Depreende Bernárdez (2010). que, entre os germanos, há referência sobre comparação entre as deusas Frigga e Vênus, desde os séculos II-III d. C, constatando tratar-se de um nome antigo. Registros em pedras e altares votivos, no século I d. C, bem como, no período das migrações germânicas (séculos IV-VII), conferem aos cultos germânicos e celtas as divindades femininas – as deusas mães (Matres, Matrae ou Matronae). –, assim reconhecidas; e, como tantas outras que trariam força, êxito e poder, a deusa escandinava Gefjón com o significado de “Davidosa”. Enfatizamos que a maioria desses nomes não refletiam poderes que justificassem as razões pelas quais os germanos ofereceriam sacrifícios, ex-votos e orações. (BERNÁRDEZ, 2010, p. 144-145).

A face da deidade que lhe certifica sinais de sabedoria e prestígio remete ao auxílio de mulheres em trabalho de parto, associada ao nascimento de crianças e influências sobre a gestação de bebê. Acentua Langer (2015a, p. 195). que “nesse momento, as escandinavas utilizavam uma planta sedativa chamada grama-de Frigg (Erva coalheira). para auxiliá-las na hora de receber o bebê”. Examinamos que estas dimensões de Frigga estão voltadas para as funções originais dos vanes. Lembrando que, reconhecida como protetora da família, o dia da semana – sexta feira –, recebeu o seu nome (Friday, em inglês), considerado o dia apropriado ou de sorte para casamentos. (DAVIDSON, 2004, p. 95).

Outra representação que confirma a sua importância remete ao molho de chaves sob sua vigilância, preso ao cinto, aludindo a sua proteção as donas de casa, como pelas vestes majestosas e rebuscadas de penas de falcão e gavião. Os símbolos relacionados à Frigga pertencem à atividade de tecelagem, típica das mulheres na Escandinávia medieval, como fuso e eixo da roca, além do visco e a chave. As suas representações “fiando tecidos” ou “girando as nuvens”, na Escandinávia, estão associadas a “Constelação¹⁰ de Órion” ou “Fuso de Frigga”. (LANGER, 2015a, p. 103).

Munir Ayoub (2015). discorre que “Frigga é representante de uma das ideias muito presentes nos povos germânicos e que está expressa até mesmo em Tácito, de que as mulheres seriam portadoras de grande sabedoria (Germânia 8).”. (*ibid*, 2015, p. 196).

A morte de Balder é a “primeira dor de Frigga,” sua mãe, que não descansará até que Vidar, com apenas um dia de nascido, vingará a morte do irmão. O jovem deus Balder passou a ter sonhos premonitórios com referência a sua morte, trazendo sofrimento tanto para si, como aos seus pais, os deuses Odin e Frigga. O mesmo ocorria com Frigga que sofria com os presságios sobre o seu filho. Ao serem comunicados a respeito desses sonhos, os deuses reunidos em conselho acordaram em protegê-lo. A sua mãe buscou torná-lo invulnerável a todo o mal provocado pelos seres viventes e de tudo o que existe, o juramento de que nada atingiria a Balder. Desse modo, criado um entretenimento em que os Ases atiravam-lhe objetos, pedras e o golpeavam, ainda assim, Balder permaneceu inatingível. Loki metamorfoseado de mulher descobre através da deusa Frigga que um visco muito jovem que crescia ao oeste (Jotunheim). não havia prestado juramento. Loki compareceu a Assembleia (*Thing*), levando consigo um dardo preparado com o visco maligno. Ao encontrar Hoder, convenceu-o a prestar honras a Balder, disparando-lhe o dardo em sua direção, provocando a sua morte. (EDDA EM PROSA, 2012, p. 84-85).

Diferentemente de outras mitologias em que as divindades são imortais, frisa-se que dos deuses nórdicos, a invulnerabilidade somente foi concedida ao deus Balder pelas mãos de Frigga, denotando o seu poder e autoridade.

2.2 Hel “a deusa do submundo”

Recorrendo as suas artes adivinatórias, os deuses compreenderam que os filhos de Loki com a gigante Angrboda, a deusa Hel (Hela, Helia, fertilidade, nascimento e morte). e seus irmãos Jörmungandr (a serpente de Midgard). e o lobo Fenrir (estrofe 40). lhe trariam muitas desventuras. (EDDA POÉTICA, 2012, p. 31).

Enviada ao submundo por Odin, essa divindade passa a habitar a morada dos mortos – o reino de Hel (Helheim; Hölle, Haliö, local oculto). –, descrito como um lugar úmido e gelado, localizado abaixo e ao norte. Para esse lugar oculto seriam enviadas as pessoas perjuras e banidas por morte, bem como aquelas que morreram sem glória, doentes ou

10 Os nomes e atributos das constelações em grande parte dos povos antigos eram definidos em torno de alguns critérios: figuras mitológicas; animais e objetos inanimados; analogias geográficas e políticas; associações com fenômenos sazonais (Kelley & Milone, 2011, p. 9, apud, LANGER, 2015b, p. 111).

com idade avançada. Helgardh é um mundo dentro de um mundo (de Niflheimr), o reino mais frio e baixo na ordem total do universo, abaixo da terceira raiz de Yggdrasil. Desse modo, o deus Odin entregou os nove mundos para que essa divindade os governasse. Ao mesmo tempo que Hel recebeu o poder sobre esses mundos é mantida distante de *Asgard* (morada dos deuses).

A face de Hel associada a um ser maléfico diz respeito à representação do seu corpo encontrada na *Edda em Prosa* marcada por traços de uma monstruosidade: “Seu corpo é meio escuro, meio cor de carne, é, portanto fácil de reconhecê-la, e tem um rosto sombrio e mal”. (EDDA EM PROSA, 2012, p. 59). Correlacionado à representação dessa divindade, encontrava-se na entrada de Hel o guardião Garm, citado por quatro vezes na *Edda Poética* como o maior dos caninos (“a fera,” um cão associado à magia). que iria romper com as amarras no *Ragnarök*, suscitando um meio de comunicação entre o Além e o mundo dos vivos. (estrofes 44, 49, 54, 58). (EDDA POÉTICA, 2012, p. 32, 33,34 e 35).

Assim, nessa relação entre corpo e sociedade foi descrito que

“A Concepção do corpo, seu lugar na sociedade, sua presença no imaginário e na realidade, na vida cotidiana e nos momentos excepcionais sofreram modificações em todas as sociedades históricas. Da ginástica e do esporte na Antiguidade Greco-romana ao ascetismo monástico e ao espírito cavalheiresco da idade média, quanta mudança! Ora, onde há mudança no tempo, há história. A história do corpo na Idade média é, assim, uma parte essencial de sua história global”. (LE GOFF e TRUONG, 2006, p.10).

Atenta Mauss (1974, p. 372). que sendo o corpo uma construção cultural “é o primeiro e mais natural instrumento do homem [...] e mais natural objeto técnico”, por conseguinte, estamos diante de um objeto cultural e um objeto técnico.

Frigga propôs que um dos Ases fosse a Hel, retornando com Balder. Hermoder, filho de Odin, tomou o cavalo Sleipnir e seguiu até Hel com o intuito de oferecer-lhe um resgate, se ela permitisse o retorno de Balder a *Asgard*. Dirigindo-se ao submundo, Hermoder, durante nove noites, cavalgou por caminhos de vales escuros e profundos, para ter-se com Balder, encontrando-o sentado no mais alto trono.

Hel impôs uma condição para o retorno de Balder: “Se tudo no mundo, morto ou vivo, chorar por ele, então, ele deverá retornar aos Aesir, mas deverá permanecer com Hel, se algo se negar ou não desejar chorar” (Edda em Prosa, 1984, 122). Os deuses pediram a todos os seres, mortos ou vivos que Balder fosse pranteado e, com isso, pudesse ser resgatado de Hel. Frigga, impedida por Loki, não consegue trazê-lo do submundo.

2.3 A deusa Nanna “o sacrifício da esposa”

Filha de Nep, da família dos Ases, a deusa Nanna é consorte do deus Balder e mãe de Forseti, deus da justiça, habitava no sétimo salão Breidablik, limpo de feitiços e infortúnios, em *Asgard*.

Nanna encontra-se junto a Balder, em Hel. O filho de Odin, Hermóder se dispôs a

ter com Balder no mundo dos mortos, recebendo desse o anel *Draupnir* para que fosse entregue a Odin, como prova de sua permanência em Hel. Do mesmo modo, a deusa Nanna enviou a Frigga o seu anel de ouro, a *Fulla*, telas de linho e presentes.

Inconformada com a morte do esposo, assassinado por Hoder, na cerimônia fúnebre, a deusa se joga na pira funerária de Balder que queimava no navio *Hringhorni*. Nessa representação marcante de sua face, a deidade faleceu de desgosto e o seu corpo foi colocado na pira ao lado de Balder, propondo-se a realizar a viagem com ele para o outro mundo.

2.4 A gigante Hyrrokkin “aquela que o fogo retorceu”

Iniciado o funeral, o corpo de Balder foi colocado em uma pira funerária construída no seu próprio barco¹¹, o maior de todos, chamado *Hringhorni*. Aproximando-se do corpo inerte do seu filho, Odin colocou nele o anel *Draupnir*, bracelete mágico que gotejava a cada nove noites oito anéis de ouro, do mesmo peso. Em seguida, ordenou que o barco fosse incendiado e o deus Thor consagrou o fogo com o seu martelo *Mjöllnir*. Os Ases não conseguiram lançar *Hringhorni* ao mar. (Edda em Prosa, 2012, p. 86).

A representação da face de Hyrrokkin descreve sobre uma gigante feiticeira de uma força descomunal, que atendendo ao pedido dos deuses para lançar o barco de Balder ao mar, veio de *Jötunheim* (mundo dos gigantes), cavalcando em um lobo mágico e usando víboras para rédeas. Quando a bruxa desceu do lobo feroz, Odin pede a quatro Berserkir (guerreiros enfurecidos). para conter o animal, não obtendo êxito. O lobo, sendo um animal xâmanico, está sempre associado às gigantas e bruxas, servindo-lhe de montaria, bem como se relacionando com a morte. Ao aproximar-se do navio, Hyrrokkin, com apenas um empurrão, lançou a embarcação ao mar. O barco foi impulsionado com tanta força que os rolos sob o navio incendiaram-se, provocando a ira de Thor. (Edda em Prosa, 2012, p. 86-87).

Coteja Langer (2015, p. 263). que “apesar de alguns acadêmicos considerarem que Hyrrokkin foi uma figura de relativa importância no final do paganismo islandês, seu nome permanece inexplicável.” Na Suécia, encontra-se na pedra de Hunnestads (1000 d. C), Lund, uma representação dessa gigante feiticeira e o lobo lhe servindo de montaria. (LANGER, 2015, p. 292).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que esse estudo representou uma reflexão sobre as quatro faces do feminino encontradas na mitologia nórdica através das representações das deusas Frigga (a mãe), Nanna (a esposa), Hel (a filha de Loki). e Hyrrokkin (a gigante montada no lobo). que são descritas, em momentos distintos, como partícipes no desenvolvimento do mito de

¹¹ Averigua-se que na Escandinávia pré-cristã a prática da inumação (sepultamento do corpo), era realizada, sobretudo, pelas classes superiores da sociedade e estrangeiros; e a cremação tratava-se da prática mais antiga. (LANGER, 2015, p. 197).

Balder, numa dimensão que vai além de esposa e mãe, rompendo com o espaço privado que, comumente, se encontra a maior parte dessas alusões ao feminino e como a sua participação se efetiva no cotidiano dessa sociedade, considerando assim, a possibilidade de contribuição dessa temática para as Ciências das Religiões.

Diante das postulações dos teóricos a respeito dessas divindades e da gigante, ponderamos que o mito constitui manifestações muito expressivas da cultura, e, portanto, ao longo do tempo, seguindo sua própria lógica e sentido, pode ser disseminado não apenas através de uma interpretação, mas compondo-se de acordo com as leituras que são feitas desses acontecimentos e de suas reinterpretações.

Nessa perspectiva, o mito de Balder que discorre sobre a sua morte e funeral, na Era Viking (séculos VIII-XI), propicia uma representação do universo feminino redimensionando-o através das deusas e gigante como partícipes dessa construção, lado a lado aos deuses, colocadas em evidência, protagonistas do próprio destino. A gigante feiticeira Hyrrokkin, do submundo, vem diante dos deuses, dos Berserkir, demonstrar uma força incomensurável, além de possuir um lobo por montaria que enfrentou quatro guerreiros, vecendo-os.

A deusa Frigga, inserida no mundo da magia, além do dom da adivinhação, possuía presciência e sabedoria, guardando os seus conhecimentos em segredo. A representação de Hel não se restringe apenas a deusa dos mortos, do reino das sombras, do mundo dos espíritos, mas como governante dos nove mundos. Na mitologia nórdica, Hel não era descrito como um lugar de punição. A deusa Nanna traz a dimensão do sacrifício de se jogar na pira do esposo com o propósito de acompanhá-lo na viagem ao outro mundo. Esse trabalho não teve a pretensão de esgotar o assunto, almejando levantar questionamentos para que esse tema continue a ser motivo de outros trabalhos.

REFERÊNCIAS

Fontes Primárias

Anônimo. **Edda Mayor**. Tradução e notas de Luis Lerate. Madrid: Alianza Editorial, S. A, 4ª edição, 2012.

Sturluson, S. (2012). **Edda em Prosa**. Tradução, apresentação e notas de Luis Lerate. drid: Alianza Editorial, S. A, 4ª edição, 2012.

Referências Bibliográficas

BERNÁRDEZ, Enrique. **Los mitos germânicos**. Alianza Editorial, 2ª edição, 2010.

DAVIDSON, Hilda Roderick Ellis. **Deuses e mitos do Norte da Europa**: uma mitologia é o comentário de uma era ou uma civilização específica sobre os mistérios da existência e da mente humanas/H. R. Ellis Davidson; tradução de Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2004.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **As utopias medievais**. São Paulo: Editora brasiliense, 1992.

LANGER, Johnni (org). **Dicionário de mitologia Nórdica**: símbolos, mitos e ritos. São Paulo: Editora Hedra, 2015 a.

_____. Constelações e mitos celestes na Era Viking: reflexões historiográficas e etnoastronômicas, **RODA DA FORTUNA** 1(4), 2015b. Disponível em: <http://www.academia.edu/14285645/Constela%C3%A7%C3%B5es_e_mitos_celestes_na_Era_Viking_Constellations_and_celestial_myths_in_Viking_Age_reflex%C3%B5es_historiogr%C3%A1ficas_e_etnoastron%C3%B4micas_RODA_DA_FORTUNA_1_4_2015>. Acesso em: 18/04/17.

_____. A morte de Odin: as representações do Ragnarök na arte das Ilhas Britânicas (séc. X). **Medievalista** [Em linha], Nº 11, (janeiro – junho 2012). Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista/MEDIEVALIS/langer_1108.html>. Acesso em 25/03/2015.

_____. Religião e Magia entre os Vikings: Uma Sistematização Historiográfica. **Brathair** 5 (2), 2005. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/88783-Religiao-e-magia-entre-os-vikings-uma-sistematizacao-historiografica.html>>. Acesso em: 25/05/2017.

LE GOFF, Jacques. & TRUONG, Nicolas. **Uma História do Corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MAUSS, M.[1923-24]. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. **Sociologia e Antropologia**. v. II. São Paulo: Edusp, 1974.

_____, Marcel. **Esboço de uma teoria Geral da Magia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. v. 8, n. 2, 2000. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 22/05/2017.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **História das mulheres e as representações do feminino**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2008.

A BUCÓLICA X DE VIRGÍLIO ENTRE O AMOR BUCÓLICO E O ELEGÍACO: UMA CRÍTICA EPICURISTA DO AMOR DESMEDIDO

Data de aceite: 01/02/2022

Amanda de Oliveira

USP - FFLCH

Marcos Martinho dos Santos

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

RESUMO: Esse artigo é uma análise da Bucólica X feita à luz do debate literário acerca dos gêneros poéticos (écloga e elegia), e também à luz da filiação filosófica de Virgílio (à Escola de Epicuro), pretendendo mostrar como, por meio da referência ao poeta Galo, que fora o introdutor da elegia em Roma, Virgílio contrapõe na Bucólica X o amor bucólico ao amorelegíaco, tecendo uma crítica a este, que consiste em apresentá-lo como desmedido. Daí, este trabalho pretende relacionar a crítica virgiliana à desmesura do amor elegíaco com o cálculo do prazer exposto por Epicuro na Carta a Meneceu, além de apresentar uma tradução da Bucólica X.

PALAVRAS-CHAVE: Virgílio, Bucólica X, écloga, elegia, amor, Epicuro.

ABSTRACT: This paper is an analysis of Bucolic X made in the light of the literary debate about poetic genres (eclogue and elegy), and also in the light of Virgil's philosophical affiliation (to the School of Epicurus), intending to show how, through reference to the poet Galo, who was the introducer of the elegy in Rome, Virgil contrasts in Bucolic X the bucolic love with the elegiac love, criticizing it, which consists in presenting it as

inordinate. Hence, this work intends to relate Virgil's criticism to the disproportionate nature of elegiac love with the calculation of pleasure exposed by Epicurus in his Letter to Meneceu, in addition to presenting a translation of Bucolic X. **KEYWORDS:** Virgil, Bucolic X, eclogue, elegy, love, Epicurus.

A ATARAXIA EPICURISTA

Nas Bucólicas de Virgílio, os pastores narram experiências amorosas não só bem-sucedidas, mas malsucedidas, de modo que se possam associar aquelas ao amor propriamente bucólico, que é mais comedido, e estas, ao amor elegíaco, que é desmesurado, como se vê particularmente da Bucólica X, em que Galo, poeta que introduzira a elegia em Roma, sofre sobremaneira suas dores amorosas. Assim, pode-se dizer que há uma disputa e emulação poética nas Bucólicas. Além disso, Virgílio, que fora iniciado na filosofia de Epicuro, parece usar as lições deste sobre prazer e dor para apresentar o amor bucólico e o elegíaco, respectivamente, como eticamente correto e equivocado. Assim, é possível julgar ambas aquelas experiências à luz dos princípios éticos da filosofia epicurista e analisar a Bucólica X como instrumento de crítica ao mesmo tempo filosófica e poética ao amor elegíaco.

Segundo Rundin (2003, p.4), as imagens pastorais representam, nas Bucólicas, a vida amena e bem-aventurada, alcançada graças

à adesão ao epicurismo. Ainda segundo o autor, a música dos pastores virgilianos pode comprovar a conexão entre a poesia pastoral e a ataraxia epicurista, de modo que o universo bucólico evoca a felicidade tal como concebida por Epicuro.

A simplicidade rural, característica da poesia pastoral, representada pelo lugar comum do *locus amoenus*, evoca metaforicamente a ataraxia epicurista trazendo a plenitude do prazer que a alma pode alcançar por meio do amor comedido, ao contrário do amor elegíaco, descomedido, que provoca a dor e não o prazer. Daí, uma vez que a Bucólica X associa o amor comedido à égloga, e o descomedido à elegia, será possível demonstrar também como os fundamentos morais de Epicuro servem a Virgílio para este tecer a crítica bucólica à desmesura elegíaca.

Segundo Epicuro (apud Mitchell: 2001, p. 9), a virtude é inseparável do prazer. No entanto, este é concebido à luz do chamado ‘cálculo do prazer’, que, por sua vez, depende da distinção que Epicuro faz entre desejos necessários e supérfluos e, daí, entre o prazer genuíno, que é fonte de prazer contínuo, o prazer imediato, que é fonte de dor posterior, a dor imediata, que é fonte de prazer posterior (Epicuro, Carta a Meneceu, parágrafo 13). Com isso, surge a divisão de Epicuro entre desejos necessários e não necessários, ou ainda, entre naturais e não naturais, ou seja, dos desejos, alguns são naturais e necessários e alguns antinaturais e não necessários; e outros não são nem naturais e nem necessários, mas ocorrem como resultado de uma opinião infundada, isto é, são ato desmedido que decorre de um impulso, fugindo ao cálculo do prazer. Para Epicuro, o prazer é livre quando não está limitado à necessidade, ao passo que, quando está à mercê desta, é pervertido, diminuído e perdido, tornando-se fonte de dor na alma e obstando à ataraxia. Como diz Mitchell (2001, p.5). “Prazer é uma maneira de deixar o desnecessário permanecer desnecessário, de não exigir que o desnecessário esteja sempre presente, ou seja, de não fazer o desnecessário uma necessidade.”

A ATARAXIA NA BUCÓLICA X

Uma vez que a Bucólica X associa o amor comedido à égloga, e o descomedido à elegia, será possível demonstrar também como os fundamentos morais de Epicuro servem a Virgílio para este tecer a crítica bucólica à desmesura elegíaca.

O amor elegíaco é desmedido justamente porque faz com que a pessoa amante se sinta vazia na ausência da pessoa amada; enquanto no amor bucólico é o contrário, permite que a pessoa amante permaneça tranquila mesmo que não esteja na companhia da pessoa amada. A composição das Bucólicas e seu tratamento da matéria amorosa foram elaborados para produzir impressões de prazer atarático instanciado no mundo pastoral e assim fazer com que o leitor de Virgílio buscasse a ataraxia epicurista. Pois o leitor afligido e torturado pela dor do amor não correspondido, em vez de permanecer na desmedida, poderia descobrir meios de se libertar do que não é necessário a ele graças

ao cálculo do prazer. Ora, é para ilustrar esse processo que Virgílio escolhe a personagem Galo na Bucólica X, porque, como se disse acima, foi Galo o introdutor da poesia elegíaca em Roma.

Na Bucólica X, Galo sofre com um "amor indigno" (v. 10), que o faz perder a sanidade, conforme Apolo diz: "Por que ensandeces?" (v. 22), e Pã, por sua vez, recomenda-lhe que observe a "medida" (v. 28). Galo, porém, admite seu sofrimento: "Eu prefiro sofrer nas selvas entre feras / e na árvore tenra inscrever meus amores" (v. 52-54).

Na verdade, já na Bucólica V, Mopso inscreve versos na árvore (v. 13-5). Antes, porém, de Virgílio, nos Idílios de Teócrito (séc. IV-III a.C), o nome de Helena é inscrito na árvore (XVIII 47). Virgílio, porém, dá um sentido específico ao ato de inscrever o nome da pessoa amada em árvores, isto é, o de que o amante não correspondido e amargurado se isola na floresta buscando conforto para a sua alma em prantos.

Assim, pode-se dizer que os deuses acusam a perda da sanidade, devida à desobediência à medida, enquanto Galo insiste no padecimento amoroso. Daí, pode-se concluir que o modo como Galo trata o amor conflita com esta recomendação da Carta a Meneceu de Epicuro: "E o conhecimento seguro dos desejos leva a direcionar toda escolha e toda recusa para a saúde do corpo e para a serenidade do espírito, visto que esta é a finalidade da vida feliz: em razão desse fim praticamos todas as nossas ações, para nos afastarmos da dor e do medo" (parágrafo 13).

CONCLUSÃO

Segundo Pulquério (1958 p.2), tal insistência no sofrimento amoroso pode ser explicada pela perda proposital que Virgílio impõe à personagem; assim, Virgílio exprime a amargura do sofrimento de Galo, e esta personagem se vê emergida em tal sentimento: "Para Virgílio o amor é aquele sentimento invencível que submete as vontades e zomba das inteligências; aquela comunhão dulcíssima com a natureza fraterna; aquele requinte de sofrer, amargo e voluptuoso, que deliberadamente se recusa todos os meios de libertação, para se concentrar na sua própria força, estreitar os seus já apertados limites, depurar as suas influências avassaladoras (.). se basta a si próprio e que se sustenta de lágrimas: *nec lacrimis crudelis Amor nec gramina riuus / nec cytiso saturantur apes nec fronde capettae*' (Bucólica X, V.29-30).".

Com isso, conclui-se que o Amor para Virgílio é um sentimento que se basta por ele mesmo, de suas próprias forças consagra a plenitude ou o sofrer amargo, mas que no fim, vence a todas as coisas e faz com que nos rendamos a ele.

REFERÊNCIAS

Epicurus. Letter to Menoeceus. Translated by Robert Drew Hicks.

Kenney, E. J. Virgil and the elegiac sensibility. Illinois Classical Studies. n. 8, p. 44-59, 1983.

Mitchell, A. Friendship amongst the self-sufficient: Epicurus. In: *Essays in Philosophy*. v. 2, issue 2. Arcata: Pacific University Libraries, 2001.

Pulquério, M. O. A expressão do amor nas bucólicas de Virgílio. *Humanitas*. n. 6-7, 1957-1958.

Rundin, J. The Epicurean morality of Vergil's *Bucolics*. *The Classical World*. n. 96, p.159-76, 2003.

Virgil. *Eclogues*. Edited by Robert Coleman. *Cambridge greek and latin classics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A PROTEÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Data de aceite: 01/02/2022

Claudia Maria Prudêncio de Mera

Doutora em Desenvolvimento Rural - UFRGS. Mestra em Extensão Rural - UFSM. Graduada em Ciências Econômicas - UNICRUZ. Docente da Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ
<http://lattes.cnpq.br/3440387440823143>
<https://orcid.org/0000-0001-5293-3054>

Denise Tatiane Girardon dos Santos

Doutora em Direito - UNISINOS. Mestra em Direito – UNIJUÍ. Bacharela em Direito - UNICRUZ Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Mestrado e Doutorado - PPGPSDS/ UNICRUZ. Professora do Curso de Direito da UNICRUZ
<http://lattes.cnpq.br/5993648671113115>
<https://orcid.org/0000-0001-9782-8039>

Domingos Benedetti Rodrigues

Pós-Doutor em Direito – URI Santo Ângelo. Doutor em Educação nas Ciências - UNIJUÍ. Mestre em Direitos Sociais e Políticas Públicas - UNISC. Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais - FADISA. Licenciado em Artes Práticas - Habilitação em Técnicas Agrícolas - UNIJUÍ. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e do Curso de Direito - UNICRUZ. Integrante do Grupo de Pesquisa GPJUR do Curso de Direito da UNICRUZ. Advogado
<http://lattes.cnpq.br/8864047874239071>
<https://orcid.org/0000-0002-7305-710X>

RESUMO: O presente artigo objetiva a apontar a relevância dos saberes tradicionais dos Povos Indígenas e a necessidade de sua proteção, o que pode ser feito por intermédio da educação ambiental. Especificamente, será realizada uma breve abordagem dos principais eventos históricos mundiais, relacionados às questões protetivas ambientais, a partir da Revolução Industrial, que inaugurou o processo de exploração exacerbada dos recursos naturais e decorreu na crise ambiental atual; na sequência, será destacada a característica de sustentabilidade dos conhecimentos tradicionais dos Povos Indígenas, e, por fim, a educação ambiental como instrumento para assegurar tais práticas, convergentes à manutenção do meio ambiente, tendo em vista o seu amplo alcance e a pretensão de desenvolver o senso de responsabilidade social. As técnicas de pesquisa serão a bibliográfica e a documental, de natureza teórica, com caráter descritivo e qualitativo.

PALAVRAS-CHAVE: Povos Indígenas. Conhecimentos Tradicionais. Educação Ambiental. Sustentabilidade.

THE RELEVANCE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR THE PROTECTION OF INDIGENOUS PEOPLES' TRADITIONAL KNOWLEDGE IN BRAZIL

ABSTRACT: This article aims to point out the relevance of the traditional knowledge of Indigenous Peoples and the need for its protection, which can be done through environmental education. Specifically, a brief approach will be made to the world's main historical events related to environmental protection issues, starting

with the Industrial Revolution, which inaugurated the process of exacerbated exploitation of natural resources and resulted in the current environmental crisis; next, the sustainability characteristic of the traditional knowledge of Indigenous Peoples will be highlighted, and, finally, environmental education as a tool to ensure such practices, convergent to the maintenance of the environment, in view of its broad scope and the intention to develop a sense of social responsibility. The research techniques will be bibliographic and documental, of theoretical nature, with descriptive and qualitative character.

KEYWORDS: Indigenous Peoples. Traditional Knowledge. Environmental Education. Sustainability.

1 | INTRODUÇÃO

Em razão da crise ambiental e seus efeitos negativos ao planeta, a primeira Seção deste artigo será dedicada aos principais eventos históricos sobre proteção do meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável. O meio ambiente equilibrado é um direito humano e fundamental, e, para a sua concretização, teorias e normas avançaram, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, com fins à melhoria da qualidade de vida e ao crescimento econômico sustentável.

Na segunda Seção, será abordado sobre os povos indígenas, seus conhecimentos antropológicos e a manutenção desses saberes, harmônicos com o meio que habitam, que refletem em suas culturas, religiosidades, ritos e comportamentos. No cenário capitalista extrativista, que conduziu à degradação ambiental e colocou em xeque a existência de povos nativos, como os indígenas, a terceira Seção tratará sobre a educação ambiental e sua potencialidade de fomento de práticas sustentáveis e de preservação de povos e culturas.

O objetivo é apontar que a educação ambiental tem potencial de contribuir na proteção dos povos indígenas, agentes elementares para a preservação do meio ambiente, e, por decorrência, de seus saberes. Para desenvolver a ideia proposta, o método utilizado será o dedutivo, com as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, com análise de cunho teórico e caráter descritivo e qualitativo.

2 | A INTERNACIONALIZAÇÃO DA PROTEÇÃO AMBIENTAL E A BUSCA PELA SUSTENTABILIDADE

O desenvolvimento das sociedades capitalistas foi fundado na visão etnocêntrica em relação à questão ambiental, em que o ser humano (sobretudo, homens proprietários) se alocou como o ser dominante da natureza. Essa visão deu azo ao modelo técnico-científico de produção, iniciando a degradação ambiental a partir da Revolução Industrial, no século XVIII, época que se acreditava ser, a natureza, fonte inesgotável de recursos, e, por decorrência, de acúmulo de capital (SEGURA, 2001).

Contudo, o desenvolvimento tecnológico, o aumento do contingente populacional,

a exploração demasiada dos recursos naturais, a poluição, a desigualdade social, dentre outros fatores, acentuou os problemas ambientais, gerou insustentabilidade ambiental que revelou a crise ambiental, inflando questionamentos e reflexões sobre a necessidade de preservação dos recursos naturais em nível mundial (BRUGGER, 2004).

A partir da segunda metade do século XX, especialmente, o debate sobre a os impactos ambientais pautou movimentos ambientalistas e, dentre as reivindicações, estava a adoção de formas de desenvolvimento econômico sustentável. Como eventos realizados, destacam-se os da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quais sejam, a Conferência sobre a Biosfera, de 1968, em que se discutiu a fundamentação científica do uso e da conservação dos recursos naturais, e, em 1971, a criação do Programa *O Homem e a Biosfera*, visando a engajar a comunidade científica no estudo das relações entre os seres humanos e o meio, com foco na conservação ambiental (LE PRESTE, 2000).

A acentuação dos problemas ambientais globais também foi pauta da Organização das Nações Unidas (ONU), com a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, de 1972, sobre a responsabilidade dos seres humanos para a preservação do equilíbrio ambiental no planeta. Nessa Conferência, foram definidos vinte e seis princípios, considerando, principalmente, as desigualdades sociais entre as nações, pelo que o desenvolvimento econômico foi avaliado como uma pré-condição para o progresso na qualidade de vida e, por decorrência, a redução da degradação ambiental (LE PRESTE, 2000).

Foram amadurecidas, pois, as discussões sobre modelos de desenvolvimento sustentável, que proporcionassem a continuidade da evolução industrial, tecnológica e científica, mas com a preservação do meio ambiente e com o mínimo de impacto aos recursos naturais, ou seja, a pretensão predominante foi a harmonização das relações econômicas com o bem-estar social (SACHS, 1986).

O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), estabelecido em 1972, pretendia fomentar a conscientização ambiental e a implementação de programas, ligados a essa temática, e promoveu reuniões internacionais desde a década de 1980. No ano de 1983, a ONU criou a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CMED), para colaborar no diálogo e na cooperação entre as nações sobre as questões ambientais e o desenvolvimento (ALMEIDA, 1990).

Em 1987 foi elaborado o texto preparatório à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente (ECO-92), conhecido como Relatório *Brundtland*, e popularmente, como *Nosso Futuro Comum*, com o amadurecimento da premissa do desenvolvimento sustentável como capacidade de garantir as necessidades das gerações futuras (ALMEIDA, 1990). No mesmo ano, foi assinado o Protocolo de Montreal, que tratou sobre o acúmulo de substâncias agressivas à camada de ozônio e lançou os conceitos jurídicos dos princípios da responsabilidade comum, em que os países desenvolvidos devem arcar com custos

maiores para o desenvolvimento sustentável, e o da precaução, pela cautela nas ações, potencialmente, lesivas ao meio ambiente, como, por exemplo, futuros danos à camada de ozônio (LE PRESTE, 2000).

O conceito de desenvolvimento sustentável se apresentou, na época, como um avanço no campo das concepções de desenvolvimento e nas abordagens tradicionais, relativas à preservação dos recursos naturais, como um resgate da noção de progresso e de avanço tecnológico, socialmente, justos, economicamente, viáveis, ecologicamente, sustentáveis e, culturalmente, aceitos. O Relatório *Brundtland* foi o primeiro documento internacional a anunciar que o meio ambiente e a sua qualidade são temas coletivos, que apontam para um futuro comum da humanidade (DIEGUES, 1992).

O amadurecimento das abordagens, no plano internacional, sobre o equilíbrio ambiental e a sustentabilidade, enquadrou o desenvolvimento sustentável no rol de direitos humanos de terceira geração¹, haja vista que os direitos humanos se constituem num edificado axiológico, uma invenção humana em constante processo de construção e reconstrução. Nesse entendimento, a proteção do meio ambiente exigia uma normatização que extrapolasse fronteiras, por ser inerente a todas as pessoas (MANCINI, 2003).

O meio ambiente equilibrado é um direito humano, e, ante a finitude dos recursos naturais, as preocupações com a sua preservação desafiam as atuais estruturas, nas quais se alicerçam os meios de produção e de vida ocidentais. Para além do modo de vida, estabelecido como dominante, estão grupos, como as comunidades tradicionais, nas quais se inserem os povos indígenas, cuja relação com o meio ambiente já atendem as premissas buscadas nos documentos internacionais nominados, comportamento que reflete seus saberes tradicionais e que será abordado na Seção seguinte.

3 | POVOS INDÍGENAS E SABERES TRADICIONAIS: RECONHECIMENTO E PROTEÇÃO LEGAL NO BRASIL

A expressão *conhecimentos tradicionais* foi definida pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual como a gama de conhecimentos que mantêm traços antigos, antropológicos, mas continuam a ser praticados e desenvolvidos pelo grupo social que os preservam, como são o conhecimento indígena, o folclore, a medicina tradicional. São saberes de uma coletividade, diversos em cada sociedade, com aspectos antropológico e/ou histórico, repassados entre gerações, que preserva e evolui o conhecimento no/ enquanto grupo (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL, 1999).

Dos conceitos de *povos indígenas*, cita-se o proposto por Cobo (1986, p. 379), que considerou povos, comunidades e nações indígenas de “[..] continuidade histórica com sociedades pré-invasão e pré-coloniais que se desenvolveram nos seus territórios,

1 A teoria das gerações utiliza o critério do surgimento histórico dos direitos humanos, sob a perspectiva de que “os direitos humanos fundamentais são direitos históricos, reivindicados e positivados em função das necessidades de seu contexto”. (ALVES, 2011, p. 95). Em síntese, a primeira geração de direitos compõe os direitos individuais, como liberdades, direitos civis e políticos; a segunda, relaciona-se aos direitos sociais, culturais e econômicos.

se consideram distintos de outros setores das sociedades agora prevaletentes nesses territórios ou em parte deles”.

Os povos indígenas interagem nos múltiplos ecossistemas a partir da concepção ecocêntrica, que considera, de forma linear e codependente, os seres humanos e o meio ambiente. Preservam a biodiversidade pela cooperação mútua entre comunidade e natureza, ou seja, suas atitudes são sustentáveis e convergentes à garantia de um meio ambiente, ecologicamente, equilibrado (KISHI, 2005). É nesse ponto que a biodiversidade e a sociodiversidade se interligam, e, no caso dos indígenas, essa relação acontece de forma particular, pois é condição de sua sobrevivência, manutenção e evolução que a natureza esteja em equilíbrio.

Além disso, os indígenas fazem uso racional dos recursos renováveis, detêm conhecimentos sobre o meio onde habitam e compreendem o território como um espaço de convivência e religiosidade, conhecimentos que são transferidos pela oralidade. As culturas tradicionais integram o meio ambiente e são um recurso cultural, pois, conforme Stefanello e Dantas (2007, p. 97), “[...] os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas são associados ao meio, ao espaço territorial de desenvolvimento da vida e da cultura de cada povo.”

A relevância dos conhecimentos tradicionais é fator de manutenção das culturas e da diversidade social, pois não são agressivos ao meio ambiente, atendem ao tempo natural de renovação dos recursos, configurando-se em alternativas de desenvolvimento sustentável que deve ser considerado pela sociedade dominante. Para que esse fator se evidencie e seja assegurado, a conscientização dos setores sociais, públicos e privados, deve ser contínua e constante, pois as culturas e saberes tradicionais são complexos e amplos, mas, também, singelos, vulneráveis às práticas antropocêntricas (CAMARGO, *et. al*, 2006).

A proteção dos conhecimentos tradicionais converge com os próprios direitos à diversidade cultural e ao meio ambiente, ecologicamente, equilibrado. No Brasil, a cultura indígena passou a ser protegida na Constituição Federal de 1988, com o abandono formal das práticas orfanológicas e do projeto de integração nacional pelo reconhecimento do direito à diferença.

A Constituição Brasileira elencou a cultura como formadora do meio ambiente, abrangido por bens naturais e culturais, que compõem o conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais, premissa para o desenvolvimento equilibrado da vida, em todas as suas formas (SILVA, 1995). O meio ambiente cultural decorre no reconhecimento do patrimônio cultural imaterial², pois este é proporcionado por aquele, e cujas práticas culturais sustentáveis mantêm o meio ambiente.

O meio ambiente cultural está, intimamente, relacionado com a manutenção da vida, das relações humanas e, destas, com o meio social e com a natureza, na qual o ser cultural

² Composto, também, pelos bens intangíveis, como a cultura, a historicidade, a identidade de um povo.

se desenvolve. Especificamente, aos povos e comunidades indígenas, essa característica é indissociável o patrimônio cultural imaterial dos recursos naturais, conectados por intermédio das práticas sociais e organizações culturais adequadas ao meio ambiente e à biodiversidade (LEFF, 2006).

Fernández *et al.* (2002, p. 8), ao tratarem sobre biodiversidade, conservação, uso sustentável e a repartição dos benefícios, demonstram preocupação com a proteção dos conhecimentos tradicionais, que, diante do avanço científico, podem ser ou seguir sendo violados:

Personas ajenas a las comunidades indígenas y tradicionales han documentado durante siglos el conocimiento y coleccionado materiales biológicos. Porciones significativas de su diversidad natural y su conocimiento han sido registradas, reproducidas y diseminadas ampliamente. Con la emergencia de la bioprospección moderna, este proceso se incrementa durante los años recientes. [...] no obstante, el reconocer el problema y desarrollar un código de ética no cambia el hecho de que el conocimiento ha sido puesto para el dominio público y usado para desarrollar productos farmacéuticos sin ninguna distribución de beneficios o ningún reconocimiento de los autores colectivos.

É necessária proteção concreta para preservar os conhecimentos tradicionais, e, caso haja algum tipo de intervenção, exploração, uso, deve ser observado, dentre outros, o retorno em forma de benefícios aos seus detentores.

O patrimônio cultural imaterial é geral e intangível, mas, também, científico, fruto do conhecimento, sabedoria e práticas sociais. São antropológicos, históricos, coletivos e subjetivos, e, para Dantas (2006, p. 90), “[...] por ser coletivamente construído, possuem características marcantes de relações compartilhadas, de intercâmbios, de solidariedades, o que os difere, substancialmente, do caráter individualista da propriedade privada.”

O patrimônio cultural ultrapassa a ideia de bens intangíveis para atingir uma coletividade de grupos originários, suas identidades, expressões culturais e possibilidades de desenvolvimento. A Constituição Federal, ao reconhecer a diversidade cultural, resguarda os direitos coletivos associados à bio e à sociodiversidade e reflete em questões como a função social da propriedade e a participação social em questões ambientais (SANTILLI, 2005).

Portanto, a conservação das identidades étnicas e culturais, e das práticas tradicionais, converte-se em condicionantes à gestão ambiental e de manejo dos recursos naturais em escala local, ao mesmo tempo que atingem um espaço maior e favorece a preservação da natureza. A proteção constitucional dos conhecimentos tradicionais indígenas confere legitimidade para que sejam adotadas práticas, instrumentos e ferramentas para sua proteção, como é o caso da educação ambiental, que será abordada na Seção seguinte.

4 | A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FORMA DE PROTEÇÃO DOS SABERES TRADICIONAIS INDÍGENAS

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), prevê que o ensino fundamental regular nas comunidades indígenas deve atender aos processos próprios de aprendizagem, incluindo as línguas maternas (BRASIL, 2022). O Estado é responsável pela educação indígena e por viabilizar ambientes escolares, conteúdos e formas de ensino adequadas, para que as comunidades, que mantenham contato com a sociedade não-indígena, preservem suas culturas e conhecimentos ancestrais (MONTE, 2006).

É nesse contexto que se insere a educação ambiental e sua importância para preservar as culturas indígenas. A educação ambiental é um tema multifacetado, permeia várias áreas do conhecimento, pois a própria questão ambiental demanda abordagens e conexões nas diversas áreas do saber, característica que Leff (2001), denominou de *complexidade ambiental*. A partir do aprendizado social, com base no contato, no diálogo, no compartilhamento de conhecimentos, saberes e informações, a educação ambiental pode contribuir para abordagens/soluções hábeis para as questões contemporâneas.

O ser humano interage com seu habitat e precisa conhecer o que o rodeia para viver em sincronia com a natureza, como explica Sirvinskas (2005, p.28): “esse habitat (meio físico), interage com os seres vivos (meio biótico), formando um conjunto harmonioso de condições essenciais para a existência da vida como um todo.” Viver de forma sustentável requer equilíbrio nas relações humanas, e, por decorrência, demanda propostas pedagógicas de conscientização que conduzam a formas comportamentais, definição e distribuição de competências entre pessoas e instituições, assim como a participação coletiva (REIGOTA, 1998). Esses anseios passam por uma das propostas pedagógicas, que é a educação ambiental, e que, em seu desenvolvimento, conecta os requisitos mencionados.

A educação ambiental atende a uma racionalidade ambiental transdisciplinar, resultado da indissociável relação e dependência do ser humano com a natureza. Leff (2001, p. 134), afirma que a racionalidade ambiental é um produto da própria educação ambiental, ao favorecer a elaboração de “[...] um conjunto de interesses e de práticas sociais que articulam ordens materiais diversas que dão sentido e organizam processos sociais através de certas regras, meios e fins socialmente construídos.”

As dimensões ambientais desconhecem fronteiras, e são compartilhadas por todas as pessoas, comunidades e Estados, pois, “a dimensão planetária reflete e requer uma profunda consciência ecológica, que é, em definitivo, a formação da consciência espiritual como único requisito no qual podemos e devemos fundamentar o caminho que nos conduz ao novo paradigma”, como explicam Gutiérrez e Prado (2000, p. 38).

Nessa óptica, a educação ambiental desperta/mantém o senso de pertencimento e de responsabilidade compartilhada pela atual crise ambiental, seus efeitos e possíveis

alternativas de reversão/redução. Entre as alternativas, podem ser consideradas as formas de relação dos povos indígenas com o meio, pois, para Carvalho (1998, p. 19), suas culturas “[...] se desenvolvem dentro dos limites e possibilidades da natureza que as circunda [...] a ação destes povos sobre a face da Terra tem criado novas paisagens no mundo natural.”

A proteção/manutenção das culturas indígenas, nas comunidades e em convivência com seus membros mais velhos, pode refletir para fora da comunidade, ou seja, pessoas e comunidades não-indígenas podem conhecer as culturas indígenas e ter contato com outras possibilidades de relação com o meio ambiente, que não seja a antropocêntrica, o que passa, também, pela educação ambiental.

A preservação dos saberes tradicionais dos povos indígenas se insere como uma alternativa para que a relação predatória das sociedades dominantes, frente à natureza, seja problematizada/alterada. O respeito a culturas diferentes requer o algum grau de conhecimento sobre elas; logo, serem conhecidas, entendidas e respeitadas é fator de sua preservação (CANCLINI, 1998). A educação ambiental pode ser um meio de preservação das culturas indígenas e também do meio, por possibilitar espaços para debates, comunicação entre os tipos de saberes, intermediados pela práxis da reflexão crítica (SAUVÉ, 2005).

A educação para a cidadania converge para a elaboração de um patrimônio pedagógico, que valorize a diversidade cultural humana e estimule pensamentos e práticas na educação ambiental. Nesse sentido, pode-se falar em ecopedagogia, ou seja, a pedagogia com um fim ecológico, que é dinâmica, relacional, interativa inter, trans e multidisciplinar, como explica Guimarães (2004, p. 39): “o que se busca é a recuperação de uma “harmonia ambiental”, que supõe uma nova maneira de estabelecer as relações com a Terra, respeitando o direito à vida de todos os seres que nela habitam”. Os povos indígenas e seus saberes inserem-se na ecopedagogia, dadas as cosmovisões ecocêntricas e a harmonia relacional com o habitat, exemplos que podem nortear tentativas estatais de reverter a crise ambiental (GUIMARÃES, 2004).

O Estado, como promotor da educação ambiental, deve estabelecer e/ou fortalecer programas de incentivo à assunção da responsabilidade coletiva sobre o meio ambiente como exercício de cidadania, o que inclui os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. A educação ambiental é um caminho viável para tanto, por pautar a conscientização, formal e informal, e, de forma cíclica, garantir as formas sociais tradicionais e pautar-se nelas para medidas voltadas à busca da sustentabilidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, ao pontuar a preocupação internacional com a proteção e a sustentabilidade ambiental, evidencia que a questão é cosmopolita, de responsabilidade dos Estados, pois os danos ao meio ambiente desconhecem fronteiras. A necessária adoção de práticas sustentáveis, para assegurar o acesso ao meio ambiente equilibrado

às presentes e às futuras gerações, perpassa pela educação ambiental, que avoca a responsabilidade coletiva, inclusive, por meio da ecopedagogia.

O comportamento dos povos indígenas, em consonância com o meio ambiente, é um importante exemplo de vivência sustentável. Conhecer e respeitar essas sociedades e suas culturas podem ser atos atingíveis por meio da educação ambiental, que, além de contribuir com a preservação dos povos indígenas, estes podem ser exemplos de conscientização para a sociedade não-indígena.

REFERÊNCIAS

ALDAMA, Alberto; SILVA, Christian López; FERNÁNDEZ; José Carlos. Conocimiento tradicional de la biodiversidad: conservación, uso sustentable y reparto de beneficios. **Gaceta Ecológica**, núm. 63, abril-junio, p. 7-21, 2002.

ALMEIDA, Jalcione. **Projetos agrícolas alternativos e de diversificação**: em direção ao fim de um modelo de desenvolvimento? Paris: Mémoire de DEA, 1990.

ALVES, Rodrigo Vitorino Souza. **Direitos Fundamentais**: uma tomada da posição dos direitos sociais no sistema constitucional. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRUGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Argos, 2004.

CAMARGO, Serguei Aily Franco de; SURGIK, Ana Carolina Santos; DANTAS, Fernando Antônio de Carvalho; MARTINS, Marco Aurélio de Carvalho; SOUZA, Andrei Sicsú de. Fomento à Pesquisa e a Proteção ao Conhecimento Tradicional Associado no Estado do Amazonas. In: **XV Congresso Nacional do CONPEDI**, Manaus, 2006.

CANCLINI, Néstor García. **Cultura híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida**: interdisciplinaridade e educação ambiental. IPÊ, 1998.

COBO, Jose R. Martinez. **Study of the problem of discrimination Against Indigenous Populations**. Organização das Nações Unidas, 1986.

DANTAS, Fernando Antônio de Carvalho. Base jurídica para a proteção dos conhecimentos tradicionais. **Revista CPC**, v. 1, n. 2, p. 80-95, 2006.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: Fundação Seade, p. 22-29, 1992.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, v. 156, 2004.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHI, Sandra Akemi Shimada. A Proteção da Biodiversidade: um direito humano fundamental. *In: KISHI, Sandra Akemi Shimada; SILVA, Solange Teles da; SOARES, Inês Virginia Prado (Org).* **Desafios do Direito Ambiental no Século XXI**: estudos em homenagem a Paulo Affonso Leme Machado. São Paulo: Malheiros, 2005.

LE PRESTE, Philippe. **Ecopolítica internacional**. São Paulo: Senac, 2000.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, p. 118-133, 2000.

REIGOTA, Marcos. Desafios à educação ambiental escolar. *In: JACOBI, P. (Org).* **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, p. 43-50, 1998.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento**: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e Novos Direitos**: proteção jurídica a diversidade biológica e cultural. São Paulo: Petrópolis, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La Reinvenición del Estado y el Estado Plurinacional**. Santa Cruz: CENDA, 2007.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SILVA, Aracy Lopes da. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, José Afonso da. **Direito ambiental constitucional**. São Paulo: Malheiros, 1995.

SIRVINSKAS, Luís Paulo. **Manual de Direito Ambiental**. São Paulo: Saraiva, 2005.

STEFANELLO, Alaim Giovani Fortes; DANTAS, Fernando Antônio de Carvalho. A Proteção Jurídica da Sociobiodiversidade Amazônica. *In: XVI Congresso Nacional do CONPEDI*, Belo Horizonte, 2007.

WACHOWICZ, Marcos; ROVER, Aires José. Propriedade Intelectual: conhecimento tradicional associado e a biotecnologia. *In: IACOMINI, Vanessa (Coord).* **Propriedade Intelectual e Biotecnologia**. Curitiba: Juruá, 2007.

Organização Mundial da Propriedade Intelectual. **Documento WIPO/RT/LDC/1/4**. High Level Interregional Roundtable on Intellectual Property for the Least Developed Countries. Genebra, 1999.

CAPÍTULO 14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA POR MEIO DE MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 06/12/2021

Mariana Thais Garcia

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE
Cascavel
<http://lattes.cnpq.br/4597263181746030>

Tiago Emanuel Klüber

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE
Cascavel
<http://lattes.cnpq.br/5540300916224438>

RESUMO: A Modelagem Matemática na Educação Matemática permite a abordagem de questões do cotidiano em sala de aula, além de assuntos de interesse geral que envolvem diversos conteúdos matemáticos. Dentre eles, emergem aqueles concernentes à Educação Financeira, tema que optamos por realizar uma análise por meio de pesquisa bibliográfica dos relatos de experiência nas últimas cinco edições da Conferência Nacional sobre Modelagem na Educação Matemática, CNMEM. Assim, foi necessário organizar e sistematizar essa produção que, por meio de uma Iniciação Científica, buscava responder a interrogação: o que se mostra de Educação Financeira em relatos de experiência de Modelagem Matemática na Educação Matemática, em cinco edições da Conferência Nacional sobre Modelagem na Educação Matemática, CNMEM

(2009 a 2017).? Essa análise permitiu apresentar uma organização e reflexões sobre a articulação entre Educação Financeira em trabalhos sobre Modelagem Matemática na Educação Matemática, articulação essa que se dá pela possibilidade de, através da modelagem, tornar a Educação Financeira um tema mais motivador e presente na vida do estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Modelagem Matemática; Educação Matemática; Educação Financeira.

FINANCIAL EDUCATION THROUGH MATHEMATICAL MODELING IN MATHEMATICS EDUCATION

ABSTRACT: Mathematical Modeling in Mathematics Education allows the approach of daily life issues in the classroom, in addition to subjects of general interest involving various mathematical contents. Among them, those concerning Financial Education emerge, a theme that we chose to perform an analysis through bibliographical research of experience reports in the last five editions of the National Conference on Mathematical Modeling in Mathematics Education, CNMEM. Thus, it was necessary to organize and systematize this production that, through a Scientific Initiation, sought to answer the question: what is displayed in the subject of Financial Education in reports of experience of Mathematical Modeling in Mathematics Education, in five editions of the National Conference on Mathematical Modeling in Mathematics Education, CNMEM (2009 to 2017).? This analysis allowed us to present an organization and reflections on the articulation between Financial Education in works on

Mathematical Modeling in Mathematics Education, an articulation that is given by the possibility of, through modeling, making Financial Education a more motivating theme and more present in the student's life.

KEYWORDS: Mathematical Modeling; Mathematics Education; Financial Education.

1 | MODELAGEM MATEMÁTICA

O desenvolvimento social e econômico do mundo atual, incluindo as tecnologias da informação, exige continuamente cidadãos reflexivos, críticos e conscientes da realidade. Por isso, a escola tem o papel de formar alunos que compreendam a realidade em que vivem e consigam exercer a cidadania em plenitude, tendo presente os problemas que os cercam. Para que isso ocorra é preciso que no processo de ensino e aprendizagem o aluno seja motivado a pensar, questionar, analisar e argumentar. Estes quesitos são geralmente alcançados quando a metodologia utilizada é a Modelagem Matemática, afinal, ela vai muito além de uma metodologia de ensino alternativa e mais eficiente, sendo um fundamento para a motivação do aluno em sala, que, deixando de ser um agente passivo, pode tornar-se um cidadão crítico no processo histórico social da sociedade. Por meio dela, é possível que o aluno tenha uma compreensão da matemática como uma ciência viva, podendo sentir-se mais motivado pela sua presença em sua realidade.

A possibilidade de, através da matemática, resolver situações e questionamentos que exijam e promovam autonomia à vida do estudante, tornando-o um indivíduo mais pensante sobre sua realidade, é um aspecto possível de se observar na utilização e desenvolvimento da Modelagem Matemática. Dessa forma, a matemática deixa de parecer uma ciência pronta e acabada, para ser vista como uma estratégia de resolução de problemas do cotidiano. Afinal, foi assim que ela surgiu; da necessidade do homem em resolver determinadas situações-problemas do mundo real. Para Burak *et al.* (2016, p. 38), a modelagem matemática “[...] satisfaz as necessidades de um ensino da Matemática mais dinâmico, revestido de significado nas ações desenvolvidas, tornando o estudante mais atento, crítico e independente.”

Para Della Nina (2005, p. 36-37),

A Modelagem Matemática é um processo que alia teoria e prática, motivando na busca por entendimento da realidade que o cerca e de meios para agir sobre ela e transformá-la. Dessa forma, ela se torna uma maneira de auxiliar o aluno no papel de cidadão.

Nesse sentido, é possível, por meio da Modelagem Matemática, considerar os erros e tentativas dos alunos para solucionar problemas como pontes para construção do conhecimento, além de instigar a construção de saberes e conhecimentos que fundamentam possíveis transformações da realidade. Na perspectiva de Burak (1992, p. 62), Modelagem Matemática é “[...] um conjunto de procedimentos cujo objetivo é construir um paralelo para tentar explicar matematicamente, os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano,

ajudando-o a fazer predições e tomar decisões”.

Tomando esse cenário de referência em Modelagem Matemática, entende-se que há a possibilidade, por sua amplitude, de ser utilizada para diferentes faixas etárias e níveis escolares, além de permitir uma proximidade maior com a matemática, podendo corroborar para a uma aprendizagem significativa. Com base nisso, entende-se que a Modelagem Matemática é um excelente recurso em sala de aula, podendo ser utilizada para a aprendizagem de diversos conteúdos necessários a formação de um estudante mais envolvido socialmente, como no caso da educação financeira.

2 | EDUCAÇÃO FINANCEIRA

De acordo com o decreto presidencial 7.397/2010, que institui a ENEF (Estratégia Nacional de Educação Financeira), o Comitê Nacional de Educação Financeira – CONEF – tem o intuito de promover a educação financeira e previdenciária, auxiliando o cidadão na tomada de decisões mais conscientes sobre a administração de seu capital. Seu objetivo é contribuir para o fortalecimento da cidadania, fornecendo e apoiando ações que ajudam a realizar escolhas com mais autonomia e discernimento.

Para elucidar a diferença entre Educação Financeira e Matemática Financeira, podemos citar Chiarello (2014), que argumenta que a discussão sobre Educação Financeira vai além de questões referentes à poupança e ao saber lidar com os produtos financeiros, precisando envolver, dentre outros, as relações da sociedade com o capitalismo, o consumismo e o consumo. Em outras palavras, os relatos de experiência desenvolvidos englobando a Educação Financeira traziam também uma enorme diversidade de conhecimentos, possibilitando o estudo de vários conteúdos, majoritariamente envolvendo problemas presentes no cotidiano do aluno e da comunidade em que ele está inserido.

Segundo D’Aquino (2008), o processo de educação financeira infantil abrange quatro áreas: “como ganhar”, “como poupar”, “como gastar” e “como doar”. Para Ramos e Santos (2016), é muito importante que as crianças tenham conhecimento dessas áreas para que eles possam ter uma vida financeira saudável. Além disso, tais autoras ressaltam o atraso do Brasil nessa área, já que alguns países como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Espanha e Nova Zelândia já realizam, há vários anos, o processo de educação financeira da sua população, principalmente com crianças e jovens. Esses países perceberam a importância do tema e, por conta disso, vêm desenvolvendo de forma mais intensa alguns programas (SANTANA *et al*, 2007). Ademais, nesses países, e outros desenvolvidos, a educação financeira é, tradicionalmente, dada pelas próprias famílias, sendo que as escolas têm a função de reforçar e ampliar a formação que o aluno adquire em casa. Entretanto, no Brasil, geralmente, a temática educação financeira não é parte do universo educacional familiar e nem escolar, afinal, poucas pessoas estão preparadas para discuti-la, conforme Detoni e Lima (2011).

3 I EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA CNMEM

A Modelagem Matemática, conforme o histórico publicado pela Universidade Estadual de Londrina, embora consolidada em nível internacional desde meados do século XX, se fortaleceu no Brasil apenas a partir dos anos de 1990. Ainda assim, esse fortalecimento deu margem à criação de eventos específicos com o intuito de fomentar e aprofundar os debates sobre o tema. Assim, em 1999 foi realizada a I Conferência Nacional sobre Modelagem e Educação Matemática (I CNMEM), promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP/Rio Claro com o tema “Modelagem no Ensino de Matemática”.

Esse encontro, considerado como a primeira iniciativa de reunir os envolvidos com a pesquisa em Modelagem e Educação Matemática no Brasil, permitiu a instauração de um espaço próprio de discussão sobre o tema. Desde então, a cada dois anos a conferência vem sendo realizada, com relatos de experiência, comunicações científicas e pôsteres, tratando de temas diversificados e interdisciplinares.

No presente artigo, trataremos sobre a educação financeira no Brasil, tendo como base alguns relatos de experiência que apresentam esse tema, na CNMEM de 2009 a 2017. Em todos os trabalhos apresentados foi possível perceber que a Modelagem instiga nos alunos o gosto por aprender Matemática e fazerem perguntas ao invés de apenas se conformarem com o que lhes é dito, contudo, de 162 artigos revisados da categoria “relatos de experiência”, 37 foram tomados para uma análise mais profunda, por abordar educação financeira. Isso nos mostra que mais de 20% dos relatos abordam, em algum grau, Educação Financeira. Isso se deve ao aumento da preocupação com o tema e pela necessidade que as pessoas vêm percebendo em discuti-lo, já que envolve fundamentalmente seu cotidiano. Dada a relevância dessa abordagem, discuti-lo em sala de aula é muito importante, promovendo estudantes mais responsáveis e preocupados com a situação econômica do país. Assim, podemos tomar alguns relatos presentes na CNMEM como exemplo.

Em 2009, Almeida relatou sua experiência com Modelagem em uma turma de Ensino Fundamental II, com “A contribuição da Modelagem Matemática no processo de ensino e aprendizagem”. O objetivo era ensinar os alunos a fazer um controle do gado leiteiro e decidir quais produtos derivados de leite eram mais lucrativos, trabalhando com noções de estatísticas, economia, administração da própria propriedade, porcentagem, tabelas, gráficos, etc. Por ser uma abordagem presente no cotidiano dos alunos, isso os ofereceu a oportunidade de desenvolver propostas para apresentar aos seus pais, buscando aumentar a renda mensal de suas próprias famílias.

Já em 2011 foi relatada a “Investigação sobre possibilidades de economizar água no cotidiano de alunos Belorizontinos: uma experiência com Modelagem Matemática” (ROQUE; CAMPOS, 2011), no qual as professoras do Ensino Fundamental I contam que pediram à turma que levassem as contas de água de suas residências para que

tivessem conscientização da necessidade de reduzir o consumo excessivo de água e que compreendessem o modelo utilizado pela COPASA para calcular o valor da conta, ou seja, como o consumo em litros é transformado no custo em reais. Os conhecimentos mobilizados pelos alunos para responder às questões variaram entre: regra de três, proporcionalidade, adição, subtração, multiplicação e divisão de números inteiros e decimais.

Também, em 2015, Aguiar e Basso trataram sobre a “Modelagem Matemática no Ensino Integral”, abordando, a partir da sugestão dos alunos, qual combustível, entre gasolina ou álcool, tem melhor custo-benefício. Esses relatos citados retratam temas presentes no cotidiano dos alunos, e provocam, muitas vezes, uma mudança em suas perspectivas, tornando-o mais preparado para tomar decisões.

Além disso, conjuntamente a educação financeira, há a possibilidade de trazer outros conteúdos necessários a formação do estudante. Isso é uma característica da Modelagem Matemática, que embora vista como uma metodologia mais “demorada”, causando receio em muitos professores, ela pode ser utilizada para ensinar diversos conteúdos ao mesmo tempo. Assim, muitos relatos encontrados traziam conhecimento de função/equação, além de operações básicas, regra de três e estatística. Entretanto, pudemos observar que, mesmo o tema sendo relacionado a finanças, apenas um entre os 37 relatos trazia o ensino de matemática financeira em si.

CONCLUSÕES

Diante de diversas pesquisas relacionadas ao tema, acreditamos que na Modelagem Matemática como uma possibilidade de ensino relevante para a educação financeira, principalmente se comparada ao ensino tradicional, metodologia majoritariamente utilizada no Brasil. Contudo, o analfabetismo financeiro é uma dificuldade encarada no mundo inteiro. Prova disso foi o estudo realizado em 2015 sobre literacia financeira pela S&P Global Financial Literacy Survey, que aponta dois em cada três adultos no mundo como analfabetos financeiros, sendo distribuído de forma heterogênea, com variações entre grupos e países. Portanto, como afirmam Somavilla e Bassoi (2016), a educação financeira na escola é essencial, visto que bons hábitos adquiridos desde cedo podem contribuir para tomada de decisões adequadas quanto à gestão financeira durante a vida toda.

Dessa forma, encontra-se na matemática, quando vista de forma modeladora, o amparo para a dificuldade enfrentada pela economia e outras questões sociais de grande relevância na realidade em que o aluno está inserido. Afinal, como afirma Barbosa (2003), “aqueles que não se sentem à vontade com a matemática podem simplesmente aceitar o argumento do outro”.

REFERÊNCIAS

- AEF Brasil. **Quem somos** - ENEF. 2017 Disponível em: <<http://www.vidaedinheiro.gov.br/quemsomos/>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- AGUIAR, M. B.; BASSO, M. V. A. Modelagem Matemática no ensino integral. In: **Anais da 9ª Conferência Nacional sobre Modelagem e Educação Matemática**. São Carlos. 2015.
- ALMEIDA, V. H. A contribuição da Modelagem Matemática no processo de ensino e aprendizagem. In: **Anais da 6ª Conferência Nacional sobre Modelagem e Educação Matemática**. Londrina. 2009.
- BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática: O que é? Por quê? Como? **Veritati**, n. 4, p. 73-80, 2004.
- BASSOI, T. S.; SOMAVILLA, A. S. A Literacia financeira: cenário e perspectivas. **BoEM**. Joinville. 2016.
- BURAK, D, ARAGÃO, R. M. R. de. **A modelagem matemática e relações com a aprendizagem significativa**. Curitiba: CRV, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 6.
- KLÜBER, T. E. Formação de professores em Modelagem Matemática na Educação Matemática: questões emergentes. 2017. **Educere et Educare**, n.12, p. 1-11.
- ROQUE, A. C. C, CAMPOS, I. S. Investigação sobre possibilidades de economizar água no cotidiano de alunos Belorizontinos: uma experiência com Modelagem Matemática. In: **Anais da 7ª Conferência Nacional sobre Modelagem e Educação Matemática**. Belém. 2011.
- SANTOS, L. T. B, PESSOA, C. A. S. Educação financeira na perspectiva da educação matemática crítica: uma reflexão teórica à luz dos ambientes de aprendizagem de Ole Skovsmose. **BoEM**. Joinville. 2016.
- Assessoria de Comunicação Social (Org). **Ensino de educação financeira é importante para desenvolvimento de crianças e adolescentes**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58211-ensino-deeducacao-financeira-e-importante-para-desenvolvimento-de-criancas-eadolescentes>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- UEL. **Histórico CNMEM**. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/cnmem/historico.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- X CNMEM. **Educação Matemática na Educação Brasileira**: história, atualidades e projeções. 2017. Disponível em: <https://uem2017.wixsite.com/xcnmem>. Acesso em: 30 set. 2018.

PROCESSO DE ANÁLISE DE DESEMPENHO PROFISSIONAL

Data de aceite: 01/02/2022

Juliana Carneiro Rodrigues

Instituto Tratos

André Ribeiro da Silva

Universidade de Brasília

RESUMO: Embora as condições de mercado tenham mudado ao longo dos anos, no ambiente organizacional destaca-se a importância da análise de desempenho como ferramenta fundamental para a gestão de pessoas. O objetivo deste artigo é analisar a eficácia da análise de desempenho no contexto das organizações contemporâneas. Trata-se de uma revisão da literatura científica como o objetivo de evidenciar os benefícios e contribuições da análise de desempenho para a organização e os colaboradores. A partir dessa pesquisa, diferentes métodos de mensuração e análise, tendências de elite e novas tendências na análise de desempenho podem ser identificados. Considerando a importância do capital intelectual na organização, é necessário avaliar e aprimorar o entendimento da empresa sobre análise de desempenho, e tomar atitudes oportunas no processo desde o campo da gestão de pessoas, tendo o desempenho organizacional como meta.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Desempenho. Organização. Colaboradores. Gestão de equipe

ABSTRACT: Although market conditions have changed over the years, in the organizational environment the importance of performance

analysis is highlighted as a fundamental tool for people management. The purpose of this article is to analyze the effectiveness of performance analysis in the context of contemporary organizations. This is a review of the scientific literature with the aim of highlighting the benefits and contributions of performance analysis for the organization and employees. From this research, different measurement and analysis methods, elite trends and new trends in performance analysis can be identified. Considering the importance of intellectual capital in the organization, it is necessary to assess and improve the company's understanding of performance analysis, and take appropriate actions in the process from the field of people management, having organizational performance as a goal.

KEYWORDS: Performance Analysis. Organization. Contributors. Team management

INTRODUÇÃO

Conforme os autores Barbosa e Estender (2014), o processo de globalização trouxe grandes mudanças ao cenário econômico, tecnológico e político da empresa, resultando em algumas mudanças, incluindo a gestão dessas instituições. Muitas alterações requerem uma demarcação clara do planejamento estratégico da empresa e da gestão participativa por meio de parcerias da gestão de pessoas, visando valorizar os profissionais e o ser humano neste novo momento histórico.

Nesse enquadramento, a Psicologia

Organizacional e do Trabalho pode ajudar a melhorar as funções e o desempenho organizacional, buscar soluções para os desafios que surgem no sistema produtivo e vincular o desempenho organizacional à gestão de recursos humanos (PEIXOTO, CAETANO, 2013).

De acordo com Martins et al (2013), a análise de resultados e desempenho é pertencente ao próprio impulso empresarial, tendo em vista a globalização e os cenários competitivos, é extremamente importante que uma organização seja sustentada por um plano de estratégia comum a toda a organização.

“Neste contexto, as empresas vêm sendo forçadas a rever suas estratégias de gestão, investindo no desenvolvimento e no gerenciamento de informações para apoio aos processos de controle e para a efetiva tomada de decisões” (HUBNER et al, 2012, p. 10).

Silva (2015, p. 9). acredita que o ambiente de mudanças da organização torna o cenário econômico mais competitivo. Esse novo ambiente de marketing agrega cada vez mais valor aos seus profissionais. “No processo de procura de vantagem competitiva, as organizações têm buscado investir em seu capital humano, procurando ganhar inovação, conhecimento e excelência no mundo dos negócios”.

Nesse sentido, as alterações no mundo dos negócios promoveram o desenvolvimento de técnicas de gestão de pessoas. A nova conjuntura econômica exige uma reorganização na forma de analisar o desempenho das equipes para assumir um papel estratégico dentro da empresa (LIMA, 2016).

O autor Silva (2015). compreende que em um ambiente organizacional, planejamento, monitoramento e análise fazem parte de uma ótima gestão e podem agregar valor aos colaboradores e à organização. Previamente,

[..] o desempenho das empresas era avaliado exclusivamente baseando-se no retorno que elas proporcionavam para os seus investidores ou sócios. Neste período, os aspectos financeiros eram considerados como os únicos critérios de avaliação de desempenho das organizações, sendo estes mensurados principalmente por meio do valor de suas ações no mercado (ROCHA, 2012).

Analisar uma empresa com base em indicadores econômicos e financeiros por si só não pode fornecer informações precisas sobre o futuro da organização. Portanto, é necessário um modelo de análise mais amplo que englobe não somente indicadores financeiros, mas também indicadores não financeiros que defendam a estratégia organizacional da empresa (MARTINS et al, 2013).

Desde a década de 50, os padrões de análise de desempenho começaram a englobar outros aspectos, inclusive os próprios funcionários, considerados um coeficiente de concorrência das organizações no mercado atual. Portanto, no decorrer da história, diversos autores têm contribuído para construir a parte teórica da análise de desempenho. (ROCHA, 2012).

Segundo Lima (2016), a análise de desempenho é tida como uma ferramenta de gestão de pessoas de suma importância, portanto, as informações alcançadas auxiliam na tomada de decisões dos superiores diretos e envolvem o desenvolvimento e aprimoramento de sua equipe.

Nesse caso, surgiram os seguintes questionamentos: no contexto contemporâneo, qual o impacto da análise de desempenho na organização e em seus funcionários? Nesse contexto, o intuito desta pesquisa é avaliar a eficácia da análise de desempenho em ambientes organizacionais contemporâneos.

A presente pesquisa se explica em defluência das mudanças contemporâneas que ocorreram no mundo organizacional, onde se tem requerido das organizações uma reformulação nas formas de trabalho, para assegurar maior concorrência no mercado onde estão colocadas. (COSTA, 2013).

Para tal, se faz preciso empregar uma postura com mais flexibilidade, elaborar estratégias apropriadas, dando prioridade às soluções criativas e eficientes. Neste âmbito de concorrência, as pessoas representam um papel relevante no desenvolvimento sustentável destas empresas, tendo em vista que as resultâncias organizacionais são desinentes da performance individual de cada um, equiparado aos objetivos de estratégia. (COSTA, 2013).

Os autores Lopes, Santos e Tavares (2014). ressaltam que “o principal intuito da análise de desempenho deve ser o desenvolvimento, porque as pessoas são vitais para a empresa”.

Segundo Figueiredo (2016), embora o processo de análise de desempenho seja complicado, os resultados devem auxiliar no desenvolvimento das pessoas envolvidas no processo.

Portanto, é compreensível que a análise de desempenho propicie o desenvolvimento de equipes de alto desempenho dentro da empresa, o que tem uma contribuição significativa para as resultâncias globais do negócio, pois avaliadores e funcionários passam a exercer suas atividades de acordo com a estratégia-alvo determinada pela empresa.

O autor Pereira (2013, p. 13). confirma essa compreensão ao relatar “em geral, o principal objetivo da análise de desempenho organizacional é tornar melhor o desempenho dos colaboradores”. A importância deste trabalho tem sido reforçada, principalmente pela contribuição inerente ao processo de análise de desempenho, que afeta diretamente a empresa e os funcionários quando alinhados com o plano estratégico.

Por meio do estudo deste trabalho, objetiva-se fortalecer o referencial teórico da disciplina e fornecer informações práticas sobre a tendência da análise de desempenho no ambiente organizacional. “A análise de desempenho é um instrumento que vem se destacando nos últimos tempos e é objeto de pesquisas, discussões, seminários e legislações específicas” (BORSATTO, 2012, p.13).

Chaves (2011). defende a aplicabilidade da análise de desempenho e a necessidade

de pesquisas sobre o tema. conforme o autor, é um instrumento para incentivar, aprimorar e participar do processo.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta é uma revisão da literatura sobre o tema proposto. Para Cunha e Martins (2015), a revisão bibliográfica possibilita aos autores um olhar científico, auxiliando na produção de publicações inéditas nos mais variados âmbitos de conhecimento.

Outra parte do processo de revisão bibliográfica é realizar uma pesquisa exploratória na investigação das fontes referenciais para habituar o explorador com a pesquisa a ser realizada e seus limites. O referido autor defende que o explorador deve buscar informações gerais sobre o assunto e obter trabalhos que discutam e desenvolvam vastamente o assunto.

Conforme o autor Gil (2010, p. 30), as fontes de informação do estudo bibliográfico foram configuradas através de documentos escritos, impressos ou eletrônicos. “O principal benefício do estudo bibliográfico é possibilitar abranger uma gama de fenômenos mais ampla do que ele pode estudar diretamente”.

Desse modo, para a preparação desta revisão bibliográfica foi efetuada uma pesquisa inicial através de fontes bibliográficas relacionados ao tema, com base em informações textuais como o Portal Capes, Scielo e Google Acadêmico, do qual a procura sucedeu em 44 periódicos nacionais, além de dois no idioma inglês e dois no espanhol, para assegurar a autenticidade do intuito referido.

Dentre elas, foram excluídas 16 publicações que não faziam menção à análise de desempenho no ambiente organizacional. Artigos de periódicos pesquisados em seus sites relacionados. A estratégia de procura de periódicos é baseada em dois parâmetros: primeiro, através das palavras-chave desta pesquisa: análise de desempenho, organização, colaboradores e gestão de equipe.

O segundo parâmetro visa assegurar dados mais atuais sobre o tema a ser desenvolvido, selecionar artigos publicados de 2011 a 2017, e consultar em periódicos e pesquisas que tratem de temas afins em uma contextura contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliação de Desempenho

Os progressos que ocorreram no cenário mercadológico nos últimos tempos, deixou as organizações renovarem no modo de gestão, tendo como objetivo o melhoramento da performance, para alcançar os intuítos estratégicos da empresa e assegurar a satisfação das necessidades dos clientes. (BARBOSA E ESTENDER, 2014).

Dessa forma, compreende-se que o êxito das empresas é proveniente da aplicação

nas pessoas, reconhecendo, sustentando e desenvolvendo o capital intelectual. As pessoas começaram a ser o grande elemento de benefício de concorrência no mercado, além dos indicativos financeiros, maquinário e tecnologias (BARBOSA E ESTENDER, 2014).

Conforme o autor Rocha (2012), o diferenciativo da competição entre as organizações, não são apenas os maquinários, mas sim o montante do conhecimento obtido, identificando que o elemento causador de sucesso não é mais a habilidade de operação, e sim a intelectual. Em vista disso, as organizações mais reconhecidas são as que dispõem de um patrimônio maior e intelectual. Compreende-se desse modo que,

[...] as pessoas que dão vida e dinâmica à organização. Elas constituem a mola mestra do sucesso organizacional. Na moderna organização não há mais tempo para remediar um desempenho sofrível ou abaixo da média. O desempenho humano precisa ser excelente em todos os momentos para que a organização tenha competitividade para atuar e se sair bem no mundo globalizado de hoje (CHIAVENATO, 2014, p. 210).

Nesse contexto, acredita-se que a análise de desempenho possui por base incorporar os processamentos de conduzir, desenvolver e incentivar as pessoas, tencionando adicionar valor e aprimorar as resultâncias da empresa, tido como, dessa forma, um dos recursos centrais da logística de recursos humanos, do qual a eficiência é notada desde a consecução dos intuítos organizacionais. (MATOS, 2012).

O autor Ferrão (2016), ressalta que o as resultâncias empresariais podem ser mensurados desde dois níveis de indicativos: o desempenho empresarial e o desempenho de equipes. O desempenho empresarial é focalizado especialmente com o efeito, produtos ou serviços elaborados pela empresa. Ao passo que o desempenho de equipes ou indivíduos, se atenta com a ação precisa na elaboração de tais produtos ou serviços fornecidos pela organização.

"A avaliação de desempenho inicia com o planejamento estratégico, definição das metas, combinação dos resultados esperados pela equipe de trabalho e acompanhamento do processo e avaliação dos resultados conquistados. Possibilita que as equipes repensem constantemente seus processos de trabalho, com vistas ao aprimoramento" (BORSATTO, 2012, p. 22).

A análise de desempenho refere-se a um recurso que pretende avaliar e identificar a potencialidade de cada funcionário, colaborando para o seu desenvolvimento profissional e retribuindo suas capacidades reconhecidas. Nesse caso, se torna preciso o entendimento antecipado da existência do processamento de análise na organização por parte do funcionário (CUNHA, MARTINS, 2015).

Conforme o autor Santos (2016), através da análise de desempenho é provável equiparar o desempenho verdadeiro do contribuinte na realização das tarefas, com a performance aguardada pela empresa, possibilitando reconhecer as diferenças que existem entre a resultância perfeita e o verdadeiro atingido.

Ainda segundo o autor, argumenta que o processamento de análise de desempenho

deve ser incorporado em um sistema de logística de desempenho, assim como aos outros subsistemas de recursos humanos, assim o efeito servirá de matéria prima para a execução de políticas e orientações empresariais incorporando a gestão de desempenho (SANTOS, 2016).

Benefícios e Contribuições da Avaliação de Desempenho

O fundamento do sistema de análise de desempenho funda-se na instauração de objetivos a serem alcançados por todas as equipes, relacionando a resultância particular ao efeito da empresa, comprovando que se por ventura a equipe fracassar, o resultado pessoal não importa muito. Ainda conceitua que o sentido da análise de desempenho dispõe no incentivo particular dos profissionais no desempenho de suas atividades, com o propósito de trazer resultâncias para a empresa (PEREIRA, 2013).

Conforme o autor Silva (2012), a análise de desempenho se tornou um instrumento de desenvolvimento, fundamental para a gestão organizacional. É um sistema onde favorece todos os participantes dos processos, mostrando além dos efeitos empresariais, vantagens para todas as equipes de trabalho, como para funcionário particularmente.

Chiareto (2014), menciona que a consecução dos propósitos empresariais está fortemente associada a performance das equipes, de forma que a análise se transforma em um dos aspectos principais da empresa. Assim, não se deve exigir desempenho dos funcionários, se não souber de que modo as resultâncias da empresa estão sendo alcançadas.

Quando bem ordenada, a análise de desempenho “pode melhorar a conduta e capacidades das pessoas, tendo como foco a análise passada para as vantagens porvires” (BORSATTO, 2012, p. 22).

Aguiar et al. (2017). constatam com esta compreensão onde tomam que a análise de desempenho possibilita o reconhecimento de qualidades internas dentro da empresa, através da avaliação da conduta e capacidades de cada funcionário, permitindo dessa forma, a modificação dos funcionários internamente se preciso.

A análise de desempenho viabiliza uma conexão entre o gestor e o quadro de colaboradores, assim como faz como que a comunicabilidade entre as partes seja mais dinâmica, com o objetivo de simplificar o entendimento dos funcionários em relação ao modo da análise de desempenho (CHIAVENATO, 2014).

Além do mais, possibilita que o funcionário possua noção das consequências aguardadas do seu trabalho, permitindo o reconhecimento dos pontos de melhoramentos, colaborando dessa forma para o desenvolvimento profissional e particular, ao passo que possibilita a empresa reconhecer as indispensabilidades de preparação para uma melhor performance das tarefas dentro da empresa, bem como também identificar os funcionários capacitados a serem ascendidos ou transferidos (CHIAVENATO, 2014).

Conforme o autor Urnau (2014), o principal benefício da análise de desempenho é a efetuação do feedback, ato desempenhado pelo avaliador, possibilitando ao avaliado um retorno pertinente a sua performance, para assim perceber se está no rumo certo ou não. A resultância da análise tem de ser passada de modo objetivo e claro pelo gestor, devendo-se atingir um acordo entre as partes, em favor do desenvolvimento do funcionário e da própria empresa.

Métodos de Mensuração e Avaliação

Santos (2016). ressalta que as formas usadas na análise de desempenho diferenciam de uma empresa para outra. A delimitação do modo a ser usado, tem de ser realizada conforme o perfil de cada organização. (BORSATTO, 2012).

O autor Silva (2012, p. 78). declara que “as empresas procuram produtividade e esta é parte do desempenho do colaborador e em vista disso elas usam os sistemas de análise para comensurarem o atingimento dos propósitos”.

A bibliografia concernente aos meios de análise de desempenho nas organizações é muito vasta. Conforme o autor, diversos autores procuram reconhecer o instrumento mais eficiente a fim de analisar as resultâncias exibidas pelos funcionários nas empresas (ROCHA, 2012).

Nesse enquadramento, o autor Chiavenato (2014). planeia os meios habituais de análise de desempenho, mais usados no decorrer dos anos: escalas gráficas, escolha forçada, pesquisa de campo, meio das peripécias analíticas, listas de sondagem.

O autor Lima (2016). salienta que as alterações ocorridas no mundo empresarial colaboraram de certo modo para o melhoramento dos métodos usadas no âmbito de gestão de pessoas. A mundialização beneficiou a concorrência entre as empresas, solicitando dessa forma, uma reformulação dos métodos de análise de desempenho.

Conforme os autores Lopes, Santos e Tavares (2014), nesta nova situação econômica, os meios modernos de análise de desempenho são: coaching assesment, análise 360°, autoavaliamento, testes de sistema representacionais e análise de perfil de conduta.

Meritocracia e a Avaliação de Desempenho

De acordo com Steil et al. (2013), desenvolver um sistema de gratificações eficiente, irá depender da ordenação e cultura de cada empresa. A concorrência na situação mercadológica engloba inclusive o capital humano das organizações, dado a sua relevância em colaborar para com as resultâncias empresariais. Assim sendo, as pessoas começam então a requerer função e recompensa diferente, compatível com a sua performance.

“A decisão pelo modelo meritocrático exige que a organização seja coerente e que dê a todos a mesma oportunidade. Caso permita privilégios ou exceções,

perderá a confiança do grupo e os talentos se desligarão, por não aceitarem que o mérito seja atribuído sem que a ele se faça jus” (CHAVES, 2012, p.17).

A concepção de meritocracia está fortemente associada ao da análise de desempenho, ao passo que se compreende que para identificar, é necessário que se possua propósitos determinados antecipadamente, comensuráveis particularmente e retilíneos ao planejamento de estratégia da empresa (BARBOSA, 2014).

Segundo o autor Assis (2013), embora a complexidade da meritocracia na conjuntura organizacional, através de políticas, regras e sistemas, possibilita a identificação monetária e não monetária, o movimento e o desenvolvimento dos funcionários, entre outros benefícios vinculados ao campo de gestão de pessoas.

Conforme Chaves (2012), a falta de uma concepção meritocrática na sociedade, impossibilita determinar os parâmetros de gratificação e identificação do funcionário, de modo democrático. A autora ainda destaca o processo de análise de desempenho como o mais apropriado para a ação da meritocracia.

Apesar disso, a meritocracia a relaciona a um incentivo não apenas monetário, como também figurativo, onde “as pessoas se sentem gratificadas pelos empenhos gastos e recompensadas pela sua reconhecença comunitária” (BARBOSA, 2014, p.82).

CONCLUSÃO

A análise de desempenho não é um meio novo usado pelas empresas, longe disso, é um instrumento que sempre existiu no ambiente organizacional, mas com uma perspectiva burocrática e sem uma intenção claramente estabelecida.

No decorrer dos anos, a análise de desempenho passou por reestruturações, mas ainda é tida como um instrumento de suma importância para medir e monitorar as resultâncias individuais relacionados as resultâncias organizacionais.

Portanto, é importante destacar que a área de gestão de pessoas desempenha uma função importante na consciencialização dos participantes do processo de análise de desempenho, em relação ao significado e a relevância deste instrumento, como mediadora do meio entre avaliado e avaliador, do reconhecimento e incentivo dos funcionários.

Dessa forma, as empresas precisam trabalhar com a área de gestão de pessoas para desenvolver estratégias a fim de superar as dificuldades que a maioria das organizações enfrentam no processo de análise de desempenho.

Logo, recomenda-se que a alta gestão, embora os gestores devam apresentar resultâncias todos os dias, deve disponibilizar um horário específico dentro do cronônimo de cada fase do processo para que os gestores possam executar tarefas dentro de seu escopo de responsabilidade para avaliar seus parceiros de desempenho, cobrindo as resultâncias da análise de acompanhamento, comprovando a relevância do instrumento para o desenvolvimento profissional e pessoal da equipe.

É indicado ainda, consciencializar os gestores que não qualificam o plano importante através da participação dos líderes seniores, de forma a acompanhar os resultados da área de responsabilidade de cada gestor, baseado nos dados estatísticos alcançados no término da análise, e prestar assessoria profissional a profissionais que cumpram os prazos e metas determinadas.

Outro ponto a ser considerado é o modelo de plataforma escolhido para a equipe de gestão: esta deve ser simples e dinâmica, para deixar o processo mais ágil e prático. Segundo Nunes (2016), os modelos de gestão de pessoas devem ser acompanhados pelas alterações que as empresas enfrentam, o que os torna cada vez mais ágeis, dinâmicos e complexos.

Nesse contexto, as empresas estão adotando métodos ágeis como networking, democracia, feedback constante, atenção no desenvolvimento, gratificações internas, em vez dos métodos tradicionais que são as camadas, autoritarismo, feedback anual, atenção na medição – classificação, gratificações externas.

Para alinhar a organização às novas tendências de análise de desempenho, considera-se quatro pontos importantes: simplicidade, tecnologia, transparência e resultados.

Sendo assim, constata-se que para que exista um processo de análise de desempenho que possa incentivar o funcionário a possui interesse progredir na carreira profissional, é necessário que o procedimento de avaliação possa ser revisto em várias empresas, de forma que permita construir um processo verdadeiramente eficiente, que não seja realizado somente como um padrão no decorrer do ano (URNAU, 2014).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. et al. Avaliação de Desempenho, ferramenta de apoio ao desenvolvimento profissional dos colaboradores nas empresas. *Gestão em Foco – Revistas Eletrônicas UNISEPE*, São Paulo, p. 171-182, 2017. Disponível em:

ASSIS, M. T. A meritocracia na visão de executivos de RH. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). - Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/2663/marcelino-tadeu-de-assis.pdf> acesso em 01 dez. 2021

BARBOSA, L. Meritocracia e Sociedade Brasileira. *RAE - Revista de Administração de Empresas FGV-EAESP*, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 80-85, jan./fev, 2014.

BARBOSA, R. D. S, ESTENDER, A. C. A Gestão Estratégica de Pessoas – uma Ferramenta Necessária a Toda Companhia. In: *SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA E GESTÃO EM TECNOLOGIA*, 11, 2014. Rio de Janeiro: AEDB, 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/18720144.pdf> acesso em 01 dez. 2021

BORSATTO, S. Avaliação de Desempenho na UFRGS: os lugares e o sentido de um modelo de gestão. 2012. 83 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública). - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71510> acesso

em 02 dez. 2021

CHAVES, J. S. A aplicação da avaliação de desempenho em gerentes de relacionamentos de instituição financeira para público classes “A” e “B”. 2011. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração). - Universidade de Brasília. Brasília. 2011. Disponível em: <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/download/118/1667/> Acesso em 02 dez 2021

CHAVES, N. M. D. Meritocracia – revelando as melhores pessoas ou o melhor das pessoas?: um estudo de caso em uma empresa brasileira. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Administração Profissional). -Fundação Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo. 2012. Disponível em: <http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2012/dissertacao_neuza_maria_dias_chaves_2012.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CHIARETO, J. Avaliação de desempenho organizacional: um estudo em um hospital universitário público. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciência). - Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014 Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-05012015-171107/pt-br.php> Acesso em: 02 dez. 2021

CHIAVENATO, I. Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

COSTA, S. R. M. A. Análise da construção do conhecimento nas equipes de alta performance: estudo de caso em uma concessionária de energia elétrica. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5244/1/arquivototal.pdf> Acesso em: 02 dez. 2021

CUNHA, N. C, MARTINS, S. M. Retenção de talentos frente às mudanças no mercado de trabalho: uma pesquisa bibliográfica. Getec, v. 4, n. 8, p. 90-109. 2015.

FERRÃO, G. S. O papel do líder contemporâneo na avaliação de desempenho de seus liderados. 2016. 30 f. Monografia (Especialização em Psicologia Organizacional). - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147083/000998373.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

FIGUEIREDO, K. S. A. O Desempenho e a Alta Performance Profissional no Ambiente Organizacional. In: Workshop de Administração: Virtualização e Gestão: Os desafios das Empresas na Virtualização dos Negócios. 3, 2016. Anais.. Disponível em: <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/download/118/1667/> acesso em: 03 dez. 2021

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUBNER, B. T. et al. Proposta de indicadores de performance sob a perspectiva do balanced scorecard: o caso de uma cooperativa de crédito. Revista Catarinense da Ciência Contábil – CRCSC, Florianópolis, v. 11, n. 31, pp. 9-22, dez./mar. 2012. Disponível em:

LIMA, V. R. Avaliação de Desempenho Profissional: a percepção dos gestores em relação ao Programa de Avaliação de Desempenho Profissional dos Técnico-administrativos da UFMA. 2016. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração). - Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2016. Disponível em:<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/1963/1/Raphael%20Vasconcelos%20de%20Oliveira.pdf> acesso em: 03 dez. 2021

LOPES, F. C. M, SANTOS, M. I. F, TAVARES, H. N. Avaliação de desempenho como ferramenta de desenvolvimento profissional. In: SIMPÓSIO DE TCC E SEMINÁRIO DE IC, Brasília: 2014. 13 f.

Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/223f1a9b5c5b6c80662d71e48043142d.pdf Acesso em: 03 dez. 2021.

MARTINS, V. G. et al. A utilização de modelos de avaliação de desempenho sob a perspectiva do gecon e do balanced scorecard: estudo de caso em uma central de cooperativas de crédito. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, João Pessoa, v.1, n. 1, p. 99-117, jan./jun. 2013.

MATOS, F. L. F. Desenvolvimento de um Sistema de Avaliação de Desempenho: um estudo de caso. 2012. 109 f. Projeto (Mestrado Gestão de Recurso Humano). - Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19790>. Acesso em: 04 dez. 2021

NUNES, S. L. Tendências na Gestão de Desempenho. Jason Associates. 2016. Disponível em: <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/download/118/1667/> Acesso em: 04 dez. 2021.

PEIXOTO, A. L. A, CAETANO, A. Avaliação de desempenho. In: BORGES L. O.; MOURÃO, I. (Org). O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia. p. 528-556, Porto Alegre: Artmed, 2013.

PEREIRA, C. Importância da Avaliação de Desempenho nas Organizações. Estudo de caso numa empresa portuguesa do sector alimentar. 2013. 83f. Dissertação (Mestrado em Gestão). - Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão. Vila do Conde. 2013. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/1816/1/DM_CatarinaPereira_2013.pdf Acesso em: 04 dez. 2021

ROCHA, M. R. Avaliação de competências como instrumento de desenvolvimento e capacitação: um estudo em uma organização financeira. Belo Horizonte: 2012, 108 f. Dissertação (Mestrado em administração). - Universidade FUMEC. Disponível em < <http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/completa/marcelo-ribeiro-rocha.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2021

SANTOS, M. O. Uma proposta de melhoria do instrumento de mensuração de desempenho funcional baseada em métodos multicritério de apoio a decisão. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5708> acesso em 04 dez. 2021

SILVA, H. H. Fatores relevantes para retenção de talentos em uma empresa do setor bancário: estudo de caso. 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Administração). –Centro Universitário UNA. Belo Horizonte. 2015. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n36/16373611.html> Acesso em: 05 dez. 2021

SILVA, R. R. Avaliação de Desempenho: análise e motivação para o conhecimento, prática e comprometimento do funcionário. 2012. 165 f. Monografia (Graduação em Administração). - Faculdade TECSOMA. Paracatu. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1782563-Avaliacao-de-desempenho-analise-e-motivacao-para-o-conhecimento-pratica-e-comprometimento-do-funcionario.html>. Acesso em: 05 dez. 2021

STEIL, A. V. et al. Estado da arte sobre recompensas em organizações no Brasil: uma análise bibliométrica da literatura nacional de 2000-2011. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 19-35, 2014.

URNAU, A. M. O processo de avaliação de desempenho da UNIJUÍ – campus Panambi: um estudo do ponto de vista dos seus colaboradores. 2014. 57f. Monografia (Especialização em Gestão de Pessoa-MBA). - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí. 2014. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/2406> Acesso em: 05 dez. 2021

CAPÍTULO 16

CONHECER A PAISAGEM ATRAVÉS DA BANDA DESENHADA

Data de aceite: 01/02/2022

Miguel Castro

Instituto Politécnico de Portalegre –
Universidade de Coimbra
Portugal CEGOT

RESUMO: A partir de observação da paisagem e da Banda Desenhada introduzimos conceitos geográficos no Ensino Básico, concomitantemente desenvolveu-se o pensamento crítico e valorizou-se o meio local. A experiência sustentou-se didaticamente em Kieran Egan, e em Yi-Fu-Tuan em relação à paisagem. Os alunos selecionaram uma sequência de quadradinhos e redesenham a ação transpondo-a para a sua realidade. Aplicou-se uma ficha de observação e recolhemos as opiniões dos docentes. Demonstrou-se a assertividade da estratégia, a adesão das crianças e da interiorização de conceitos. Simultaneamente valorizou-se a realidade local e provou-se a eficácia pedagógica da Banda Desenhada.

PALAVRAS-CHAVES: Geografia; Paisagem; Meio Local; 1º Ciclo; Banda Desenhada

KNOWING THE LANDSCAPE THROUGH THE COMIC BOOKS

ABSTRACT: From the observation of the landscape and the comics we introduced geographic concepts in Basic Education, concomitantly we developed critical thinking and valued the. The experience was supported didactically in Kieran Egan, and in Yi-Fu-Tuan in relation to the landscape. Children selected a

sequence of the story and redraw the action into the local environment. An activities observation form was applied and collected the opinions of the teachers. The assertiveness of the strategy, the children's interiorization of concepts the valued of local reality and the pedagogical effectiveness of the Comics were proved.

KEYWORDS: Geography; Landscape; Local Environment; 1st Cycle of Basic Education; Comics.

INTRODUÇÃO

Atualmente o sistema escolar e o conceito de educação está a ser desafiado pela velocidade das transformações induzidas pelo ambiente digital e pela crescente dependência das tecnologias de informação. Podemos colocar questões sobre a premência e necessidade da mudança de uma forma tão abrupta, mas mudar é inevitável e a educação formal terá que dar respostas cada vez mais assertivas aos novos contextos.

A Escola reflete o contexto político e social onde se insere. Se esta afirmação é verdadeira, nesta época onde o consumo já não é uma simples aquisição de um bem, mas sim o usufruir de uma experiência enquadrada num mundo hipertecnológico, seria de esperar que todos estes fenómenos estivessem presentes na escola. A escola sempre foi reflexo do contexto cultural, social e político onde se insere. É um microcosmo do espaço onde está incluída e nela podemos 'ler' a Sociedade. Não

obstante esta constatação, atualmente parece existir uma inação e isolamento da escola face ao seu entorno.

A escola, atualmente, parece enclausurada em salas do séc. XIX, edifícios do século XX e com metodologias do último quartel do século passado. Porém, quando saímos os portões, a realidade é a de 2012 – tecnológica e experiencial.

“Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (Oliveira Martins, Guilherme (Coord). (2016):.5).

A paisagem é central neste projeto que pretende explorar linguagens que estejam de acordo com o imaginário infantil. O estudo da imagem é essencial no contexto da didática da Geografia, pelo que a questão a responder é: estando as crianças inseridas numa realidade onde a imagem tem um poder formativo e informativo, será viável introduzir conceitos geográficos no 1º Ciclo, a partir da paisagem e da Banda Desenhada?

A Banda Desenhada contém narrativa e imagem, fazendo uma síntese de acordo com o imaginário infantil, mas também proporciona conhecimento de realidades distantes, fornecendo informações geográficas. A utilização desta arte como instrumento didático já foi, e é utilizada no ensino; no entanto, aplica-la a um contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, com a estratégia e metodologia que aplicámos cremos ser inovador.

A aplicação mais comum da Banda Desenhada em contexto didático, foca-se em níveis de ensino mais avançados; História e Geografia, no 2º Ciclo, no 3º Ciclo e Secundário (Cardoso e Solé, 2017; Magalhães, Sandrina, 2017; Azinheiro, Vasco Luís, 2014; Mota, Ana Cláudia Costa, 2012; Moore Antoni B, 2018).

Um dos guias deste projeto são os princípios enunciados na Carta Internacional para a Educação Geográfica (2016 e atualizada em 2019), que nas proclamações se pode ler:

“Convinced that geographical education is indispensable to the development of responsible and active citizens in the presented future world,

Conscious that geography can be an informing, enabling and stimulating subject at all levels in education, and contributes to a lifelong enjoyment and understanding of our world,

Aware that students require increasing international competence in order to ensure effective cooperation on a broad range of economic, political, cultural and environmental issues in a shrinking world, (...).” (Commission on Geographical Education, 2019).

A utilização da paisagem e a possibilidade que a Banda Desenhada permite de conhecimento de outros espaços que não apenas a realidade local está de acordo com o postulado da Educação Geográfica para o Século XXI:

“Whether it is through appreciating the beauty of Earth, the immense power of Earth- shaping forces or the often ingenious ways in which people create their

living in different environments and circumstances, studying geography helps people to understand and appreciate how places and landscapes are formed, how people and environments interact, the consequences that arise from our everyday spatial decisions, and Earth's diverse and interconnected mosaic of cultures and societies." (Commission on Geographical Education, 2019).

Nesta investigação pretendemos dar resposta aos desafios com que se deparam às práticas pedagógicas no ensino do Estudo do Meio no 1º Ciclo através de metodologias participativas, interativas e colaborativas tal como está plasmado na Carta:

"We encourage policy makers and geography educators to build capacity to conduct both theoretical and applied research. Specifically, we encourage policy makers and geography educators to:

- invest time and resources to both research and its application to the classroom and beyond;
- value current research and knowledge building in the field of geographical education; and
- seek constantly to identify appropriate and relevant research priorities in the field.

Those who teach geography in primary and secondary schools, as well in further and higher education, must be supported by research intelligence. They need the best critical insights into, for example, the use of new technologies, problem based learning strategies and futures education. This is because teachers are the key to improvement in education, and good teachers need the best tools to work with." (Commission on Geographical Education, 2019:6).

Educar para o espaço é ensinar a olhar, a criticar, a pôr questões, a apresentar ideias e soluções para os problemas observados! A observação da paisagem de forma crítica e sistemática é um dos caminhos para o raciocínio geográfico e parte essencial para o ensino de futuros cidadãos conscientes e interventivos.

Em idades precoces, pré-escolar e 1º Ciclo, mais importante do que informações geográficas é que as crianças aprendam a olhar o espaço criticamente e que saibam interpretá-lo. Desenvolver a educação para o Espaço, através de exercícios de observação indireta da paisagem (a Banda Desenhada). e direta, a observação do meio local terá como resultado, o desenvolvimento do pensamento crítico e raciocínio espacial, através do processamento da informação, que se transformará em conhecimento e simultaneamente desenvolverá de outras competências. Segundo os relatórios da OCDE (2018), da Comissão Europeia (2012). e da UNESCO (2002), as bases da educação para o século XXI devem valorizar não apenas os aspetos estritamente cognitivos, mas, de uma forma mais lata, desenvolver competências que permitam aos alunos crescer como cidadãos interventivos, capazes de agir num mundo cada vez mais tecnológico e volátil.

Em termos esquemáticos, a nossa abordagem às didáticas específicas da Geografia no 1º Ciclo utilizando a banda Desenhada e a observação da paisagem resumem-se no

diagrama seguinte:

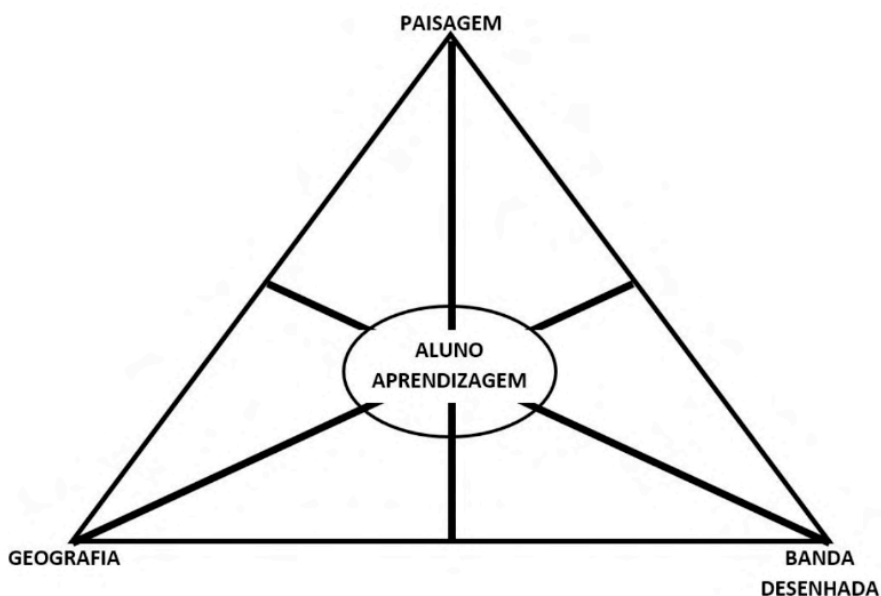


Figura 2: Aluno como centro da experiência de aprendizagem, no contexto do projeto (Elaboração própria).

O sistema educacional ao longo do século XX sofreu mudanças nas didáticas e pedagogias, desde logo a digitalização e onnipresença da informação. Outra mudança está relacionada aos espaços de aprendizagem. Para além da sala de aula tradicional, podemos converter todos os espaços - de lazer, públicos ou privados, as casas dos alunos - em áreas de trabalhos escolares.

O mundo digital permite essa mudança e transformou definitivamente o paradigma: do livro didático ao laptop, da biblioteca de escola, onde o paradigma era "Gutenberguiano", para o livro digital. A diferença é a criação de um novo ecossistema interconectado, de fácil acesso ao conhecimento, com alguns riscos e com infinitas possibilidades positivas.

Todos aceitam o ambiente digital e as inevitáveis mudanças, mas, dentro da escola, a maior parte dos atores, excetuando os alunos, está a funcionar sem aplicar ou ter em conta as novas metodologias que são muitas vezes suporte do despertar da criatividade e do pensamento crítico. Robinson (2015) chama a atenção para o facto da escola ainda privilegiar o conhecimento académico como sinal de verdadeira inteligência. Não obstante, as pessoas criativas são frequentemente discretas academicamente, e nas escolas não se distinguem como aqueles que obtêm as melhores classificações; felizmente, começam a ter sucesso fora do sistema educacional. O novo ambiente digital, valoriza não apenas aspetos cognitivos, mas também capacidades talvez mais prementes e necessárias para

o século XXI.

Prensky tem uma atitude interessante expressa no seu artigo de 2001:

“These differences go far further and deeper than most educators suspect or realize. “Different kinds of experiences lead to different brain structures” says Dr Bruce D. Berry of Baylor College of Medicine. As we shall see in the next installment, it is very likely that our students’ brains have physically changed – and are different from ours – as a result of how they grew up. But whether or not this is literally true, we can say with certainty that their thinking pat-terns have changed.” (Prensky, 2001:3).

Os professores terão que alterar a sua postura, sem por em causa o seu conhecimento. Teremos de interiorizar que aprendemos uns com os outros e fazemos pesquisas e projetos conjuntamente. A ideia de aprender primeiro e colocar em prática posteriormente não é o caminho dos "nativos digitais": aprendem fazendo. Temos que aprender uma nova maneira de comunicar, porque a realidade altera-se, mas nunca volta para trás ou se mantém imutável.

O professor será um orientador e mostra algumas das várias formas de resolver problemas, portanto; o professor é o responsável por criar um ambiente que estimule o pensamento crítico e a criatividade. Por um lado, implementa o processo de aprendizagem; por outro, é o fundamento e a base científica que possibilita aos alunos seguir os melhores caminhos para chegar a uma conclusão ou resolver um problema real.

A escola tem o dever de educar e não apenas de transmitir conhecimento científico valorizando os seus alunos como cidadãos interventivos, críticos e colaborativos nas soluções dos problemas da sua comunidade.

1 | PAISAGEM E PENSAMENTO CRÍTICO

A importância da paisagem na Geografia é consensual, porém, a forma como abordamos o conceito não é unânime. A metodologia de abordagem e a atitude em relação à paisagem depende da posição teórica do observador que analisa e problematiza o cenário que está à sua frente. Tradicionalmente, a geografia define a paisagem como uma parte do território que se pode abarcar com o olhar; mas diante da realidade, cada pessoa pode descrevê-la, lê-la e interpretá-la com a sua própria visão.

De forma generalista, podemos encontrar duas abordagens para o conceito de paisagem. Uma que considera o espaço socialmente construído, onde as várias tensões sociais estão refletidas, inerentes ao uso do território que advém da forma como os Homens estruturaram a sociedade. Este ponto de vista está ligado a escolas radicais e a uma análise marxista da sociedade e do território.

“Quase ao mesmo tempo, o conceito de Território (algo que remete de imediato para a ideia de um espaço geográfico socialmente apropriado, regulado e construído). veio provocar uma nova inflexão no percurso da Geografia. O radicalismo inicial, de raiz

marxista e politicamente empenhado, traz a Geografia para o campo sociológico, centrando a explicação do Território como produto/construção social, lugar de confronto, de tensões, de conflitos de uso e de apropriação e transformação.” (Domingues, 2001:57).

Outra abordagem à paisagem está ligada às escolas humanistas e culturalistas que observam a realidade de forma mais individualizada, dentro de um contexto cultural. Estas escolas afirmam que o conceito de paisagem é um produto não apenas cultural, mas também de uma experiência individual; provém dos sentidos, da maneira como se sente e nos ligamos ao espaço que nos rodeia. A paisagem é uma realidade pessoal que cada um constrói, é subjetiva. Nesta abordagem, dois nomes de referência, como Cosgrove e Yi-Fu-Tuan, construíram uma posição em relação à paisagem que a torna uma experiência particular, baseada na realidade vivida de um espaço.

“Este tipo de abordagem encontra-se basicamente entre os autores das correntes ditas da Geografia das Representações, ou mais no cerne da Geografia Humanista, correntes que aproximam a geografia das tendências fenomenológicas e existencialistas também em expansão noutras ciências sociais. Assim, por exemplo, COSGROVE (1984:13), diz que a paisagem é «o mundo exterior mediatizado pela experiência subjectiva dos homens, portanto um modo de ver o mundo», enquanto para TUAN (1979:89), trata-se de «uma imagem integrada, construída pela mente e pelos sentidos»” (Barata Salgueiro, 2001:45).

A nossa posição é próxima desta última perspectiva; no entanto, não negamos a importância da construção social e coletiva da paisagem. Porém, o significado do que vemos é marcadamente construído pelas experiências que se vivem num espaço e, conseqüentemente, influencia a imagem sobre o mesmo e de como o interpretamos.

Neste projeto a segunda abordagem está mais ligada ao universo infantil; as crianças vivem a paisagem experienciando-a. Estabelecemos conexões com o espaço; a paisagem não está somente ligada ao sentido da visão; construímos uma imagem da realidade com que somos confrontados também por sons, cheiros, luz e experiências que vivemos nesse espaço.

“As múltiplas pesquisas sobre a paisagem têm feito ressaltar a importância de novas dimensões, que vão para lá da simples apreensão visual ou da resultante das relações entre o Homem e o Meio. Por um lado, têm valorizado a importância de outros sentidos na apreensão das paisagens (o olfato, o ouvido, o tato). e, por outro lado, como o notaram Phillipe e Geneviève Pinchemel, têm sido reveladas nas «novas paisagens» outras dimensões valorativas, para além da «paisagem como quadro da vida»: paisagem-património, paisagem-valor de identidade, paisagem recurso (Pinchemel e Pinchemel, 1992: 377).” (Gaspar, 2001:85).

A observação de uma paisagem é, desta forma, uma ferramenta poderosa para a educação e desenvolvimento do pensamento crítico.

“Exercise of observation is, then, one condition of transformation of impulse into a purpose. As in the sign by a railway crossing, we have to stop, look,

lis-ten. But observation alone is not enough. We have to understand the significance of what we see, hear, and touch. This significance consists of the consequences that will result when what is seen is acted upon” (Dewey, 1938/1997:68).

2 | PENSAMENTO CRÍTICO

Em 1938, J. Dewey escreveu sobre pensamento reflexivo e experiências significativas para construir um novo paradigma na educação. Provou-se que os alunos que tenham a possibilidade de viver e lidar com práticas de aprendizagem significativas, associadas a problemas reais, ajudam a tornarem-se intervenientes e críticas face à realidade.

“This view would be more credible if any systematic effort, beginning with early education and carried on through the continuous study and learning of the young, had ever been undertaken with a view to making the method of intelligence, exemplified in science, supreme in education. There is nothing in the inherent nature of habit that prevents intelligent method from becoming itself habitual; and there is nothing in the nature of emotion to prevent the development of intense emotional allegiance to the method.” (Dewey, 1938/1997:83).

Dois abordagens principais para o chamado pensamento crítico; por um lado, existe uma abordagem mais ligada ao raciocínio lógico; por outro lado, investigadores mais ligados à psicologia cognitiva. Esta última perspectiva, relacionada com a abordagem construtivista e socio-construtivista da educação, defende que as atividades de aprendizagem emergem da interação entre ambiente, recursos didáticos e as pessoas que envolvem a criança (professores e outros pares). Quando estão a procurar construir a sua visão da realidade baseada no conhecimento que vão adquirindo. Essas relações são destacadas como uma das chaves da educação atual. Dewey refere o seguinte: “apesar de todo o pensamento resultar em conhecimento, em última análise, o valor do conhecimento está subordinado ao uso do pensamento” (Dewey, 2007, 139).

As contribuições da psicologia do desenvolvimento, de autores como Piaget, Vygotsky ou Bruner são importantes bases para abordagens educacionais; no entanto, gostaríamos de introduzir, como ferramenta didática para o desenvolvimento do pensamento crítico, as narrativas, tal como propõe Kieran Egan. Em contextos educacionais, Egan (1992). afirma que selecionar narrativas de acordo com os estádios de desenvolvimento educacional das crianças é uma maneira eficaz não apenas de desenvolver o pensamento crítico, mas também de introduzir conceitos complexos. Já conduzimos experiências, em jardins de infância, orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, a partir da observação da paisagem. A observação do espaço, a compreensão, análise e postura crítica deve ser estimulada desde tenra idade – é tão essencial para o desenvolvimento das crianças, como a matemática ou a língua materna.

A observação cuidadosa do espaço fornece-nos informações sobre a realidade,

mas também indica caminhos de intervenção e pistas para mitigar, corrigir e melhorar a paisagem. Yi-Fu Tuan, em "Topofilia" (1974:160), escreve: "A Geografia Humanista busca uma compreensão do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, seu comportamento geográfico, bem como seus sentimentos e ideias sobre espaço e lugar."

3 | BANDA DESENHADA - UMA FERRAMENTA DIDÁTICA

A Banda Desenhada é uma forma de narrativa, que combina desenho com um texto mínimo. Todos gostamos de histórias, talvez por isso que gostamos de ler romances, ir ao cinema, assistir a novelas/séries ou ouvir alguém contando um acontecimento interessante.

"Todo o texto narrativo, independentemente do(s). Sistema(s). semiótico(s). que possibilita(m). a sua estruturação, se especifica por nele existir uma instância enunciativa que relata eventos reais ou fictícios que se sucedem no tempo – ao representar eventos, que constituem passagem de um estado a outro estado, o texto narrativo representa também necessariamente estados - originados ou sofridos por agentes antropomórficos ou não, individuais ou coletivos, e situados no espaço do mundo empírico ou de um mundo possível." (Aguir e Silva, 1988: 597,598).

Esta forma de arte pode ser definida de acordo com várias visões que refletem uma posição teórica em relação à Banda Desenhada: neste contexto, escolhemos a definição proposta por Reis e Lopes:

"A banda desenhada constitui uma modalidade narrativa de extensão variável, cujo fundamental suporte expressivo é a imagem gráfica, acompanhada ou não por um texto verbal e elaborada de acordo com específicos procedimentos técnicos, destinados a inculcar no conjunto de signos icónicos que integram o relato a sua narratividade própria" (Reis e Lopes 1994:45).

Se excluirmos a expressão 'Banda Desenhada', pode pensar-se que estamos a falar de cinema! Talvez essa seja a razão pela qual tantos "quadrinhos" têm fácil transposição para cinema. Certamente, os desenhos de narrativa são uma das formas mais antigas que a humanidade tem usado para transmitir situações relativas a modos de vida e ao quotidiano. A Banda Desenhada é provavelmente a mais antiga manifestação de história e cultura de que temos registo, ou não fossem as gravuras e pinturas rupestres o registo de modos de vida que ficaram expressas pela imagem, ainda que sem texto.

Assim, parece lógico que nas escolas se utilize a Banda Desenhada como motivação, para transmitir conhecimentos, mensagens e desenvolver capacidades tão importantes, como contar histórias, escrever, selecionar informações, sintetizá-las, desenhar e familiarizar-se com outras realidades de forma agradável. Mas a história da Banda Desenhada, no passado recente, esteve quase sempre relacionada com recreação e literatura de fraca qualidade, estando ao serviço de interesses económicos e publicitários. Tendo isso em mente, seria estranho que na escola se utilizasse um recurso de "baixa

qualidade".

“Essa inegável popularidade dos quadradinhos, no entanto, talvez tenha sido também responsável por uma espécie de “desconfiança” quanto aos efeitos que elas poderiam provocar em seus leitores [...] os adultos tinham dificuldade para acreditar que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, os quadradinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores.” (Vergueiro, Waldomiro, 2004:8).

A visão de que a Banda Desenhada é uma arte menor está profundamente errada. A utilização de romances, contos ou textos, é normal e recorrente no ensino, mas pode não ser tão eficaz como a Banda Desenhada; a questão de usá-la como recurso depende da qualidade e adequação da escolha ao objetivo didático que se pretende. Cabe ao professor ter a noção do que é bom para os seus alunos e estar preparados para fazer uma opção de qualidade sobre os livros a ser utilizados em contexto da sala de aula. O poder da Banda Desenhada, como recurso didático, é bem conhecido e é usado há décadas. Permite motivação e proporciona às turmas um ambiente de espontaneidade e relaxamento, o que predispõe as crianças a aprender, desde que tenham tarefas que as orientem na busca de conhecimento, de acordo com os objetivos propostos e definidos. Acreditando que esta ferramenta é capaz de mobilizar os alunos do 1º Ciclo e levá-los a olhar a paisagem de maneira crítica e interventiva, pretendemos colocar em prática este projeto, onde o trabalho final das crianças será criar pequenas Bandas Desenhadas a partir da observação e comparação das paisagens, locais com Banda Desenhada das histórias e aventuras que leram e viram.

4 | METODOLOGIA

O objetivo principal da investigação é explorar possibilidades de introduzir didáticas específicas, da Geografia, com linguagens de acordo com o imaginário infantil, neste caso, introduzindo a Banda Desenhada.

Optou-se nesta investigação por uma metodologia de Investigação/Ação. O método permite simultaneamente ao trabalho dos professores titulares com as crianças se possa avaliar o desenrolar da experiência em contexto escolar. Parte-se do princípio de colaboração entre as partes (quem propõe a investigação, professor titular da turma e as crianças). para construir um caminho didático apoiados em resolução de problemas, valorizado não apenas os aspetos cognitivos, mas também os processos. Valoriza, assim, o qualitativo, e a análise de conteúdo, mais do que um enquadramento quantitativo que pudesse ser imediatamente extrapolado.

O objetivo principal deste estudo é explorar possibilidades de introduzir didáticas específicas, da Geografia, com linguagens de acordo com o imaginário infantil, neste caso, introduzindo a Banda Desenhada, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Convidámos turmas do 1º Ciclo (3º e 4º anos). do concelho de Portalegre, a participar

nas atividades de leitura de livros do Tintin e visionamento dos respectivos vídeos. A atividade enquadrou-se no Estudo do Meio e de acordo com as Aprendizagens Essenciais. Pretende-se apresentar às crianças atividades lúdicas, que através da paisagem, apresentada na Banda Desenhada e a comparação da realidade regional possam realizar uma análise crítica que observam. Pretendemos criar um ambiente lúdico, longe da sala de aula tradicional. Comentando as paisagens dos livros e comparando-as com fotografias da realidade local as crianças vão estabelecendo paralelos. Focámo-nos nas formas de relevo, na organização dos lugares e cidades, e salientámos as diferenças entre o desenhado e as paisagens locais.

A última tarefa foi o desenho de uma prancha do livro, recontando uma parte das aventuras de Tintin, como se esta ocorresse na paisagem local. A ideia é valorizar o local e facilitar a integração das crianças no enredo e na narrativa e, simultaneamente, contactar com realidades diferentes, questionar os espaços e pensá-lo criticamente. A transposição da ação de uma realidade para outra obriga as crianças a questionar os condicionamentos e as razões para diferentes ocupações diferentes dos espaços, estimulando o pensamento crítico face à realidade.

Os docentes colaboradores preencheram uma ficha de observação das atividades, adaptada da ficha utilizada pela Universidade de Lovaina em estudos do pré-escolar. A questões de observação da ficha prendem-se essencialmente com a concentração, motivação e empenho nas atividades aferindo o grau de concretização, compreensão e interiorização dos temas propostos. Os trabalhos resultantes desta metodologia revelaram que as crianças questionaram a realidade indireta (álbum de Banda Desenhada). e a direta (o seu contexto local – vila ou cidade e espaços naturais envolventes), discutiram e decidiram em colaboração entre pares e com o docente, e conseguiram perceber as dificuldades espaciais de transpor a ação de uma realidade para outra.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os produtos finais, pequenas sequências, histórias ou pranchas, variam de qualidade e tamanho, conceito, transposição do argumento e cuidado com a paisagem. Todos têm valor intrínseco, mas alguns conseguem uma síntese dos objetivos mais cabal, outros cumprem apenas algumas partes do que era pedido. Esta variação dependeu da interpretação dos docentes, da maior ou menor liberdade criativa permitida, da imaginação das crianças e da sua capacidade de concretizar o que tinham em mente.

Segundo os docentes, a adesão às tarefas foi grande e a disponibilidade dos titulares das turmas para equilibrar o projeto com a vontade dos alunos e o normal decorrer das atividades letivas foi fundamental para que não se sentissem frustrados por não dedicarem mais tempo ao Tintin. Os resultados da ficha de observação foram muito elevados demonstrando que as crianças estavam muito empenhadas e concentradas nas

suas tarefas, retiraram prazer nas atividades a que se propunham e gostaram de aprender e transpor as aventuras de Tintin para a sua realidade. Foi interessante observar nas pranchas finais o herói de Hergé a correr nas ruas de uma pacata vila alentejana.

Na maioria dos trabalhos ocorre com frequência a presença de peças típicas e onnipresentes na paisagem urbana: sinais de trânsito, semáforos, passadeiras de peões, cabos de eletricidade ou telecomunicações, luminárias públicas e mobiliário urbano.

Nas escolas situadas na área do Parque Natural da Serra de São Mamede, foram escolhidas as histórias “Tintin no Tibete” e “O Ídolo Roubado”, por poderem representar cenários passíveis de serem transpostos para a realidade local. As soluções encontradas pelos docentes, mas principalmente sugeridas pelos alunos, apontaram para a construção de pequenas narrativas; a transposição da história ficou ao critério das crianças.

A tarefa de construção de cenários e novas realidades, nas pequenas pranchas de desenho, baseou-se no estudo dos aspetos físicos e naturais da Serra de São Mamede. Inseridas no meio rural e com um contacto diário com o ambiente natural, as crianças têm um background de conhecimentos bastante completo sobre o local. Em passeios de família e brincadeira, conhecem as ribeiras e o rio, cascatas, vários animais, plantas e outras curiosidades. Este saber não invalidou que em contexto de sala de aula as crianças falassem, discutissem e consultassem, com curiosidade, informações sobre o Parque Natural.

A opção de construir novas histórias de raiz, torna difícil o desenho da realidade florística. Por exemplo, para uma criança, desenhar uma azinheira ou uma oliveira é aproximadamente igual; a forma da copa arredondada é semelhante, como não podia deixar de ser. Mas em termos de alguns modelados, ribeiras, cascatas ou grutas, os desenhos refletem a transposição de um ambiente de montanhas de grande altitude, ou floresta tropical, para os mais suaves e temperados ambientes da serra de São Mamede.

Algumas curiosidades sobre a representação do meio local, como a víbora cornuda ou cascatas, são referências para as crianças. Mostram que sabem o comportamento da víbora, assinalando que é perigosa, mas caso não seja incomodada, não representa perigo de maior. Quase todas as histórias falam de amizade, de busca de amigos e defesa contra perigos e adversidades, tal como acontece nas narrativas de Basse na Banda Desenhada utilizada.

A experiência mais bem-sucedida neste projeto foi a da escola de Alegrete. O sucesso deveu-se à estratégia que o professor conseguiu implementar. O colega pediu-me uma história em que parte da ação ocorresse num castelo. Conhecendo a vila, o álbum que me pareceu mais adequado foi a “Ilha Negra”, com um argumento simples, mas cativante. Na pista de uma rede de falsários, Tintin vai até uma assustadora ilha, na Escócia, com um castelo, onde consegue descobrir e aprisionar os malfeitores.

A primeira tarefa foi a leitura do livro em conjunto - procedimento comum em todas as salas participantes - seguindo-se o visionamento do vídeo. Numa segunda fase, apesar

da pandemia, conseguiram fazer um pequeno itinerário pela vila. Tiraram fotografias, que depois de fotocopiadas ficaram à disposição dos alunos. Foram espalhadas pelo chão, pelas mesas, na secretária, e o espaço livre foi ocupado por folhas retratando a vila. Cada aluno escolheu a prancha que o mais cativou e reproduziu a história, como se tivesse ocorrido em Alegrete - da Escócia e Inglaterra para Alegrete.



A imagem é apenas um exemplo de um conjunto mais vasto, onde podemos perceber o todo o processo de raciocínio que levou a transpor a ação da história para o meio local. A escolha do álbum, feita por nós, exigem um conhecimento tanto da coleção de aventuras como da paisagem local, facilitando a identificação dos alunos com os espaços da história e na sua vila. A consideração e respeito por um património, o castelo da vila, como cenário de uma aventura, proporcionou aos alunos uma nova visão da sua realidade quotidiana. O que pouco notavam ou valorizavam foi elevado a espaço de aventuras.

6 | CONCLUSÕES

O objetivo mais global de todo o projeto foi conseguir que as atividades e estratégias didáticas contribuíssem para a educação e percepção espacial das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este desiderato consubstanciar-se-ia na observação direta (local). e indireta (Banda Desenhada). da Paisagem, num processo de questionamento da realidade, estimulando, desta forma, o pensamento crítico sistemático e a construção autónoma do conhecimento. Os resultados deste percurso de aprendizagem permitiriam provar que a

paisagem é um instrumento para desenvolver o conhecimento do mundo e para a aquisição de conhecimentos e conceitos geográficos básicos, em estádios etários precoces.

Um segundo conjunto de objetivos, e hipóteses a provar, estava relacionado com as metodologias específicas da Geografia, e estratégias didáticas, para conduzir os alunos ao processo de construção do seu próprio conhecimento. Assim, queríamos testar e provar que a Banda Desenhada, sendo uma linguagem familiar às crianças, se constituiu como um meio eficaz de ensinar e aprender Geografia.

Terminadas as atividades, já com os produtos finais analisados, retirámos um conjunto de conclusões.

Concluimos que a paisagem é, de facto, uma ferramenta didática extremamente completa para um vasto leque de temas. Em termos pedagógicos e didáticos, a observação do entorno é potenciadora de múltiplas abordagens, no campo das ciências humanas e naturais. Na paisagem, fica registada a dinâmica da natureza e a ação humana. Trabalhar sobre a realidade visível é um exercício integrador de vários campos do saber. O facto de ser um recurso sempre presente e isento de custos, a sua utilização escolar/científica deveria ser frequente. Quando analisamos a paisagem podemos apreender e compreender diversos conceitos e retirar dados, que nos ajudam na perceção e entendimento do real. Tendo em conta estas várias facetas, a paisagem deveria também ser utilizada em idades precoces, como instrumento de aquisição de saberes, para desenvolver o potencial de aprendizagens múltiplas.

Pensar sobre a realidade, na sua diversidade, é sempre um processo de questionamento. Todo o pensamento é, por natureza, crítico. Somos incapazes de olhar, saber de um fenómeno ou realidade, sem que tenhamos uma opinião. O cérebro não é amorfo.

Quando apresentámos às crianças atividades centradas na observação da paisagem, estávamos, concomitantemente, a pedir-lhes que a interrogassem de forma a compreendê-la. O exercício de transposição de uma ação para realidades diferentes conduziu os alunos a colocar diversas questões e a procurar as respostas. Em cada ciclo, são sempre postas novas perguntas, cada vez mais complexas. A busca de explicações torna-se também mais intrincada e sempre com novos conceitos, que se vão acumulando e conduzem a um mais amplo conhecimento, de nível superior ao estágio anterior. Este processo acaba por ser um ciclo em espiral: Paisagem – observação – questionamento/pensamento crítico – busca de respostas – soluções – (novamente). Paisagem. As histórias aos quadrinhos, vivendo da imagem, são uma linguagem universal. Na era digital, a imagem é a base das mais variadas mensagens. As crianças, quer a nível institucional (creches, pré-escolar, escolas...), quer a nível familiar (televisão, computadores, smartphones...), são ensinadas e aprendem pela imagem, ou com o seu suporte (ilustrações várias). Ao inserirmos a Banda Desenhada no ensino, estamos a utilizar uma linguagem que compreendem e que lhes é natural. A partir do cenário desenhado, sem se aperceber, a

criança está a recolher informações, a conhecer novas realidades, a desenvolver conceitos e a construir o seu próprio conhecimento. O que se conseguiu concretizar no projeto foi cruzar estes quatro vetores, em proveito da aprendizagem das crianças.

O objetivo mais global que assinalámos, a “educação e percepção espacial das crianças”, foi alcançado. As crianças pensaram o espaço próximo e conheceram e retiraram informações sobre realidades distantes. O trabalho obrigou docentes e alunos a estar focados na compreensão do espaço, interpretando-o com o objetivo de transpor uma narrativa de um espaço distante, para o local. O olhar para a realidade espacial quotidiana com outra perspetiva, deu-lhe um novo valor, significado e signifiante. Para implantar uma ação no espaço conhecido, local, obrigou-os a estudá-lo sob diversos ângulos e do ponto de vista de diversos saberes. O espaço e o seu estudo foi integrador e potenciador de novos conhecimentos. As Bandas Desenhadas e as sequências trabalhadas revelam cuidado, estudo prévio e capacidade de pensar o espaço em função de uma nova utilização – cenário de uma história de aventuras.

A análise dos produtos e as informações dos colegas provam que a paisagem é um instrumento eficaz para desenvolver o conhecimento do meio natural e humano e construir conhecimento geográfico.

Como conclusão geral, podemos afirmar que a estratégia e os objetivos foram alcançados. Os trabalhos das crianças demonstram como a paisagem esteve no centro do projeto e a Banda Desenhada provou ser uma ferramenta didática que preenche o imaginário infantil e se assume como linguagem capaz de introduzir conhecimentos espaciais, incluídos no programa de Estudo do Meio.

Nenhuma investigação ou projeto didático deve ser um fim em si mesmo. Os resultados, sendo conclusivos, deixam em aberto novos caminhos de pesquisa. A repetição do projeto, num âmbito temporal mais alargado e sem as restrições inerentes ao confinamento, provocado pela Pandemia do SARS-CoV 2, poderiam permitir resultados ainda mais expressivos.

O recurso às novas tecnologias, a apresentação de aplicações e a exploração das possibilidades digitais será outra linha de investigação interessante. Os meios tecnológicos tendem a ser mais acessíveis, e em maior número nas escolas. As salas laboratoriais estão a ser prioridade de ação para as equipas diretivas dos Agrupamentos escolares, o que poderá incentivar os docentes a trabalhar com instrumentos e linguagens mais próximas dos alunos. As escolas que participaram no projeto têm apenas um computador por sala, sendo um aparelho muito antigo, lento e desajustado das oportunidades digitais atuais. Ainda nos deparámos com dispositivos cujo processador Pentium IV, torna impossível correr alguns programas de simulação ou jogos. Outra hipótese de desenvolvimento de investigações seria o acompanhamento destas crianças, com atividades e tarefas adequadas ao próximo Ciclo de Ensino, utilizando novamente a paisagem e a Banda Desenhada.

O que é essencial e mais relevante a não perder de vista: é dar às crianças e

jovens a possibilidade de aprenderem com recurso a novas linguagens, tendo presente a PAISAGEM.

REFERÊNCIAS

1. Azinheiro, Vasco Luís Silva Santos (2014). A Utilização da Banda Desenhada nas Aulas de História e Geografia do 3º Ciclo e do Ensino Secundário (Dissertação de Mestrado). Lisboa. Instituto de Educação.

2. Barata Salgueiro, Teresa (2001). Paisagem e Geografia. Finisterra, XXXVI, 72, 37-53

3. Barroso de Magalhães, Sandrina (2017). Bandas desenhadas para aprender História e Geografia. (Dissertação de Mestrado). U. Porto, FLUP. Porto

4. Cardoso, Tiago Manuel Pereira; Solé, Maria Glória Parra Santos (2017). A banda desenhada histórica como recurso e fonte historiográfica para o ensino e aprendizagem da história: um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino bási-co. In Livro de Resumos "Epistemologias e Ensino da História" (395-410).

U. Porto, FLUP: Porto.

5. Castro, Miguel (2019). "Unsuspected Pedagogical Resources - New teaching methods". In Varadinov Maria José et al (Editors). Proceedings of the 26th EUCLIDES Network General Meeting and International Conference on "Education and Research for the Next Decade". Portalegre. Instituto Politécnico de Portalegre

6. Commission on Geographical Education (2016). International Charter on Geographical Education (Rev 2018). Amsterdam. IGU Commission on Geographical Education

7. Dewey, J. (1997). Experience and Education. New York. Touchstone

8. Dewey, J. (2007). Democracia e educação. Lisboa. Didáctica Editora.

9. Domingues, Álvaro (2001). A Paisagem Revisitada. Finisterra, XXXVI, 72, 55-66

10. Egan, Kieran (1992). O Desenvolvimento Educacional. D. Quixote, Lisboa

11. European Commission (EC). (2012).: Assessment of key competences in initial education and training: policy guidance. Luxemburg. E.C.

12. Fernandez Enguita, Mariano (2018). Más escuela y menos aula. Madrid. Mo-rata.

13. Gaspar, Jorge (2001). O retorno da paisagem à Geografia. Apontamentos Místicos. Finisterra, XXXVI, 72, 83-99

14. Moore, Antoni B. et al (2018). Comic Strip Narratives in Time Geography. In-ternational Journal of Geo-Information, 7, 245, 1-20

15. Mota, Ana Cláudia Costa (2012). A Banda Desenhada como representação gráfica-verbal na aprendizagem de História e Geografia (Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga

17. Mota, Ana Cláudia Costa (2012). A Banda Desenhada como representação gráfica-verbal na aprendizagem de História e Geografia (Dissertação de Mestra-do). Universidade do Minho, Instituto da Educação. Braga.

18. Nóvoa e Bandeira (2005: 63).” Evidentemente. Histórias da Educação.” repositorio.ul.pt
19. OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, Paris. OECD Publishing.
20. OECD (2018), The future of education and skills. Education 2030. Paris. OECD Publishing.
21. Oliveira Martins, Guilherme (Coord). (2016). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa. Minist. Da Educação/DGE.
22. Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. September/October 2001 Volume 9, Number 5, 1-5
23. Reis, C.; Lopes, A. C. (1994). Banda Desenhada. In C. REIS, & A. C. LOPES. Dicionário de Narratologia. Coimbra. Almedina.
24. Robinson, Ken; Aronica, Lou (2015). Creative Schools. The Grassroots Revolution that’s Transforming Education. New York. Viking.
25. Rychen, D. S, Salganik, L. H, McLaughlin, M. E. (2002).: Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Geneve. UNESCO.
26. Silva, Vitor Manuel, Aguiar (1988). Teoria da literatura. Coimbra. Almedina
27. Tuan, Yi-Fu (1980), Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo. Ed. S.A.
28. Vergueiro, W. (2004). Uso das HQs no Ensino. In W. Vergueiro, & A. Rama, “Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula”. São Paulo. Ed.Contexto.Fox, S. I. (2008). Human psychology (10th ed). Boston: McGraw-Hill Higher Education.

CAPÍTULO 17

VIAGENS: TURISMO CULTURAL COMO DISPOSITIVOS DE APRENDIZAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Data de aceite: 01/02/2022

Talita Fontes Miranda

<http://lattes.cnpq.br/6221466641847450>

RESUMO: O presente trabalho se propõe a analisar o Turismo cultural como dispositivo metodológico para ensino de História; a interface entre Turismo Cultural, Patrimônio Cultural, História Cultural e Ensino de História. Este estudo é fruto de uma observação participante no Colégio Gênesis, em paralelo a pesquisas em arquivo escolar, com o intuito de perceber o turismo cultural enquanto dispositivo metodológico para o ensino de história, analisando a atividade realizada pelo Colégio Gênesis, situado na cidade de Feira de Santana, com as turmas do nono ano do Ensino Fundamental II. Essa atividade acontece na região de Paulo Afonso para trabalhar conteúdos referentes à República Velha. O que nos leva a perceber que a utilização do Turismo cultural enquanto dispositivo metodológico reflete positivamente na formação dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: História Cultural. Turismo cultural. Ensino de história.

ABSTRACT: This work analyzes the Cultural Tourism as a methodological device of History Teaching; the interface between Cultural Tourism, Cultural Heritage, Cultural History and History Teaching. This Study is a result by a participant observation in the Gênesis School and by the scholar archive. With the intent of to realize the

cultural tourism as a methodological device of history teaching, analyzing one made activity by Gênesis School in Feira de Santana city with the classes of ninth year of the Basic Education II. This activity happens in the region of Paulo Afonso city to work the matter about Old Republic. What takes us to realize the utilization of the cultural Tourism as a methodological device of history teaching reflects positively in the formation of the students.

KEYWORDS: Cultural History. Cultural Tourism. Teaching History.

1 | INTRODUÇÃO

Quando o turista tem contato com um atrativo que é dado como “morto”, sem dinamicidade como monumentalização ele normalmente guarda aquele momento somente como uma coleção de fotos, como mais uma, pois, dificilmente terá aquele momento em suas lembranças pelo fato de não ter entrado em contato com a cultura daquele povo e não ter visto os significados que aquele local teve no passado e tem no presente dos municípios. (MOTA, 2011, p. 50-51).

O presente trabalho consiste em uma análise da prática do turismo cultural enquanto dispositivo metodológico para o ensino de história, sendo assim, este texto se insere nas discussões acerca das renovações teóricas e metodológicas para o ensino de história, já provocadas pelos historiadores da Nova História e pelas mudanças propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esse estudo justifica-se diante da dificuldade de aproximação entre os cidadãos e o patrimônio histórico-cultural da humanidade. Enquanto bolsista PIBID pude observar que os estudantes, de um modo geral, se sentem pouco atraídos pelos patrimônios culturais, e que este tema tem sido pouco discutido nas escolas. Acredito que se torna nossa responsabilidade, como educadores, buscar instrumentos didáticos para modificar esta realidade. Afinal, as pessoas que hoje são os turistas, de quem Mota fala na epígrafe deste texto passaram por professores de História por todo Ensino Fundamental e Médio e se não conseguem reconhecer a importância dos monumentos históricos é porque houve falhas no processo de formação desses indivíduos. Nesse sentido, a questão que orienta este texto é: Qual a importância do turismo cultural no ensino de história como uma estratégia didática?

Nem sempre a viagem que visa à ampliação do conhecimento recebeu uma nomenclatura específica. Neste trabalho chamaremos a atividade de deslocar-se em busca de conhecimento, com mediação de um professor de história, de Turismo Cultural. Nesta perspectiva, o Turismo Cultural pode e deve se configurar enquanto atividade que visa à aprendizagem e a busca pelo conhecimento. Assim, discutiremos de que forma as escolas podem utilizar o Turismo Cultural enquanto um dispositivo metodológico para o ensino de história, buscando nos PCN e na LDB elementos que legitimam essa atividade, uma vez que são estes documentos, que em âmbito nacional, definem e legitimam as práticas educacionais.

1.1 Os PCN e a LDB, a história regional vista de perto

Ao analisarmos os PCN de história e a LDB notamos que ambos falam da importância das discussões sobre o regional e suas especificidades. É a partir dos debates sobre as especificidades regionais que pensamos na necessidade de ter um contato mais próximo dos aspectos regionais, indo *in loco*, para percebermos e discutirmos a história regional de modo mais contextualizado. O artigo 26º da LDB ao se referir aos currículos no Ensino fundamental nos informa:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem, ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 1996).

Visando atender esta demanda apresentada no artigo 26º da LDB, nós professores de história, no que diz respeito ao ensino desta disciplina, podemos utilizar da história regional, enquanto ciência, para atender a necessidade de trabalhar a região e as suas especificidades. A base nacional de conteúdo comum a que se refere a LDB “unifica” os conteúdos que todos os estudantes, dentro do território nacional, terão acesso, que foi materializada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto é nas especificidades do regional que encontramos brecha para pensarmos um currículo

diferente. Um currículo vivo, com a formação na história, em contato com o patrimônio, dialogando com as pessoas, as pessoas fazendo a sua história, intervindo no mundo e sendo afetadas pela história. Um currículo dialógico, relacional, uma escola que comporta a vida, que não está hermeticamente fechada, que sai de si e vai ao encontro do mundo com suas historicidades, dialéticas, contradições, poderes, belezas, dores, amores, artes, políticas. Mais que um currículo que estuda a história, um currículo que se deixa atravessar pela história.

Mas, para fazermos as discussões sobre o uso da história regional no ensino de história, faz-se necessário falarmos primeiro sobre o conceito de história regional. E para isso temos que ter a clareza de que neste trabalho não estamos nos referindo a região enquanto uma delimitação apenas de fronteira geográfica, mas também enquanto uma construção social e identitária. Desse modo, falar de história regional é também falar de como se construiu e uma determinada identidade coletiva. Albuquerque Júnior nos diz que:

A região, como diria Certeau, é um espaço praticado ou, como diz Fremont, é um espaço vivido. É uma territorialidade no sentido deleuziano, ou seja, nasce de investimentos de poder, de saber e de desejo. Poderes, saberes e desejos nas esferas do econômico, do social, do político, do religioso, do ético, do moral, do artístico, erótico, etc. A região como o correlato regionalismo, implica investimentos afetivos, emocionais, passionais, pulsionais, imaginários, utópicos em uma dada territorialidade, ou seja, exige o investimento em uma dada territorialização da existência; exige a circunscrição de uma espacialidade como sendo o suporte para a vida subjetiva de um dado sujeito individual ou coletivo. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 61).

É a partir da perspectiva de região apresentada por Albuquerque Júnior que pensamos o ensino da história regional e a construção das identidades enquanto processos coletivos. Ainda nos remetendo a produção de Albuquerque Júnior observamos que este primeiro nos apresenta a ideia de região, para com ela nos falar sobre a discussão e as abordagens feitas na produção da história regional, sempre numa perspectiva de que a história regional não é a história dos limites das fronteiras da região estabelecida na geografia e sim a construída a partir da identidade coletiva. Como o mesmo diz:

Por isso, considero que a melhor forma do historiador lidar com a noção de região, a maneira de trabalhar com o regional, é através do procedimento de desconstrução. Fazer história do regional, para mim, não é afirmar a região; é colocá-la em questão, é suspeitar de sua existência naturalizada. Fazer história do regional, para mim, implica em colocar no tempo os espaços ditos e vistos como regionais, implica em pensar arqueo-geneologicamente as relações de poder e as distintas camadas de saber que vieram a se cristalizar, que vieram a dar contorno e realidade a um dado recorte regional. Fazer história do regional significa pensar que práticas discursivas e não-discursivas fizeram emergir em uma dada configuração histórica uma dada identidade regional. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 63).

Nesta perspectiva, compreendendo a história regional enquanto um campo da historiografia que se preocupa com a desconstrução de alguns estereótipos e a construção

de conceitos da identidade coletiva, é que podemos pensar no ensino de uma história regional que efetivamente estimule os estudantes a não serem meros receptores de informações, mas que se tornem produtores de conhecimento ao se apropriarem dos conhecimentos históricos. Por isso:

O professor de história tem a importante tarefa de pôr em questão os muros das identidades regionais, que nos dividem, nos separam, nos hierarquizam, alimentando preconceitos por origem geográfica e de lugar, alimentando estereótipos regionalistas, que geram discriminação e ódio, desprezo e falta de solidariedade, que autorizam e legitimam a exploração e a violência sobre dados sujeitos regionais. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 67).

A partir do momento em que os estudantes, bem com o professor, se percebem sujeitos regionais, e ambos questionam o que vem sendo estabelecido e muitas vezes naturalizado, o professor pode despertar no estudante o senso crítico, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, de protagonismo e sentimento de pertença. Vejamos alguns objetivos do Ensino fundamental nos PCN de história:

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal o sentimento de pertinência ao país. (PCN, 1988, p. 7).

[..]

[..] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (PCN, 1988, p. 7).

Entendendo que estes objetivos se complementam, pois não é possível falar em patrimônio sem falar em identidade, nesses objetivos os PCN (1988). nos falam sobre o processo de construção de identidade. Mas é possível reconhecer como características de sua identidade algo que você só viu nos livros? É possível avançar para uma leitura crítica da realidade conhecendo-a fora do contexto, apenas pelo olhar de outros, através de práticas discursivas?

Alguns estudos como o de Mota (2011). discutem que a maior parte das pessoas consegue reconhecer os patrimônios materiais, no entanto têm muita dificuldade de se identificar e compreender a importância dos mesmos para a comunidade na qual está inserida, por terem construído apenas uma relação superficial com a história e a memória que estes espaços e manifestações culturais trazem consigo.

Outro objetivo dos PCN (1988). que corrobora com estes dois objetivos é: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. Nos três objetivos apresentados anteriormente podemos observar que, apesar de não fazerem menção direta às atividades extra sala de aula, os três objetivos

também coadunam com a relevância da realização de uma viagem com o caráter de turismo cultural. Isto, considerando, como já foi dito neste texto, que turismo cultural é uma atividade que visa a preservação e divulgação dos patrimônios socioculturais na qual os indivíduos envolvidos devem ter uma preocupação em utilizar a experiência vivenciada nesta atividade como estudo planejado e sistemático. Deste modo é possível observar que o ensino da história regional pode ser feito por meio do turismo cultural, tendo em vista que os seus objetivos dialogam e que se trata de uma atividade que estimula a autonomia intelectual do estudante.

1.2 Caminhos abertos pelo Turismo Cultural: O estudante da Educação básica enquanto produtores de conhecimento

Compreendendo a escola enquanto um espaço de produção de conhecimento, podemos pensar no Turismo Cultural enquanto uma possibilidade de formação dos estudantes. Sabemos que a escola contemporânea tem suas atividades norteadas pelos PCN, pelas Leis de Diretrizes e Bases (LDB). e BNCC (em âmbito nacional), e o Plano Político Pedagógico (PPP). da escola, que adequa o currículo à realidade local. Quando propomos a utilização do Turismo Cultural enquanto uma alternativa metodológica, dialogamos com as proposições feitas por estes parâmetros. Visto que ao longo da LDB é possível observarmos que em diversos momentos é feita menção a pesquisa e a atividade extraescolar, assim como nos PCN, que ao se reportar ao ensino e a aprendizagem, nos apresenta que:

No sentido de contribuir para que os alunos compreendam a realidade atual em perspectiva histórica, é significativo o desenvolvimento de atividades nas quais possam questionar o presente, identificar questões internas às organizações sociais e as suas relações em diferentes esferas da vida em sociedade, identificar relações entre presente e passado discernindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações no tempo. (PCN, 1998, p. 53 e 54).

Assim podemos observar que o Turismo cultural pode ser uma alternativa para o processo de ensino e aprendizagem, visto que é necessário mostrar ao estudante as rupturas ao longo do tempo em um mesmo espaço, e em contextos culturais diferentes do que o indivíduo está envolvido. Sob esta ótica o turismo cultural aparece enquanto alternativa metodológica para o ensino de história. Pois, a partir do momento em que tiramos o indivíduo da sua zona de residência, o tiramos também da sua zona de conforto. Tendo em vista que em uma cidade com uma cultura diferente da sua, torna-se propício ao indivíduo compreender e observar mais atentamente a cultura desse outro espaço. Ele tende a ter assim uma observação mais atenta das transformações ocorridas naquele espaço ao longo do tempo.

1.3 Turismo cultural enquanto dispositivo metodológico para o ensino de História

Levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem, é notório que a ludicidade das atividades colaboram com a aprendizagem, de modo que podemos falar do turismo cultural enquanto um dispositivo metodológico que colabora com o processo de aprendizagem. Compreendendo o processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva da pedagogia progressista:

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, de uma situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade concreta. Dessa forma, o que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas sim, do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. (FERREIRA; FROTA, 2002).

Na perspectiva de Ferreira e Frota (2002), o ensino não se configura enquanto mecanismos utilizados para a transmissão de conhecimentos, e o processo de aprendizagem não se dá na forma de como estes conhecimentos são recepcionados, absorvidos, mas, sim no que é feito com ele. Ainda na perspectiva da Pedagogia Progressista, tomo a tendência Crítico-Social dos Conteúdos que segundo Ferreira e Frota (2002):

[...] acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, sua tarefa principal é a difusão de conteúdos. Não conteúdos abstratos, mas conteúdos vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. Entretanto, não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados, é preciso que se ligue, de forma indissociável, a sua significação humana e social. Com o objetivo de privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais.

Tendo em vista que o viajar mexe com o imaginário e sonhos do ser humano, e é frequentemente associada ao lazer, é de fundamental importância que ao realizar este tipo de atividade o professor se cerque de alguns cuidados para que os objetivos da atividade sejam alcançados.

Podemos observar esta relação com princípios metodológicos reconhecidos, se observarmos a noção de aprendizagem defendida por esta pedagogia e a organização procedimental realizada por Spínola (coordenador da atividade no Colégio). em minhas observações de campo. Vejamos, para Libâneo, “aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência.” (FERREIRA; FROTA, 2002). Então vamos a uma descrição do campo em que me inseri.

No que diz respeito ao planejamento podemos elencar alguns aspectos que são considerados indispensáveis pelo coordenador da atividade para o seu bom andamento. O primeiro deles é fazer um levantamento prévio de todos os conteúdos que podem ser abordados nos locais que irão ser visitados, e eleger o tema ou conteúdo principal que

motivará a viagem. E paralelo à escolha do conteúdo a escolha do destino da viagem. Em seguida é importante que se observe quais temáticas podem ser abordadas nos mais variados espaços que podem ser exploradas no local visitado. Por exemplo, observar se no percurso que se fará até o destino tem linhas de trem, assentamentos ou acampamentos do Movimento Sem Terra-MST. Pois, ao se atentar a estes detalhes o professor tem condições de ainda em sala de aula retomar as discussões sobre a *Belle Époque* e sobre as lutas pela reforma agrária, podendo assim aproveitar o momento de deslocamento para fazer do ônibus sala de aula e da paisagem suas fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado para este trabalho concluímos que a viagem é uma atividade propícia à aprendizagem e pode ser direcionada para a busca pelo conhecimento quando utilizada enquanto dispositivo metodológico. Sendo o turismo cultural uma ação que tem por objetivo a divulgação e preservação patrimonial, as discussões acerca da história regional podem ser abordadas de forma prática. Tal experiência possibilita um ensino de história no qual o as relações com os monumentos históricos acontece de maneira estreita, crítica e dinâmica, fomentando a autonomia intelectual dos estudantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. O Objeto em Fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras** (Campo Grande), v. 10/17, p. 55-67, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FERREIRA, Lúcia helena Bezerra, FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. Ensino e Aprendizagem: conceito dos licenciandos da UFPI. II Encontro de Pesquisa da UFPI. In: **II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**. , 2002, Teresina, 2002. v. 1.

MOTA, Rosiane Dias. História e cultura como atrativo turístico. **Revista de Estudos Turísticos**. Portal Etur. Edição nº 27. Março de 2007 ISSN 1809-6468. Disponível em <http://www.etur.com.br/conteudocompleto.asp?IDConteudo=11733> Acesso em 10 de janeiro de 2011.

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA - Professor do curso de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus Ubá. Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica (PPGED), da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Bacharel em Ciências Humanas, pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora (BACH/ICH - UFJF).; licenciado em Artes Visuais, pelo Centro Universitário UNINTER e em Pedagogia, pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Tecnólogo em Design de Moda, pela Faculdade Estácio de Sá - Juiz de Fora/MG. Ainda, realizou cursos de especialização nas seguintes áreas: Moda, Cultura de Moda e Arte, pelo Instituto de Artes e Design da Faculdade Federal de Juiz de Fora (IAD/UFJF).; Televisão, Cinema e Mídias Digitais, pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACOM/UFJF).; Ensino de Artes Visuais, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF).; e, Docência na Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba (IF Rio Pomba). Tem interesse nas áreas: Moda e Design; Arte e Educação; Relações de Gênero e Sexualidade; Mídia e Estudos Culturais; Corpo, Juventude e Envelhecimento, dentre outras possibilidades de pesquisa num viés da interdisciplinaridade.

ÍNDICE REMISSIVO

SÍMBOLOS

1º Ciclo 144, 145, 151, 154

A

Amor 4, 23, 43, 112, 113, 114, 115

Análise de desempenho profissional 5, 132

Andróides 4, 93, 94, 97

Antropologia 31, 32, 111

Áreas rurais 14

B

Banda desenhada 5, 143, 144, 145, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158

Brasil 3, 4, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 40, 68, 73, 77, 79, 91, 116, 119, 120, 122, 124, 128, 129, 130, 131, 142, 162, 165

Bucólica X 4, 112, 113, 114

C

Ciências humanas 1, 2, 155, 166

Conflito armado 47, 52, 60

Conhecimentos tradicionais 116, 119, 120, 121, 123, 124

Covid-19 4, 12, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84

Cultura 4, 14, 15, 23, 24, 45, 71, 88, 89, 90, 95, 97, 99, 104, 105, 110, 118, 120, 124, 138, 150, 159, 160, 163, 165, 166

D

Diversidade 3, 120, 121, 123, 125, 128, 144, 155

E

Écloga 112, 113

Educação 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 20, 26, 27, 28, 29, 55, 56, 57, 59, 63, 66, 71, 74, 104, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 143, 144, 145, 148, 149, 154, 156, 157, 158, 163, 165, 166

Educação ambiental 4, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125

Educação financeira 4, 126, 128, 129, 130, 131

Educação matemática 126, 129, 131

Elegia 112, 113

Encarceramento 37, 40, 63, 69, 72, 73, 74

Ensino de história 5, 159, 160, 161, 163, 165

Epicuro 112, 113, 114

Era Viking 98, 99, 100, 101, 105, 110, 111

Escandinávia 98, 99, 104, 105, 107, 109

F

Falo 41, 42, 43, 45, 46

Família 8, 11, 22, 23, 25, 48, 54, 103, 106, 108, 153

G

Geografia 75, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 155, 157, 161

Globalização 5, 75, 132, 133

H

Hanseníase 3, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40

História 3, 5, 5, 19, 20, 21, 26, 29, 36, 98, 100, 104, 108, 111, 131, 133, 144, 150, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

História cultural 98, 100, 159

I

Inclusão 3, 8, 14, 20, 25, 26, 28, 29, 48, 56

Internação Compulsória 3, 30, 31, 33, 36, 39, 40

J

Juventude 2, 3, 1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 72, 73, 106, 166

L

Lógica 27, 32, 39, 41, 42, 44, 93, 96, 110

M

Meio local 143, 145, 153, 154

Mito 3, 4, 41, 98, 99, 101, 104, 105, 109, 110

Mitologia nórdica 98, 99, 100, 101, 103, 109, 110

Modelagem matemática 4, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Mulheres 3, 7, 20, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 72, 79, 83, 99, 100, 104, 106, 107, 111

N

Negociações de paz 47

P

Paisagem 5, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 165

Pandemia 6, 12, 75, 76, 78, 82, 83, 154, 156

Participação política 3, 47, 49, 56, 57, 58

Período de transição 47, 49, 52, 55, 60

Pessoa com deficiência 3, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29

Pós-guerra 22, 47

Povos indígenas 4, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 125

Programa de aprendizagem 1, 2, 8, 12

R

Ragnarök 4, 98, 99, 101, 105, 108, 111

Redes sociais 14

Representações femininas 4, 98

S

Saúde 2, 4, 35, 37, 38, 54, 55, 59, 70, 75, 76, 82, 114

Segurança 33, 48, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74

Seletividade 3, 63, 66, 68, 72, 73

Sociedade 2, 8, 10, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 48, 51, 53, 55, 56, 57, 63, 64, 65, 69, 73, 98, 99, 101, 104, 105, 108, 109, 110, 119, 120, 122, 124, 127, 128, 139, 140, 143, 147, 160, 163

Sufrimento social 30, 38

Sustentabilidade 116, 117, 119, 123

T

Tolerância zero 3, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74

Trabalho 3, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 19, 25, 28, 30, 31, 32, 48, 54, 61, 63, 65, 66, 73, 80, 81, 98, 100, 101, 106, 110, 132, 134, 136, 137, 141, 142, 151, 156, 159, 160, 161, 165

Turismo cultural 5, 159, 160, 163, 164, 165

V

Violência 48, 50, 51, 55, 56, 58, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 162

Virgílio 4, 112, 113, 114, 115

W

Web 2.0 3, 14, 15, 16, 17, 18

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉️ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

CIÊNCIAS HUMANAS: DIÁLOGO E POLÍTICA DE COLABORAÇÃO

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉️ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022