

CIÊNCIAS SOCIAIS e POLÍTICAS



Sociedade em Debate

v.3 | 2024

CIÊNCIAS SOCIAIS e POLÍTICAS



| Sociedade em Debate

v.3 | 2024

2024 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587c	Silveira, Jader Luís da Ciências Sociais e Políticas: Sociedade em Debate - Volume 3 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 159 p. : il.
	Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-062-9 DOI: 10.5281/zenodo.10901169
	1. Ciências Sociais. 2. Ciências Políticas. 3. Sociedade em Debate. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.
	CDD: 300.7 CDU: 301

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2024/03/ciencias-sociais-3.html>



AUTORES

**ANA CRISTINA DE ASSUNÇÃO XAVIER FERREIRA
BRENDA CRISTINA FERREIRA GOMES
BRUNA CIBELLE DE ANDRADE ABREU
DIRCE MARIA DA SILVA
EDIR HENIG
ELAINE RODRIGUES COSTA
ELAYNE CRISTINA DE ARAÚJO OLIVEIRA
ESDRAS YURI GURGEL CORREIA
JOANA D'ARC SILVA DE OLIVEIRA
LUANA CAVALCANTE PINHO
MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO
MILENA TRINDADE MIRANDA
PÂMELA KAYLHANNY DE MESQUITA DANTAS
ROBERTO SANTOS DA CUNHA
SABRINA SILVA DOS SANTOS
TATIANY ASSUNÇÃO PINA
THELMA HELENA COSTA CHAHINI
VALDERÍ TELES DO NASCIMENTO NETO
VITÓRIA CAMILA DA SILVA ARAUJO FONSECA**

APRESENTAÇÃO

No cenário atual, marcado por complexidades e dinâmicas em constante evolução, a compreensão das Ciências Sociais e Políticas torna-se essencial para a apreensão dos processos sociais, estruturas de poder, bem como para a identificação e proposição de soluções aos desafios enfrentados pela humanidade.

Partindo de uma base teórica sólida e fundamentada em evidências empíricas, os autores apresentam uma abordagem analítica que busca não apenas descrever, mas também questionar, problematizar e propor reflexões críticas sobre os fenômenos sociais e políticos abordados.

Diante das rápidas transformações e complexidades crescentes, compreender os fenômenos sociais e políticos não apenas enriquece nosso conhecimento acadêmico, mas também fornece insights cruciais para abordar os desafios e dilemas que enfrentamos enquanto comunidade global.

Ao destacar temas como identidade, globalização, desigualdade, justiça social, participação cívica e governança, este livro visa contribuir para um diálogo informado e enriquecedor sobre os desafios e possibilidades que enfrentamos como sociedade.


Reconhecemos que as questões sociais e políticas frequentemente provocam perspectivas diversas e até conflitantes. No entanto, é através da troca de ideias e da análise crítica que podemos avançar em direção a soluções mais justas e equitativas. Espera-se que a obra seja uma jornada intelectual que enriqueça nossa compreensão do mundo que habitamos e fortaleça nosso compromisso com a construção de um futuro melhor para todos.

SUMÁRIO

Capítulo 1 ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA <i>Elaine Rodrigues Costa; Milena Trindade Miranda</i>	9
Capítulo 2 A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER COMO REFRAÇÃO DA QUESTÃO SOCIAL: ASPECTOS DESSA REFRAÇÃO EM TERRITÓRIO CEARENSE <i>Joana D'arc Silva de Oliveira</i>	24
Capítulo 3 ELEMENTOS PARA PENSAR AS LUTAS INDÍGENAS EM ALAGOAS: UMA BREVE APROXIMAÇÃO <i>Valderí Teles do Nascimento Neto; Luana Cavalcante Pinho</i>	42
Capítulo 4 A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NOS NOVOS CONTEXTOS DE REALIDADE, LEITURA, ESCRITA E APRENDIZAGEM <i>Dirce Maria da Silva</i>	57
Capítulo 5 A CHAGA DA FOME: DO DESMONTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AGRÁRIAS À INSEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL <i>Edir Henig</i>	69
Capítulo 6 A EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO BOLSONARISTA: ELEMENTOS PARA UM DEBATE <i>Vitória Camila da Silva Araujo Fonseca; Pâmela Kaylhanny de Mesquita Dantas; Esdras Yuri Gurgel Correia; Sabrina Silva dos Santos; Elayne Cristina de Araújo Oliveira</i>	81
Capítulo 7 A INFLUÊNCIA DA CIÊNCIA PARA O CONTROLE DAS MULHERES: UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA DO LUGAR DA MULHER NA SOCIEDADE <i>Tatiany Assunção Pina</i>	96
Capítulo 8 O PROGRAMA ATENÇÃO DOMICILIAR AO IDOSO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: ACESSO A SAÚDE INTEGRAL DO IDOSO FRÁGIL OU ESTRATÉGIA DE RACIONALIZAÇÃO DE RECURSOS PARA A ATUAL CONJUNTURA DA SAÚDE? <i>Roberto Santos da Cunha</i>	109
Capítulo 9 INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA: COLABORAÇÃO E CONFLITOS <i>Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira; Thelma Helena Costa Chahini</i>	124

Capítulo 10 CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENFOQUES LEGAIS, FINALIDADES E ATRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA <i>Brenda Cristina Ferreira Gomes; Maria José Pires Barros Cardozo; Bruna Cibelle</i> <i>de Andrade Abreu</i>	141
--	------------

AUTORES	156
----------------	------------



Capítulo 1
ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DA
INFÂNCIA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA

Elaine Rodrigues Costa
Milena Trindade Miranda

ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Elaine Rodrigues Costa

*Bacharel em Serviço Social – Universidade da Amazônia (UNAMA),
elainemanu127@gmail.com*

Milena Trindade Miranda

*Bacharel em Serviço Social – Universidade da Amazônia (UNAMA),
milena.trindade429@gmail.com*

RESUMO

O presente estudo foi elaborado com a finalidade de analisar o processo histórico da infância e a construção do acesso das crianças com deficiência à educação inclusiva na sociedade brasileira, enfatizando aspectos sócio-históricos, conceituais e aportes legais que garantem os direitos fundamentais, como o acesso à educação. Para elaboração do trabalho, utilizou-se das pesquisas bibliográfica e documental com revisão de literatura e abordagem qualitativa; além disso, esta pesquisa classifica-se por explicativa, visto que se propôs a explicar o processo inclusivo de crianças com deficiência na educação básica; outrossim, classifica-se também por exploratória, pois tem a finalidade de dar mais visibilidade ao objeto de pesquisa. Este trabalho está organizado em quatro seções: a primeira refere-se à introdução; a segunda aborda a fundamentação teórica que versa sobre a construção da infância e dos direitos das crianças, bem como a construção da educação inclusiva na sociedade brasileira; a terceira trata da metodologia da pesquisa; encerra-se com as considerações finais. Portanto, considerando o processo emancipatório dos direitos da criança, garantido pelos aportes legais, o trabalho busca dar visibilidade e amplitude à temática e promover discursões no âmbito do Serviço Social, visto que o acesso à educação é um direito inerente a todos, sem qualquer distinção.

Palavras-chave: Infância. Crianças com deficiência. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The present study was prepared with the purpose of analyzing the historical process of childhood and the construction of access for

children with disabilities to inclusive education in Brazilian society, emphasizing socio-historical, conceptual aspects and legal contributions that guarantee fundamental rights, such as access the education. To prepare the work, bibliographic and documentary research was used with literature review and a qualitative approach; Furthermore, this research is classified as explanatory, as it set out to explain the inclusive process for children with disabilities in basic education; Furthermore, it is also classified as exploratory, as it aims to give more visibility to the research object. This work is organized into four sections: the first refers to the introduction; the second addresses the theoretical foundation that deals with the construction of childhood and children's rights, as well as the construction of inclusive education in Brazilian society; the third deals with the research methodology; ends with final considerations. Therefore, considering the emancipatory process of children's rights, guaranteed by legal contributions, the work seeks to give visibility and breadth to the theme and promote discussions within the scope of Social Service, since access to education is an inherent right for everyone, without any distinction.

Keywords: Infancy. Children with disabilities. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo histórico da infância e a construção do acesso das crianças com deficiência à educação básica na sociedade brasileira, na perspectiva de compreender como os elementos sócio-históricos estão imbricados com a realidade brasileira na contemporaneidade.

Tendo em vista a temática, entende-se que é de extrema relevância que o debate acerca da inclusão escolar de crianças com deficiência tenha visibilidade, principalmente, no âmbito do Serviço Social, visto que, o acesso à educação é um direito social garantido, teoricamente, pelos aportes legais, tais como: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015); portanto, é fundamental que o debate da temática esteja presente nas discussões do Serviço Social.

Diante disso, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a educação é assegurada como direito e constitui-se como dever do Estado, da Família, da comunidade escolar e da sociedade; ademais, o sistema educacional deve ser de qualidade e inclusivo, livre de qualquer preconceito e discriminação. (BRASIL, 2015). Outrossim, o

método de ensino garantido por Lei prevê que as Pessoas com Deficiência sejam incluídas no ensino regular, para tanto, é necessário que as escolas disponham de capacitação da equipe multiprofissional (Professores, Pedagogos, Psicopedagogos, Psicólogos, Assistentes Sociais), que estejam habilitados para proporcionar ao aluno um ensino de qualidade, bem como, estar preparadas estruturalmente, isto é, a infraestrutura das escolas deve viabilizar o acesso a esses espaços, na perspectiva inclusiva.

Este trabalho está organizado em quatro seções: a primeira refere-se a esta introdução; a segunda aborda a fundamentação teórica que versa sobre a construção da infância e dos direitos das crianças, bem como a discussão sobre a educação básica garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a educação inclusiva, que está prevista na Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015); a terceira trata da metodologia da pesquisa; encerra-se com as considerações finais deste breve estudo que apresenta os elementos centrais abordados na elaboração deste trabalho, abarcando a análise da construção da infância no Brasil e a educação como direito fundamental e inerente ao ser humano.

Portanto, considerando a construção do processo emancipatório dos direitos da criança, garantido pelos aportes legais, o trabalho busca dar visibilidade e amplitude à temática e promover discussões no âmbito do Serviço Social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção da infância e as crianças com deficiência no Brasil

A noção de infância envolve diferentes significados que lhes são atribuídos conforme a “visão” que a sociedade possui de mundo em cada contexto social. Nesse sentido, alguns/algumas autores/as designaram o conceito de infância para cada período de desenvolvimento da humanidade. (SOUZA et al., 2017).

De acordo com Ariès (1973, p. 52) “a infância era um período de transição, logo, ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”. As crianças eram tratadas, com descaso, negligenciadas. Não se respeitava a infância, a fase que todo ser humano vive, que mais requer proteção e cuidado, visto que nesse período, a criança está em desenvolvimento físico, mental e social.

Stearns (2006, p. 12 apud LUSTIG et al. 2014, p. 6) aborda que “a infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo para outro”.

Essas mudanças ocorrem de acordo com as modificações e percepções da sociedade, pois há uma variação do que é infância dependendo do lugar em que ela se desenvolve, das tradições e culturas, das características sociais e políticas. É importante enfatizar que a infância não é estática e seu desenvolvimento acompanha o local em que está inserida, como, por exemplo: as formas de disciplinar, duração da infância, composição familiar, métodos de aprendizagem, direitos.

No que tange ao Brasil, Pilotti e Rizzine (2011, p. 15) citam que, “no decorrer do tempo, a infância foi tratada de diversas maneiras”. Os autores discorrem acerca dos atores sociais que se responsabilizavam pelos “cuidados” das crianças, sobretudo, as crianças pobres que estavam à margem da sociedade. Um destes encontra-se no período colonial, em que as crianças eram catequizadas pelos Jesuítas¹ com a finalidade de que quando se tornassem adultos, fossem “súditos dóceis” do Estado português.

Nesse sentido, de acordo com Tomaz (2012), as igrejas eram responsáveis por grande parte das medidas relacionadas às crianças, e assumiam um caráter caritativo e assistencialista atrelados a preceitos religiosos. E o Estado, de certo modo, conveniente com os trabalhos desenvolvidos pela igreja, acabava por restringir sua responsabilidade com as crianças, utilizando os parâmetros de assistência médica da época que eram pautados na medicina higienista, com caráter preventivo. Para Júnior (2002) a medicina higienista tinha o intuito de ensinar a população hábitos mais saudáveis, como por exemplo, tomar banho todos os dias e usar roupas limpas. Diante disso entende-se que a iniciativa higienista contribuiu para os avanços referentes à saúde daquela época, ainda que seus preceitos higiênicos estivessem em construção, em que foi pautado os primeiros conceitos de higiene. Entretanto, entende-se que, em decorrência do caráter assistencialista e preventivo da medicina higienista, as perspectivas de proteção e garantia de direitos inerentes à criança, inexistiam.

É importante enfatizar que o processo histórico atribuído à infância foi um processo de construção social que na contemporaneidade reflete na garantia de seus direitos, e na posição que ocupa no âmbito familiar e social; nessa perspectiva,

¹ O trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subsequente formação de uma “nova sociedade”. Essa preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à “nova relação social” e ao “novo modo de produção”. Desse modo, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo. (NETO; MACIEL, 2008, p. 174).

compreende-se que a concepção de infância é uma construção que resulta de sua cultura e história e, na atualidade, permite-se pensar em um futuro político e social que garantam a proteção e integridade desta fase de desenvolvimento. É necessário analisar e compreender o processo histórico para entender o lugar que a infância ocupa atualmente. (CALDEIRA, 2010).

A construção dos direitos à infância no Brasil

Conforme Souza et al (2017), a infância no Brasil estava “associada ao trabalho e era marcada pelas adversidades, oriundas principalmente das ideias que se tinha acerca de classe social, raça, cor”. De acordo com a autora, as crianças ricas, da elite eram isentas do trabalho servil, no entanto, as demais eram submetidas ao trabalho, bem como, estavam sujeitas a extrema pobreza, desigualdades sociais, à margem da sociedade e de qualquer direito de cidadania.

Nesse sentido, é importante citar que o primeiro Documento Legal direcionado a infância no Brasil foi promulgado em 1927, o chamado Código de Menores voltado para a população com idade inferior a 18 anos; estava inserido em uma época culturalmente autoritária e patriarcal, portanto, não se preocupou em integrar a criança e o adolescente, que na época era chamado de “menor”. Com um caráter assistencialista e controlador, o Código de Menores apresentava soluções paliativas para “remover” da sociedade aquilo que atrapalhava a ordem social. Cabe observar que não havia distinção entre o “menor infrator” ou aquele que foi abandonado e vivia em situação de pobreza, as respostas para tais situações era afastá-los da sociedade; somente em 1979 o código de menores foi revisado, porém não rompeu sua linha autoritária. (SILVA, 2009).

A partir da década de 1980, compreendeu-se que a criança é um agente de direitos, portanto foram elaborados programas e políticas para a promoção da cidadania do público infantil, tendo como referência sócio-histórica fundamental, a Constituição Federal de 1988, um marco na conquista do direito das crianças brasileiras, em que garante a proteção integral e às reconhece como sujeitos de direitos, estabelecendo a proteção e cuidado; O Artigo 6º da Constituição garante a infância como direito social e no Artigo 227º afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança com absoluta prioridade, os direitos fundamentais, a exemplo: à vida, à saúde e à educação, além de mantê-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração ou crueldade. (BRASIL, 1988).

Após a promulgação da Constituição Federal, entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a Lei nº 8.069 de 1990 que trouxe uma série de direitos em diversos seguimentos para crianças e adolescentes. Fruto de movimentos sociais e organizações que cobravam respeito pelas crianças e adolescentes, o ECA foi uma grande conquista para toda a sociedade. Essa legislação passa a exigir uma nova postura das famílias, sociedade, escolas e do Estado; pode-se afirmar que o ECA é um instrumento jurídico e seus princípios devem ser respeitados, como, o princípio à proteção integral, princípio da prioridade absoluta, princípio do melhor interesse, princípio da convivência familiar, dentre outros. (MARCÍLIO, 1998).

Nessa perspectiva de construção dos direitos no campo normativo, a Constituição Federal de 1988 deu início ao processo democrático e de cidadania possibilitando a criação e promulgação de Legislações que contribuem efetivamente para a consolidação do direito à infância, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Legislações Federais voltadas à infância

LEGISLAÇÃO	DEFINIÇÃO
Constituição Federal Brasileira – Carta Magna promulgada em 05 de outubro de 1988.	Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991	Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. Art. 2º Elaborar as normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, fiscalizando as ações de execução, observadas as linhas de ação e as diretrizes estabelecidas nos artigos 87 e 88 do Estatuto da Criança e do Adolescente.
Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993.	Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente e dá outras providências. Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica com a finalidade de integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente.

Lei nº 9.970 de 17 de maio de 2000	Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.
Lei nº 11.542, de 12 de novembro de 2007	Institui o Dia Nacional de Combate ao Trabalho Infantil.
Lei nº 11.523, de 18 de setembro de 2007	Institui a Semana Nacional de Prevenção da Violência na Primeira Infância. Art. 1º É instituída a Semana Nacional de Prevenção da Violência na Primeira Infância, a ser celebrada anualmente entre os dias 12 e 18 de outubro, com o objetivo de conscientizar a população brasileira sobre a importância do período entre 0 (zero) e 6 (seis) anos para a formação de um cidadão mais apto à convivência social e à cultura da paz.
Lei nº 12.685, de 18 de julho de 2012	Institui o Dia Nacional do Compromisso com a Criança, o Adolescente e a Educação.
Lei nº 13.431, de 04 de abril de 2017	Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).
Lei nº 13.960, de 19 de dezembro de 2019	Institui o Biênio da Primeira Infância do Brasil no período de 2020-2021. Art. 4º São atividades do Biênio da Primeira Infância do Brasil: I - seminários com especialistas brasileiros e estrangeiros sobre o tema primeira infância; II - audiências públicas com famílias e organizações da sociedade civil; III - publicações sobre boas práticas e sobre outros temas de relevância para as políticas públicas direcionadas à primeira infância; IV- definição e publicação de parâmetros de atuação intersetorial para a promoção do desenvolvimento da criança na primeira infância; V - premiação de Estados e Municípios por boas práticas de políticas públicas direcionadas a promover o desenvolvimento infantil; VI - recomendações ao governo federal de políticas públicas intersetoriais direcionadas à primeira infância.
Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022	Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e ao adolescente.

Fonte: Elaboração das autoras com base nas Legislações Brasileiras acerca dos direitos das crianças Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislação/>. Acesso em: 11 set. 2022.

É urgente que as Legislações sejam de fato efetivadas, sejam exercidas conforme estão previstas. Para isso, o Estado, a família e a sociedade devem comprometer-se ao cuidado, proteção e garantir que os direitos inerentes às crianças sejam respeitados e efetivados, pois são agentes de direitos, seres históricos, sociais e culturais.

As crianças com deficiência no Brasil

A percepção de Pessoa com Deficiência foi construída ao longo da história, de acordo com os valores, costumes, tradições e crenças de cada época e de sua respectiva sociedade. Dentre alguns períodos, as Pessoas com Deficiência não eram consideradas cidadãs de direitos, eram marginalizadas e, como será citado posteriormente, suas vidas eram interrompidas. (MOISES; STOCKMANN, 2020).

Fruto de distintas compreensões, a rigor, ponderadas pelos prismas das condições de subsistência, do misticismo, da política, e posteriormente da ciência e da educação, o tempo histórico da humanidade relegou majoritariamente às pessoas com deficiência a marginalização e o não protagonismo. (MOISES; STOCKMANN, 2020, p. 3).

Historicamente as pessoas com deficiências eram vistas como incapazes ou doentes, em diversas partes do mundo foram alvos de preconceitos e deixadas a margem da sociedade; no contexto brasileiro, esse percurso não é diferente, por muitas vezes as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram confinadas em hospitais e asilos que eram semelhantes a prisões, afastadas da sociedade ou presas, pois não eram consideradas “normais”. (PEREIRA E SARAIVA, 2017).

Culturalmente, segundo Figueira (2008 apud Pereira e Saraiva, 2017), alguns povos indígenas do século XIV, tinham costumes e práticas de eliminação de crianças que nascessem com deficiência, ou das que viessem a adquirir ao longo da vida; outra forma utilizada pelas tribos era o abandono de recém-nascidos nas matas, esses eram atos praticados, pois acreditava-se que eram formas de conservar as tradições de seus antepassados.

Dessa forma, é possível compreender que a cultura, os costumes e as tradições possuíam forte influência na sociedade, ao ponto de sacrificarem crianças que não estivessem “sadias” ou que apresentassem qualquer indício de “diferença” em relação as demais. Corrent (2016) enfatiza que a barbárie contra a criança com deficiência não era exclusiva da comunidade indígena, visto que toda a sociedade brasileira contribuiu, de

forma direta ou indireta, ativa ou passiva, para a marginalização e formas de preconceitos contra este público.

A construção da educação básica e inclusiva na sociedade brasileira

O processo de construção da educação brasileira está geralmente associado ao século XX ou a contemporaneidade, contudo, enfatiza-se que este reflete um processo histórico que se inicia no período de colonização deste território no século XV, com o sistema de educação jesuítico - atrelados a preceitos religiosos -, após a chegada da família “real” ocorreram algumas mudanças na educação, além disso o movimento renovador da educação reivindicava um sistema de ensino gratuito, laico, com igualdade de direitos e obrigatoriedade do Estado em assumir sua função educadora; em vista disso, o privilégio das elites estava ameaçado já que a educação era privada e poucos tinham acesso, por outro lado, a igreja católica também estava insatisfeita com a ideia de educação para todos e laica, pois assumiam praticamente um monopólio de educação religiosa. (BARROS; VESPASIANO, 2015).

Com as mudanças sociais e políticas da década de 1980, a educação torna-se direito social destinado a todos, sem qualquer distinção; ao ser promulgada, em 1988, a Constituição Cidadã tornou a educação um direito fundamental, bem como, um processo de ensino-aprendizagem que visa o desenvolvimento escolar, familiar e social, não mais atrelado a igreja, e nem podendo ser retirado como aconteceu na ditadura, afinal educação é poder, liberdade e construção social. (BARROS; VESPASIANO, 2015).

Logo, o acesso à educação dá-se por meio dos aportes legais como: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). A Constituição Cidadã aponta, no artigo 205º, que a educação é direito de todo cidadão e constitui-se como responsabilidade do Estado e da família sua plena efetivação. (BRASIL, 1988); ademais, o artigo 206º trata a respeito de princípios que abarcam o acesso à educação, por exemplo:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988).

No que tange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esta normatizou o ensino brasileiro por meio das Diretrizes dispostas na referida Lei; nesse sentido, enfatiza-se que, de acordo com o artigo 22º da LDB, a educação básica, compreendida como o ensino infantil, fundamental e médio, objetiva o desenvolvimento e formação educacional, no intuito de promover meios pelos quais o educando exerça sua cidadania e esteja capacitado para futuros estudos e trabalhos. (BRASIL, 1996).

Ademais, o acesso à educação com qualidade é um direito humano fundamental que tem como perspectiva não apenas a integração social do educando, mas o desenvolvimento de toda a sociedade. No que tange a educação inclusiva, Neto et al (2018) enfatizam que esse processo inclusivo é íngreme, permeado por lacunas; ademais, o autor discorre que, para além de incluir a pessoa com deficiência no âmbito escolar, é fundamental e urgente que esses espaços estejam preparados para recebê-las e incluí-las, no que concerne à estrutura arquitetônica, bem como à capacitação multiprofissional dos envolvidos nesse processo, com a finalidade de promover a inclusão e os direitos fundamentais inerentes à Pessoa com Deficiência.

Nessa perspectiva, é importante destacar que foram expressivos os avanços normativos voltados à Pessoa com Deficiência, dentre estes, a Lei nº 13.146, criada em 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que em seu Artigo 1º dispõe que esta é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015).

No artigo 27º da desta lei, está previsto que:

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

Tendo como prerrogativa, no *parágrafo único* deste artigo, que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade a garantia do acesso à educação da pessoa com deficiência, bem como assegurar-lhe de quaisquer formas de violências e discriminação.

Considerada uma das maiores conquistas, a LBI é um instrumento de emancipação da Pessoa com Deficiência, contudo, pensar em um acesso igualitário à educação inclusiva é desafiador e exige muitas medidas, como por exemplo: elaboração e ampliação de

políticas públicas, de material pedagógico, de estrutura arquitetônica, de apoio às famílias que por vezes são ignoradas em decorrência da falta de investimento de atenção, com isso, torna-se uma expressão da questão social que influencia diretamente no convívio social. (CUNHA, 2015).

Portanto, pensar a educação inclusiva conforme prevista em Lei, exige que se ampliem as normativas já existentes e, elaborem-se políticas sociais voltadas à inclusão escolar de crianças com deficiência e que estas estejam asseguradas das barreiras arquitetônicas e atitudinais. Dessa forma, garantindo a plena efetivação dos direitos inerentes e inalienáveis das crianças com deficiência.

METODOLOGIA

No que tange aos processos metodológicos, referente ao objetivo, esta pesquisa classifica-se por explicativa, visto que se propôs a explicar o processo inclusivo de crianças com deficiência na educação básica; outrossim, classifica-se também por exploratória, pois tem a finalidade de dar mais visibilidade ao objeto de pesquisa, uma vez que a produção sobre a temática, principalmente no âmbito do Serviço Social, ainda é escassa e limitada; ademais, utilizou-se das pesquisas bibliográfica e documental com revisão de literatura e abordagem qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O breve estudo do processo sócio-histórico da infância e a construção do acesso de crianças com deficiência à educação realizou uma análise de sua trajetória, destacando as ações e legislações voltadas à educação de Pessoas com Deficiência, com ênfase na criança com deficiência, abordando os elementos sócio-históricos da noção de infância, os aportes normativos inerentes às crianças e os aspectos históricos da criança com deficiência, finalizando com um dos direitos fundamentais voltados à este público: o direito ao acesso à educação básica e inclusiva.

Nesse cenário, os aspectos históricos revelaram que a infância foi negada e, por um longo período, visualizada como um “ser vazio” que precisava ser preenchido; outrossim, concernente à criança com deficiência, a história não se difere, foram torturadas, esquecidas e estavam sujeitas a inúmeros preconceitos. Ademais, a construção dos

direitos da criança com deficiência se deu de forma lenta e contraditória, tendo em vista que, em alguns momentos eram enxergadas como indefesas e merecedoras de cuidados, e em outros, marginalizadas.

Logo, a partir dos aportes legais que garantem o acesso de todos, sem distinção à educação, compreende-se que a criança com deficiência não precisa se adequar aos espaços, mas que os espaços devem estar preparados para recebê-las; nessa perspectiva há avanços consideráveis, no entanto, ainda existem dificuldades de acesso equitativo à educação inclusiva.

Dessa forma, entende-se que é urgente e necessário a ampliação deste debate, principalmente no âmbito do Serviço Social, visto que o acesso à educação é um direito inerente a todos, sem qualquer distinção. Para tanto, é necessário que as escolas disponham de capacitação da equipe multiprofissional (Professores, Pedagogos, Psicopedagogos, Psicólogos, Assistentes Sociais), que estejam habilitados para proporcionar ao aluno um ensino de qualidade, bem como, estar preparadas estruturalmente, isto é, a infraestrutura das escolas deve viabilizar o acesso a esses espaços, na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de: FLAKSMAN, Dora. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

BARROS, Nilci de Oliveira; VESPASIANO, Bruno de Souza. **A história da educação: uma breve revisão**. Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT, 2015. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/site/e/pedagogia-7-edicao-novembro-de-2015.html>. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjE7s2U08X7AhXOpZUCHaFfApYQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F>

%2Fwww.planalto.gov.br%2Fccivil_03%2Fleis%2F18069.htm&usg=AOvVaw2QTWw11t-NhMWB1Hfa1RjO. Acesso em: 11 set. 2022.

____. **Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi1-fu30NH7AhXhrpUCHWWaBS4QFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.planalto.gov.br%2Fccivil_03%2Fleis%2F19394.htm&usg=AOvVaw3UXV2z9XfqNdJZcz9UQMqv. Acesso em: 11 set. 2022.

____. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi979Xap9L7AhWepUCHQt5Bs8QFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.planalto.gov.br%2Fccivil_03%2Fato20152018%2F2015%2Flei%2F13146.htm&usg=AOvVaw2sRP9QYIGIvIMK9L64Gg7. Acesso em: 28 nov. 2022.

CORRENT, Nikolas. **Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções.** Fortaleza: Revista Científica Semana Acadêmica, 2016. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/nikolas_corrent_educacao_especial.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

CUNHA, Marleide dos Santos. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental.** 2015. 173f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs4906/1/MARLEIDE_SANTOS_CUNHA.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

JUNIOR, Edivaldo Góis. **“Movimento higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo.** São Paulo: ConSCIENTIAR SAÚDE. Revista Cient., UNINOVE, p. 47-52, 20, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/saude/article/view/170>. Acesso em: 03 out. 2022.

LUSTIG, Andréa Lemes et al. **Criança e infância: contexto histórico social.** Goiás, 2014. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR18.1.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira – Século XX.** São Paulo: Revista USP, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27026>. Acesso em: 08 set. 2022.

MOISES, Ronaldo Rodrigues; STOCKMANN, Daniel. **A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos.** History of Education in Latin America – histELA, 2020, p. 1-17. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewibtuXFhOv6AhXUnpUCHd13AiQQFnoECCoQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufn.br%2Fhistela%2Farticle%2Fdownload%2F20780%2F12873%2F68970&usg=AOvVaw0N24fl9PVvkrvvHDEJ1u0C>. Acesso em: 11 out. 2022.

NETO, Antenor de Oliveira Silva. et al. **Educação inclusiva: uma escola para todos.** Revista Educação Especial, vol. 31, n°60, 2018, p. 81-92. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino Jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.** Curitiba: Educar, p. 169-189, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>. Acesso em: 04 set. 2022.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social.** Brasília: SER Social, 2017, p. 168-185. Disponível em: https://doi.org/10.26512/ser_social.v19i40.14677. Acesso em: 21 out. 2022.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (orgs). **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/432588108/A-Arte-de-Governar-Criancas-A-Historia-Das-Politicais-Sociais-Da-Legislacao-e-Da-Assistencia-a-Infancia-No-Brasil>. Acesso em: 06 set. 2022.

SILVA, Chris Giselle Pegas Pereira da. **Código Mello Mattos: um olhar sobre a assistência e a proteção aos “menores”.** Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14406/14406.PDF>. Acesso em: 07 set. 2022.

SOUZA, Jhaina Aryce de Pontes e et al. **Ressignificando os conceitos de criança e infância.** Amazonas: Revista Amazônida, ano 02, n°03, p.113-129, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/download/4116/3591> Acesso em: 07 set. 2022.

TOMAZ, Luanna. **Crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.** In: HAGE, Salomão Mufarrej (org). **Coletânea de textos para as ações formativas.** Belém: Escola de Conselhos Pará, 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjOj-eJh-v7AhX-LLkGHeEeDUUQFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fescoladeconselhospara.com.br%2F&usg=AOvVaw0n7TS_F7-V4-Avrm11LXUO. Acesso em: 08 set. 2022.



Capítulo 2
A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER COMO REFRAÇÃO DA
QUESTÃO SOCIAL: ASPECTOS DESSA REFRAÇÃO EM
TERRITÓRIO CEARENSE

Joana D'arc Silva de Oliveira

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER COMO REFRAÇÃO DA QUESTÃO SOCIAL: ASPECTOS DESSA REFRAÇÃO EM TERRITÓRIO CEARENSE

Joana D'arc Silva de Oliveira²

Mestranda em Serviço Social, Trabalho e Questão Social do Mestrado Acadêmico em Serviço Social (MASS) da Universidade Estadual do Ceará, bolsista CAPES.

RESUMO

No presente artigo nos propomos a refletir sobre a violência contra a mulher como refração da questão social considerando alguns casos de feminicídio que foram notícia no Ceará nos primeiros dias de 2023. Com o intuito de atualizar os dados referentes aos feminicídios ocorridos em território cearense, elaboramos um capítulo contendo informações sobre os casos de feminicídios que aconteceram nos dois primeiros meses de 2024. Apontaremos algumas políticas públicas que visam proteger mulheres vítimas dessa violência em nosso estado, bem como lançaremos um olhar sobre a atuação profissional dos(as) assistentes sociais no que diz respeito à essa temática. Isso se faz necessário porque compreendemos que para falar de violência contra a mulher, que é uma forma específica de violência, enquanto expressão da questão social, temos que vincular o tema ao Serviço Social. Sabemos que a violência contra a mulher é uma realidade que se faz presente em nossa sociedade historicamente patriarcal. Dessa forma entende-se que é necessário reconhecer e compreender essa violência enquanto dimensão da questão social, de modo a construir mecanismos efetivos de enfrentamento dessa realidade. Muitos desses mecanismos já estão em voga através de políticas públicas que previnem e trabalham o enfrentamento às violências, como as Casas da Mulher Brasileira, Casas da Mulher Cearense, Patrulha Maria da Penha, além da própria legislação brasileira que visa defender e proteger as mulheres vítimas dessa violência. Metodologicamente optamos por lançar mão de uma pesquisa bibliográfica, documental e quantitativa.

Palavras-chave: Violência Contra a Mulher; Questão Social; Políticas Públicas.

² Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará, especialista em Parâmetros e Protocolos do Trabalho do Assistente Social na Saúde pela Pótere Social/Faculdade Ratio. E-mail: joana.oliveira@aluno.uece.br

ABSTRACT

In this article we propose to reflect on violence against women as a refraction of the social issue considering some cases of femicide that were in the news in Ceará in the first days of 2023. In order to update the data regarding femicides that occurred in Ceará territory, we prepared a chapter containing information about the cases of femicides that occurred in the first two months of 2024. We will point out some public policies that aim to protect women victims of this violence in our state, as well as take a look at the professional performance of social workers in relation to concerns this topic. This is necessary because we understand that to talk about violence against women, which is a specific form of violence, as an expression of social issues, we have to link the topic to Social Services. We know that violence against women is a reality that is present in our historically patriarchal society. In this way, it is understood that it is necessary to recognize and understand this violence as a dimension of the social issue, in order to build effective mechanisms to confront this reality. Many of these mechanisms are already in vogue through public policies that prevent and work to combat violence, such as Casas da Mulher Brasileira, Casas da Mulher Cearense, Patrulha Maria da Penha, in addition to Brazilian legislation that aims to defend and protect women victims. of this violence. Methodologically, we chose to use bibliographical, documentary and quantitative research.

Keywords: Violence Against Women; Social issues; Public policy.

1 INTRODUÇÃO

Sendo a violência contra a mulher um fenômeno social relevante proveniente das desigualdades e das relações de poder existentes entre homens e mulheres fruto do patriarcado imbricado na sociedade, entendemos que é necessário discutir sobre o tema para que possamos refletir sobre a maneira como esse tipo de violência interfere nas relações sociais. Por se tratar de um artigo que enfatiza a violência contra a mulher enquanto expressão da questão social, não poderíamos deixar de falar do patriarcado, compreendido como “manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral” (LERNER, 2019, p.322).

Tal categoria leva a uma realidade de violência contra a mulher que está imbricada em nossa sociedade e que é definida por Bandeira (2009) como “ [...] qualquer ação ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado” (BANDEIRA, 2009, p.403).

Metodologicamente optamos por lançar mão de uma pesquisa bibliográfica

trazendo autores que debatem as temáticas abordadas aqui, tais como Bandeira (2009), Cisne; Santos (2018), Ianni (1991), Saffioti (2015), Silva (2008), entre outros autores e autoras clássicos (as) e/ou contemporâneos (as) que abordam o assunto. A metodologia de pesquisa documental e quantitativa também será utilizada ao apresentarmos os casos de feminicídio ocorridos no Ceará nos primeiros dias do ano de 2023. Para tanto, nos baseamos em reportagens veiculadas nos principais jornais cearenses em janeiro de 2023³ e visitamos o site da Secretaria de Segurança Pública do Estado (SSPDS) e da Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública (SUPESP) para acessar os números referentes aos assassinatos de mulheres e elencar as ações realizadas pelo poder público visando minimizar esse tipo de violência.

Através dessas reportagens observamos que entre 01 e 18 de janeiro de 2023, 13 mulheres foram assassinadas no Ceará, o que equivale a quase uma mulher assassinada por dia. O número é alarmante e mostra que a violência contra a mulher se constitui enquanto um grave problema social, uma vez que as violências sofridas cotidianamente por nós, mulheres, são questões que estão presentes na realidade social desde sempre. Contudo, tendemos a “naturalizar”, considerando como mera “fatalidade” ou simplesmente “uma herança arcaica pretérita” questões da nossa realidade social que são muito problemáticas ou nos causam algum incômodo (IANNI, 1991). É o caso da violência contra a mulher que, enquanto manifestação da questão social, tende a se metamorfosear em mero resultado da desigualdade social (IANNI, 1991).

Se outrora esse tipo de manifestação de violência era visto como algo que deveria ser aceito pela sociedade, atualmente existe uma legislação específica em nosso país capaz de auxiliar no enfrentamento das diversas formas de violência sofridas por nós, mulheres. Como exemplos dessa legislação podemos citar a Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha, que criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e, mais recentemente, temos a Lei nº13.104, de 09 de março de 2015, conhecida como Lei do Feminicídio, a qual prevê o crime de feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, incluindo-o no rol dos crimes hediondos.

³ Com o intuito de atualizar os dados referentes aos feminicídios ocorridos em território cearense, elaboramos um capítulo contendo informações sobre os casos de feminicídios que aconteceram no mês de janeiro de 2024.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, A QUESTÃO SOCIAL E O SERVIÇO SOCIAL

Compreendemos que para falar de violência contra a mulher, que é uma forma específica de violência, enquanto expressão da questão social, temos que vincular o tema ao Serviço Social, de forma que tentaremos fazê-lo no presente tópico, cientes de que o assunto não será aqui esgotado.

A violência, de uma forma geral, enquanto fenômeno que se expressa socialmente, é compreendida como o exorcismo de dilemas difíceis, como jogo de forças sociais, relacionando-se à necessidade de destruição do 'outro', daquele que é 'diferente' ou 'estranho' ao contexto social (IANNI, 2004).

De acordo com Silva (2008), embora a análise do fenômeno da violência não se limite ao campo do Serviço Social, constitui-se enquanto um desafio para os (as) profissionais da área, haja vista que se apresenta “como um complexo social que envolve essa profissão e seus profissionais e exige deles posicionamentos e ações que possam criar, reafirmar ou inibir processos violentos” (SILVA, 2008, p. 266). O referido autor considera que o problema encontra-se na dificuldade que os (as) assistentes sociais têm de particularizar aspectos da violência a partir de manifestações imediatas e singulares materializadas em seus espaços de atuação profissional (SILVA, 2008), trazendo como dilema para o cotidiano profissional uma atuação densa do movimento do real. Essa atuação ocorre a partir da vivência de experiências concretas, exigindo do (da) profissional um potencial criativo para gerenciar de forma prática mazelas sociais provenientes da violência estrutural, a qual encontra-se implícita no “próprio metabolismo do capitalismo contemporâneo, que é objetivada, com certa independência, por meio de ações violentas, também potencializadas por individualidades e suas respectivas subjetividades” (SILVA, 2008, p.267).

Os dados das produções teóricas elaboradas pelos profissionais de Serviço Social nos principais congressos e encontros da categoria na virada do século XX sistematizados pelo autor dão conta de uma inserção profissional relevante dos (as) assistentes sociais no campo da violência, configurando-se enquanto espaço de atuação empírica da profissão, “apontando para o ponto de partida e de chegada da práxis profissional” (SILVA, 2008, p.267). Esses dados mostram que

[...] a violência, predominantemente citada pelos assistentes sociais, está associada a agressões no âmbito doméstico e no das questões de gênero (até aquela oportunidade perfazendo um total de 43,48% das indicações). No mesmo período, esse índice amplia-se ainda mais se forem observadas as possíveis [...] vinculações entre violência e gênero (24,35%), violência doméstica (19,13%), relações familiares (9,56%) e violência sexual (8,69%), totalizando um índice significativo de 61,73%. (SILVA, 2008, p.266)

Compreende-se, portanto, que é de extrema importância a intervenção dos (as) assistentes sociais diante das situações de violência contra as mulheres enquanto uma questão que se apresenta à profissão, especialmente em um período como o que vivemos atualmente no qual a misoginia é pauta constante.

O Serviço Social, no contexto de uma profissão eminentemente feminina, característica “socialmente determinada pela divisão sexual do trabalho patriarcal”, que imputou “às mulheres uma responsabilização sobre as expressões da questão social”, surgiu trazendo profissionais cujo perfil estava vinculado à “responsabilização das mulheres pelas expressões da questão social” (CISNE; SANTOS, 2018, p.151). Inicialmente essa responsabilização ocorreu sob o viés sócio-histórico, segundo o qual as mulheres precisavam responder às expressões da questão social poupando o Estado de sua responsabilidade social. Em seguida, temos o viés ideopolítico, em que ocorre uma moralização da questão social através da responsabilização/culpabilização das mulheres pelas expressões da questão social, “e não as contradições e conflitos entre capital e trabalho, despolitizando, assim, a questão social” (CISNE; SANTOS, 2018, p.154).

Todavia, Guerreiro; et al (2020) compreende que, uma vez que o Serviço Social atua nas expressões da questão social desde sua gênese, os (as) profissionais tendem a compreender a violência contra a mulher a partir “dos processos de surgimento do sistema capitalista e da luta das diferentes gerações de mulheres que atuaram no combate a forma de violência” (GUERREIRO; et al, 2020, p.138).

No tocante à questão social, Netto (2001) afirma que ela se traduz no cerne do Serviço Social, como “ponto saliente, incontornável e praticamente consensual”, uma vez que, “a continuidade do processo de renovação profissional”, pós ditadura militar, “exigiu uma atualização da formação acadêmica” que ancora “o projeto formativo na intervenção sobre a “questão social”” (NETTO, 2001, p.41). Assim, compreende-se que atualmente a questão social se expressa através das contradições do sistema capitalista, haja vista ser composta por “variadas expressões que surgem no desenvolvimento das relações sociais na contradição Capital versus Trabalho” (GUERREIRO; et al, 2020, p.139).

Iamamoto e Carvalho (2014), vinculam a questão social à classe operária enquanto expressão de seu processo de formação, desenvolvimento e ingresso no cenário político social, exigindo do Estado e do empresariado um reconhecimento enquanto classe e “traduzindo-se como manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p.83-84).

Levando-se em conta todos os aspectos anteriormente mencionados, temos a questão social como “um tema básico e permanente na sociedade brasileira”, que “influencia o pensamento e prática de muitos”, os quais buscam “conhecer, equacionar, controlar, resolver ou exorcizar suas condições ou efeitos” (IANNI, 1991, p.02). Contudo, existem “aspectos fundamentais das relações entre a sociedade e o Estado que passam por essa questão” (IANNI, 1991, p.02). A violência contra a mulher é um desses aspectos, sendo resultado, entre outros fatores, do patriarcado que hierarquiza as relações de gênero, conforme veremos a seguir.

3 O PATRIARCADO PARA CONTROLAR, OPRIMIR, EXPLORAR E ASSASSINAR AS MULHERES

Iniciamos o ano de 2023 com os principais jornais do Ceará noticiando casos de feminicídios. As informações sobre os casos que serão relatados a seguir foram obtidas através dos sites jornalísticos G1 Ceará e jornal O Povo. As primeiras reportagens veiculadas nos primeiros dias de janeiro trazem o caso de duas irmãs encontradas mortas no município de Paracuru. As vítimas eram Kethelley e Késsia, de 16 e 24 anos, respectivamente. Ao mesmo tempo, acompanhávamos as buscas por duas mulheres: Itamara de Freitas, uma jovem de 19 anos, que desapareceu após ser abordada por um homem no local de trabalho, e Daniele Pereira de Oliveira, 24 anos, desaparecida após sair para encontrar o ex-companheiro. O corpo de Itamara foi encontrado no dia 02 de janeiro, na cidade de Morrinhos. A polícia prendeu dois homens. Um dos suspeitos era vizinho da vítima e nutria por ela uma paixão não correspondida. O corpo de Daniele, a outra mulher desaparecida, foi encontrado no dia 03 de janeiro, enterrado em uma cova rasa na cidade de Novo Oriente. Dias depois o suspeito do crime foi preso.

No dia 04 de janeiro ocorreram dois assassinatos de mulheres. As vítimas foram uma mulher de 43 anos, não identificada, morta a facadas pelo companheiro no município

de São João do Jaguaribe. O suspeito, de 52 anos, foi preso em flagrante. A segunda vítima foi Patrícia Costa, assassinada a tiros no município de Sobral. No dia 05 de janeiro, outra mulher foi morta a tiros na cidade de Limoeiro do Norte. Ela tinha 55 anos e foi identificada apenas como “Nêga”.

Os casos continuaram ocorrendo ao longo do mês de janeiro. No dia 08 ocorreu o assassinato a tiros de Suzienne Amorim, de 18 anos, na cidade de Alto Santo e no dia 09, Lúcia de Fátima Aníbal, 53 anos, foi atingida com um tiro no peito ao proteger o filho do ataque de bandidos em Sobral. Dois suspeitos do assassinato de Lúcia de Fátima foram presos. No dia 11 de janeiro a vítima foi Lígia de Souza, de 19 anos, assassinada a tiros no bairro Passaré, em Fortaleza, e no dia 12, uma mulher identificada como Diana, de 31 anos, foi encontrada morta em um matagal na zona rural da cidade de Pentecoste. Diana foi morta a pauladas e pedradas pelo ex-companheiro que foi preso dias depois.

Em 13 de janeiro, Paula Galeno, de 20 anos, foi assassinada a tiros em Santana do Cariri. No dia 18, Synara Souza, de 36 anos, foi morta a pedradas pelo ex-companheiro na cidade de Pacheco, zona rural de São João do Jaguaribe. A filha da vítima, de apenas 05 anos, presenciou o crime. O suspeito foi preso no mesmo dia. Ao todo foram 13 mulheres assassinadas nos primeiros dezoito dias do mês de janeiro de 2023, conforme podemos observar na tabela⁴ seguinte.

Tabela 1. Vítimas de feminicídio no Ceará em janeiro de 2023

Identificação da vítima	Idade	Data	Local do crime	Arma utilizada	Autor do crime
Kethelley	16	01/01	Paracuru	Não informada	Não identificado
Késsia	24	01/01	Paracuru	Não informada	Não identificado
Itamara de Freitas	19	02/01	Morrinhos	Não informada	vizinho
Daniele Pereira	24	03/01	Novo Oriente	Não informada	ex-companheiro
Não identificada	43	04/01	S. J. do Jaguaribe	faca	companheiro
Patrícia Costa	-	04/01	Sobral	arma de fogo	Não identificado

⁴ Nos dados apresentados não constam informações sobre a categoria raça/cor das vítimas. Este fato se explica porque tais informações normalmente não aparecem nos relatos dos casos de feminicídios. Para realizar esse recorte se faz necessário lançarmos mão de uma pesquisa mais apurada.

Nêga	55	05/01	Limoeiro do Norte	arma de fogo	Não identificado
Suzienne Amorim	18	08/01	Alto Santo	arma de fogo	Não identificado
Lúcia de Fátima	53	09/01	Sobral	arma de fogo	Não identificado
Lígia de Sousa	19	11/01	Fortaleza	arma de fogo	Não identificado
Diana	31	12/01	Pentecoste	pedra	ex-companheiro
Paula Galeno	20	13/01	Santana do Cariri	arma de fogo	Não identificado
Synara Sousa	36	18/01	S. J. do Jaguaribe	pedra	ex-companheiro
TOTAL	13				

Infelizmente os casos de feminicídios no Ceará continuaram ao longo do ano de 2023. Um desses casos marcantes aconteceu no dia 03 de março. A médica e presidente da Câmara de Vereadores do município de Juazeiro do Norte, Yanny Brena, de 26 anos, foi assassinada pelo namorado que simulou o suicídio da vítima e depois se matou (G1 CE, 2023). O crime, cometido com requintes de crueldade, chocou o país e foi manchete nos principais jornais.

É importante enfatizar que a maioria dos casos aqui relatados foram feminicídios praticados de maneira brutal por ex-companheiros e, até o momento da elaboração desse artigo, apenas seis suspeitos tinham sido presos. Todos os casos citados foram acompanhados pela imprensa local, tendo, inclusive, veiculação nacional dos casos quando os números de assassinatos/feminicídios chegaram a mais de dez.

Esses números nos levam a refletir sobre o fato de que a violência, de maneira geral, constitui-se como complexo social, “que possui existência real” e “impacta a vida de seres sociais sob dada historicidade” (SILVA, 2008, p.268). Ela é objetiva e não abstrata, supondo uma realização prática que viola, oprime, constrange, fere e impõe interesses e vontades “que se sustentam em desejos de indivíduos sociais, situados em uma dada existência que impõe os parâmetros por onde tais subjetividades se formam e se desenvolvem” (SILVA, 2008, p.268).

Os indivíduos sociais que aqui se destacam como “detentores do poder”, são os homens, companheiros ou ex-companheiros dessas mulheres, que compreendem o poder

entre os sexos como algo estruturado a partir da “socialização de gênero”, que é o “processo ao qual homens e mulheres são submetidos para ocuparem seus papéis na sociedade” (PORTO, 2004, p.27). Todavia, esse poder, na visão patriarcal desses homens algozes de suas companheiras ou ex-companheiras, é delimitado pela estrutura de gênero, “mesmo quando a norma legal é de igualdade, uma vez que se encontra na vida diária, a iniquidade e a desigualdade na distribuição de riqueza e poder entre homens e mulheres” (PORTO, 2004, p.27).

Na visão de Saffioti (2015), uma relação violenta aprisiona a mulher, haja vista que “o próprio gênero acaba por se revelar uma camisa de força: o homem deve agredir, porque o macho deve dominar a qualquer custo; e a mulher deve suportar agressões de toda ordem, porque seu “destino” assim o determina” (SAFFIOTI, 2015, p.90). Dessa forma, essa delimitação de poder entre os sexos atrelada à distribuição de riqueza e poder entre homens e mulheres são fatores que incrementam a perpetuação da violência contra as mulheres, que pode ser reproduzida desde o plano simbólico, através de papéis sexuais e sociais impostos, até a violência física e o femicídio, conforme vimos nos casos apresentados.

Embora saibamos que o patriarcado atinge de forma estrutural a sociedade, é fato que suas implicações se direcionam de maneira central às mulheres (CISNE;SANTOS, 2018, p.43), principalmente nas diversas manifestações de violência contra elas. Por ser um fenômeno social, está constantemente se transformando, não permitindo, por exemplo, que o patriarca, como na Roma antiga, detenha o poder sobre a vida da esposa e dos filhos (SAFFIOTI, 2015). “[...] Entretanto, homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requintes de crueldade, esquartejando-as, ateando-lhes fogo, nelas atirando e as deixando paraplégicas etc [...]” (SAFFIOTI, 2015, p.48).

O patriarcado, por não ser espontaneamente oriundo do mundo das ideias ou da cultura (CISNE;SANTOS, 2018), “possui uma base material e sócio-histórica. Isso significa que as ideias e a cultura patriarcais são socialmente determinadas, com base em relações concretas” (CISNE;SANTOS, 2018, p.45), dentre as quais se destacam as relações sociais de sexo, a constituição da família heteropatriarcal-monogâmica, a divisão sexual e racial do trabalho e, por fim, a violência contra a mulher (CISNE;SANTOS, 2018).

4 MECANISMOS PARA COIBIR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO CEARÁ

No Brasil a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006), assim como a Lei do Feminicídio (Lei 13.104, de 09 de março de 2015), estabeleceu critérios para a defesa das mulheres vítimas de violência e “foi uma importante inflexão para a ampliação do acesso à justiça, com efeitos auspiciosos na restauração da impunidade de crimes cometidos contra a mulher” (POUGY, 2012, p.161). Infelizmente, o aparato de proteção estatal às mulheres vítimas de violência não impede que os crimes contra esse segmento deixem de acontecer. Para termos uma visão mais geral no contexto nacional, os dados obtidos através de publicação do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, de 2022, mostram que, em 2021, a cada 07 horas uma mulher foi vítima de feminicídio no país e a cada 11 minutos uma mulher é estuprada. Por sua vez, as mulheres vítimas desses crimes foram, ou deveriam ter sido, amparadas pelas leis brasileiras que visam protegê-las, tendo em vista que “quando uma mulher é agredida, não importa como ou onde, esse ato passa a ser um problema para o Estado” (BANDEIRA, 2009, p.423) deixando, portanto, como ocorria outrora, de compor o contexto da esfera privada e sendo compreendido como uma expressão da questão social, constituindo-se, assim, como objeto de atuação profissional do(a) assistente social.

Apesar da aparente sensação de impunidade referente aos casos relatados anteriormente, pois, dos 13 assassinatos/feminicídios, apenas 06 suspeitos foram presos, observamos que, ao longo dos anos, ocorreram mudanças na legislação no que diz respeito às interfaces das relações de gênero. Essas mudanças intervieram, por exemplo, no atual contexto do sistema de segurança pública cearense tendo em vista a criação de delegacias especializadas de proteção à mulher no Estado do Ceará, assim como a elaboração de mecanismos efetivos para coibir esse tipo de violência⁵. Podemos citar como exemplos dessas intervenções positivas a inauguração da Casa da Mulher Brasileira em Fortaleza e a criação da Casa da Mulher Cearense, idealizada a partir do modelo da Casa da Mulher Brasileira. Atualmente existem três Casas da Mulher Cearense, localizadas nos municípios de Juazeiro do Norte, Sobral e Quixadá. Esses espaços, assim como a Casa da Mulher Brasileira, visam garantir proteção e atendimento humanizado às mulheres vítimas de violência. O atendimento nesses locais acontece durante 24 horas por dia,

⁵ Em julho de 2023, o Governo do Estado criou a Secretaria das Mulheres - SEM.

todos os dias da semana. Às mulheres que buscam esse atendimento são ofertados cursos de capacitação, alternativa de abrigo temporário, atendimento psicossocial e jurídico e espaço infantil para acolher os filhos dessas vítimas de violência. Nesses espaços as vítimas são atendidas por uma equipe multidisciplinar composta por assistentes sociais e psicólogas, todas mulheres. Esse atendimento ocorre de maneira integrada com órgãos da Justiça, promoção da autonomia econômica e casa de passagem.

Segundo dados informados pelo Núcleo de Enfrentamento à Violência contra a Mulher (Nudem) da Defensoria Pública do Estado do Ceará, o qual funciona na Casa da Mulher Brasileira, entre os meses de janeiro a agosto de 2022, houve 4.893 atendimentos às mulheres vítimas de violência doméstica somente em Fortaleza. Esse número equivale a aproximadamente 600 atendimentos por mês. Vale ressaltar que o Nudem peticionou mais de 700 ações na justiça durante o período referido.

O estado do Ceará conta também com o projeto pioneiro da Patrulha Maria da Penha, implantado em 2019. Para atuarem no projeto, os patrulheiros que são guardas civis municipais, participam de cursos de capacitação. O trabalho ocorre todos os dias da semana, 24 horas por dia e não se restringe ao patrulhamento nas ruas. Além do serviço especializado, são ofertadas palestras em escolas e em outras instituições sobre o trabalho desenvolvido.

Os números que foram apresentados aqui, a crueldade dos casos descritos, o fato dos assassinos, em sua maioria, serem ex-companheiros das vítimas e a impunidade de parte dos envolvidos, mostram que o patriarcado tem suas raízes maléficas muito bem fincadas em nossa sociedade, de forma que é necessário reconhecer e compreender a violência contra a mulher enquanto dimensão da questão social para que possamos construir mecanismos efetivos de enfrentamento dessa realidade.

5 OUTRO ANO, OUTRAS VÍTIMAS⁶

Neste breve capítulo, pretendemos acrescentar informações sobre casos de feminicídios que ocorreram no Ceará em janeiro de 2024, bem como trazer atualizações sobre novas políticas de enfrentamento à violência contra mulher implantadas no estado.

⁶ A atualização das informações sobre os casos de feminicídio ocorridos no Ceará que constam neste capítulo foram apurados em fevereiro de 2024 e se referem aos casos que aconteceram em janeiro do citado ano.

Segundo dados divulgados pela Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública (SUPESP), ocorreram no ano passado 42 feminicídios em todo o território cearense. Este foi o maior número desde que os dados passaram a ser coletados em 2018. Os casos de 2023 só são menores do que os casos de 2019 quando aconteceram 34 feminicídios.

Todavia, os casos de assassinatos de mulheres ocorridos somente no mês de janeiro de 2024 superam os casos que aconteceram no mesmo período de 2023. De acordo com informações disponibilizadas pelo site do G1 Ceará,

O número é 20% maior que o mesmo período do ano passado, quando 25 mulheres foram mortas no estado. As vítimas do primeiro mês de 2024 tinham entre 13 e 65 anos. A maioria delas foi morta por homicídio doloso, quando há a intenção de matar, e quatro foram vítimas de feminicídio (G1 CE, 2024).

Segundo a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDS), “nem todos os casos de homicídios de vítimas do sexo feminino são catalogados como feminicídio” (G1 CE, 2024), de acordo com o que observamos na citação anterior. “Contudo, no decorrer das investigações os casos podem ser alterados para feminicídio” (G1 CE, 2024).

A tabela a seguir foi elaborada a partir da divulgação dos casos de assassinatos de mulheres no Ceará no mês de janeiro de 2024 divulgados pela SUPES.

Tabela 2. Mulheres assassinadas em território cearense em janeiro de 2024.

Município	Número de vítimas
Amontada	01
Aracati	01
Canindé	01
Caucaia	03
Cruz	01
Camocim	01
Fortaleza	12
Forquilha	02
Itarema	01

Limoeiro do Norte	01
Maracanaú	01
Morada Nova	02
Pacatuba	01
Ubajara	01
Quixadá	01
Total: 25 vítimas	

Os dados constantes na tabela nos mostram que os crimes aconteceram em 15 cidades cearenses, sendo a capital o município com o maior número de ocorrências. Em Fortaleza aconteceram “12 assassinatos, três deles por feminicídio” (G1 CE, 2024). O município de Caucaia, na Região Metropolitana, aparece em seguida com 03 mortes e, na sequência, temos Forquilha e Morada Nova, cidades interioranas, nas quais ocorreram 02 mortes em cada cidade.

Em entrevista concedida ao Jornal CETV 1ª Edição, em 16 de fevereiro de 2024, o atual Secretário de Segurança Pública do Ceará, Samuel Elânio, informou que não medirá esforços para diminuir os casos de feminicídio no estado. Ele acrescentou que, por conta dos dados estatísticos, o tratamento para este tipo de crime será diferenciado.

De acordo com a fala do secretário, haverá a implantação da Sala Lilás cujo intuito será acolher a vítima para fazer a denúncia e, “com essa denúncia, [...] evitar que o ato de violência culmine em feminicídio. Hoje, nós temos um número muito baixo de notificação. A mulher não se sente à vontade para fazer a comunicação” (CETV, 2024). O secretário também enfatizou que 2023 foi o primeiro ano de funcionamento da Secretaria das Mulheres-SEM, a qual, entre outras competências, tem a atribuição de “desenvolver ações e projetos que reforcem o enfoque da equidade de gênero nas políticas públicas estaduais” (CE, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a violência contra a mulher é uma realidade que se faz presente em nossa sociedade historicamente patriarcal. Dessa forma entende-se que é necessário reconhecer e compreender a violência contra a mulher enquanto dimensão da questão

social, de forma a construir mecanismos efetivos de enfrentamento dessa realidade. Muitos desses mecanismos já estão em voga através de políticas públicas que previnem e trabalham o enfrentamento às violências, como nos exemplos das Casas da Mulher Brasileira, Casas da Mulher Cearense, Patrulha Maria da Penha, além da própria legislação brasileira que visa defender e proteger as mulheres vítimas de violência.

Esses são espaços de intervenção efetiva de profissionais da área jurídica, psicológica e assistencial, sendo que, no contexto trabalhado neste artigo, consideramos a intervenção dos(as) assistentes sociais como primordial para o enfrentamento dessa expressão da questão social que é a violência contra a mulher. Ou seja, não se trata de “demandas puramente ‘externas’ que se apresentam à profissão para um tratamento técnico, eficiente e sistêmico” (SILVA, 2008, p.271). Na verdade, essas demandas exigem que o profissional se posicione de maneira teórica, política e prática, se colocando como indivíduo “participante de um complexo circuito repleto de sutilezas e de armadilhas” (SILVA, 2008, p.271). Essas sutilezas tornam nossa atuação profissional cercada por tensões que trazem, a médio e longo prazos, riscos para a nossa saúde física e mental.

Não podemos esquecer, contudo, que a violência se traduz em vários aspectos, muitos deles relativos às condições de trabalho das mulheres. Lembremos que, por ser uma profissão eminentemente feminina, as profissionais de Serviço Social estão sujeitas a sofrerem violência tão somente por serem mulheres (CISNE; SANTOS, 2018). Essa violência também se traduz por meio da desvalorização social, resultado da precarização das políticas públicas “que não atinge apenas o nosso público usuário”, mas atinge também muitas de nós que estão inseridas(os) em trabalhos precários (CISNE; SANTOS, 2018).

Esse fato nos torna mais próximas das demais mulheres que sofrem outros tipos de violências, principalmente por serem elas, majoritariamente, nosso público usuário. Assim como elas, nós, enquanto mulheres, também somos marcadas pelas violências e violações heteropatriarcais que ocorrem cotidianamente nos mais diversos ambientes que frequentamos.

Ressaltamos que nós lutamos contra formas de opressão e dominação diferentes das dos homens (LERNER, 2019). A sociedade patriarcal não permite que tenhamos autonomia sobre nossos corpos e nossas vidas, o que resulta em desvalorização, desrespeito e violência imposto socialmente contra nós (CISNE; SANTOS, 2018). Desse modo, a violência que sofremos resulta de relações patriarcais as quais somos

submetidas, as quais “provocam violações e explorações estruturais, como exploração e desvalorização do nosso trabalho e mercantilização dos nossos corpos (CISNE; SANTOS, 2018).

Por fim, cabe enfatizar, embora já tenha sido pontuado ao longo deste artigo, que os 13 assassinatos/feminicídios ocorridos no Ceará nos dezoito primeiros dias do ano de 2023 e os 42 assassinatos de mulheres que aconteceram somente no primeiro mês de 2024 são reflexos da estrutura patriarcal, vinculados às imbricações da questão social presentes nos movimentos da sociedade e objeto cotidiano de intervenção do trabalho do(a) assistente social.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lourdes. **Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006**. Revista Sociedade e Estado. Brasília, v.24, n2, p. 401-438, mai/ago. 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/se/a/Zf8T3zdCxqNgpSsdzNCrB5m/abstract/?lang=pt>>
Acesso em: 22 de julho de 2022.

BRASIL. **Disque 180, Central de Atendimento à mulher registrou 1,3 milhão de chamadas em 2019**. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/05/central-de-atendimento-a-mulher-registrou-1-3-milhao-de-chamdas-em-2019>> Acesso em: 22 de abril de 2022.

_____. ONU Mulheres Brasil. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher "Convenção de Belém do Pará" (1994)**. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/wp>

<content/uploads/2013/03/convencaobelem1994.pdf>> Acesso em 20 de junho de 2022.

_____. Senado Federal. **Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015**.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm> Acesso em: 23 de abril de 2022.

_____. Senado Federal. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> Acesso em: 22 de abril de 2022.

_____. **Violência contra mulheres em 2021**. In: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp>

[content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf](#)> Acesso em 21 de abril de 2022.

CEARÁ. Secretaria das Mulheres. **Organograma Estadual**. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/organograma/secretaria-das-mulheres/>> Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.

CEARÁ. Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança. **Painel Dinâmico**. Disponível em: <https://www.supesp.ce.gov.br/painel_dinamico/> Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.

CESÁRIO, Luciano. **Corpo em Ubajara: sobe para 13 o número de mulheres assassinadas em 2023 no CE. O Povo**. 15/01/2023. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2023/01/15/corpo-em-ubajara-sobe-para-13-n-de-mulheres-assassinadas-em-2023-no-ce.html>> Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

CETV 1ª edição. **Ceará aposta em formação continuada de policiais para evitar erros durante operações, diz secretário; entenda. G1 CE**. 16/02/2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/02/16/ceara-aposta-em-formacao-continuada-de-policiais-para-evitar-erros-durante-operacoes-diz-secretario-entenda.ghtml>> Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.

CISNE, Mirla; MORAIS DOS SANTOS, Silvana Mara. **Feminismo, diversidade sexual e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2018.

GUERREIRO, E. P. et al. **O Serviço Social e a violência doméstica contra a mulher**. Revista Social Meeting Scientific Journal, São Paulo, v.1, n.1, ano 1, p.136-152, jun. 2020.

IANNI, O. **A cultura da violência. Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez/Celats, 1982.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A questão social no capitalismo**. Temporalis: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Brasília, v. 2, n. 3, p. 9-31, jan/jun. 2001.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. 1ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2019.

MARTINS, João Paulo. **Morte de vereadora e namorado em Juazeiro do Norte: o que se sabe e o que falta saber. G1 CE**. 04/03/2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/cariri/noticia/2023/03/04/morte-de-vereadora-e-namorado-em-juazeiro-do-norte-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-saber.ghtml>> Acesso em: 17 de março de 2023.

MONTEIRO, Maria Darlene. **Igualdade de gênero e direitos das mulheres no Brasil.** In: Proteção Social: Programa Integrado de Educomunicação. Fortaleza, CE, 2021.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PISCITELLI, Adriana. **Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANT, L. (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero.** São Paulo: IFCH/Unicamp, 2002. P.66 (Textos Didáticos.).

PORTO, Janice Regina Rangel. **Violência contra a mulher: expectativa de um acolhimento humanizado.** 2004. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Curso de Mestrado em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4784/000415296.pdf?...1> > Acesso em: 19 de julho de 2022.

POUGY, Lilia Guimarães. **Referências Teóricas Necessárias à Intervenção com Mulheres que Sofrem Violência.** R. EMERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57 (Edição Especial), p. 155-172, jan.-mar. 2012

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência.** 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular. 2015.

SENA, Lena. **Trinta mulheres foram assassinadas no Ceará no mês de janeiro. G1 CE.** 13/02/2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/02/13/trinta-mulheres-foram-assassinadas-no-ceara-no-mes-de-janeiro.ghtml> > Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.

SILVA, José Fernando Siqueira da. **Violência e Serviço Social: notas críticas.** Revista Katál. Florianópolis, v.11, n.02, p.265-273, jul.-dez.2008.



Capítulo 3
ELEMENTOS PARA PENSAR AS LUTAS INDÍGENAS EM
ALAGOAS: UMA BREVE APROXIMAÇÃO

Valderí Teles do Nascimento Neto

Luana Cavalcante Pinho

ELEMENTOS PARA PENSAR AS LUTAS INDÍGENAS EM ALAGOAS: UMA BREVE APROXIMAÇÃO

Valderí Teles do Nascimento Neto

Graduado em serviço social pela Faculdade de Serviço Social - UFAL. Especialista em História de Alagoas - IFAL. Mestre em serviço social pelo PPGSS-FSSO-UFAL. Doutorando em serviço social pelo PPGSSFSSO-UFAL. Pesquisador bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Sobre Reprodução Social (GPRS-UFAL). E-mail: valderimarx1979@gmail.com

Luana Cavalcante Pinho

Graduada em serviço social pela Faculdade de Serviço Social-UFAL. Especialista em história de Alagoas pelo IFAL. Mestre em serviço social pelo PPGSS-FSSO-UFAL. Doutoranda em serviço social pelo PPGSS-FSSO-UFAL. Pesquisadora bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Sobre Reprodução Social (GPRS-UFAL). E-mail: lua.c.pinho@gmail.com:

RESUMO

A proposta que aqui se apresenta, tenta apontar alguns elementos e reflexões sobre as lutas e resistências dos povos originários. De forma introdutória e apenas tentando uma aproximação inicial ao tema, buscou-se refletir como desde o processo de colonização o povo indígena vem sofrendo os impactos da violência e da usurpação dos seus territórios em nome da reprodução da lógica do lucro. Mas também destacamos o movimento de luta e resistência que pulsa na realidade até os dias atuais. A partir de estratégias de diversas ordens, o povo originário se organiza coletivamente para enfrentar o projeto anti-indígena genocida do governo Bolsonaro.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Lutas; Resistências.

ABSTRACT

The proposal presented here tries to point out some elements and reflections on the struggles and resistance of indigenous peoples. In an introductory way and just trying an initial approach to the theme, we sought to reflect how, since the colonization process, the indigenous people have been suffering the impacts of violence and the usurpation of

their territories in the name of reproducing the logic of profit. But we also highlight the struggle and resistance movement that pulsates in reality until the present day. Based on different types of strategies, the native people collectively organize themselves to face the genocidal anti-indigenous project of the Bolsonaro government.

Keywords: Indian people; Fights; Resistances.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos alguns elementos acerca das lutas e resistências dos povos originários, abrangendo do processo de colonização ao cenário atual, dando visibilidade a uma caminhada marcada pela violência e reprodução da exploração e usurpação dos seus territórios, além do apagamento da existência das populações.

Assim, destacamos dois momentos com alguns apontamentos e reflexões sobre a temática, sendo o primeiro uma tentativa de aproximação do debate sobre a forma brutal de violação e aniquilação das vidas indígenas no período colonial. Além de observar, como essas marcas históricas da violência, produz na atualidade a sustentação de um projeto anti-indígena, implementado no governo de Jair Bolsonaro de 2019/2022. A pulverização dos direitos indígenas e a criminalização das suas lideranças esteve presente em todo o desgoverno. Das falas de ódio, a liquidação dos direitos, da facilitação e destruição das leis de proteção ao índio/a e ao meio ambiente, segundo o aparelhamento e destruição da Fundação *Nacional do Índio* (FUNAI).

Na segunda parte do texto, buscamos sinalizar uma breve aproximação com a organização política indígena no Brasil e suas conexões com a organização política dos povos originários no âmbito local de Alagoas. Tecendo alguns apontamentos que possam fazer com que nos aproximemos e aprofundamos o debate sobre a importância das lutas e resistências no cenário político e coletivo desta população. Neste sentido, o objetivo do trabalho é apontar elementos para que sejam aprofundados no futuro e possamos seguir em luta e resistir.

2 APONTAMENTOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: O PASSADO PRESENTE

A existência dos originários na América Latina e em especial no Brasil sempre esteve diante de constantes ataques e das mais diversas e brutais formas de violência.

Galeano (1988, p. 30), diz que: “Com tiros de arcabuz, golpes de espada e sopros de pestes, avançavam os implacáveis e escassos conquistadores da América”. Neste passo, os povos originários foram em grande medida liquidados em nome de um projeto de sociedade dita “civilizada”. O povo indígena foi efetivamente colocado nas engrenagens que moveriam o empreendimento do capitalismo mercantil no Brasil.

Ao longo da história da América e no Brasil não seria diferente, a violência foi e é a marca mais presente e contundente na formação sócio-histórica. O processo de colonização e expropriação das riquezas, produziu ao longo do tempo o pior que a humanidade pode produzir, o domínio e controle sobre a vida e da força de trabalho. E, também, a pilhagem das terras indígenas. É importante sinalizar que a terra é um elemento essencial para os povos originários, é nela que esses se conectam a sua existência e desenvolvem sua cultura e mística. Na terra, e conectado a ela, o índio expressa e produz o seu modo de vida.

É na terra, no contato orgânico com ela que os povos originários se constituem enquanto seres sociais em uma experiência comunitária de existência. Exercem no processo de contato direto com a natureza, a mediação do trabalho ao transformá-la em instrumentos que atendam suas necessidades humanas de sobrevivência coletiva e de sua comunidade. Marx (1985, p. 149), diz:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que o distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera (MARX, 1985, p. 149).

É notório que nessa passagem Marx, destaca que a capacidade de transformação da natureza para atenção às necessidades é algo exclusivamente humano. Tal mediação entre ser humano e natureza é algo que se efetiva unicamente por esses sujeitos (homens e mulheres), no que se refere aos animais Engels (1979), sinaliza:

quando os animais exercem uma influência duradoura sobre o ambiente em que vivem, isso se dá independentemente de sua vontade, constituindo um fato puramente causal. O homem, porém, quanto mais se afasta da animalidade, tanto mais sua influência sobre a natureza ambiente adquire o caráter de uma ação prevista, que se desenvolve segundo um plano, dirigida no sentido de objetivos antecipadamente conhecidos e determinados (ENGELS, 1979, p. 222).

No que se refere aos povos originários, essa relação com a natureza é significativa e orgânica, e a terra é seu espaço fundamental, onde desenvolve suas formas de existir e de viver. Seu respeito e conhecimento sobre a natureza é algo que evidencia sua relação orgânica com ela, ao passo que estes desenvolvem conhecimentos e habilidades em suas mediações no cotidiano da vida.

No processo de colonização⁷, e até os dias atuais, as tentativas de usurpação das terras indígenas e destruição da natureza, seguem sendo uma das formas do homem não indígena de reproduzir o capital e aprofundar a barbárie. Pois, ao expropriar o indígena de suas terras, ele cria as condições de jogar esse sujeito às intempéries do capital, como o fez com os camponeses no período feudal de transição para o capitalismo. Santos Neto (2015, p. 19-20), aponta que:

O capital emerge no cenário brasileiro como inteiramente responsável pela destruição das relações comunais subsistentes e pela institucionalização tanto das relações de produção assentadas na exploração do trabalho escravo quanto nas relações fundamentadas no trabalho assalariado. Nota-se que a metamorfose do capital, quer internamente, quer externamente, representa o aprimoramento de seu processo de reprodução mediante a subordinação da força de trabalho aos seus imperativos de controle. O comando do capital sobre o trabalho é *conditio sine qua non* para seu pleno desenvolvimento, e na economia brasileira isso não poderia ser diferente, apesar da distinta roupagem assumida em relação ao desenvolvimento do capitalismo europeu.

Desta forma, a expulsão é marcada por muita violência e sangue, mas também por resistências dos povos originários. O mito da “não resistência harmônica” dos indígenas é mais um instrumento de reprodução da violência, imposta pela pelos colonizadores, criando assim, uma forma caricata e pacífica dos índios. Existiu e existe até hoje, luta e resistência contra o arbítrio do colonizador e de suas personificações na atualidade.

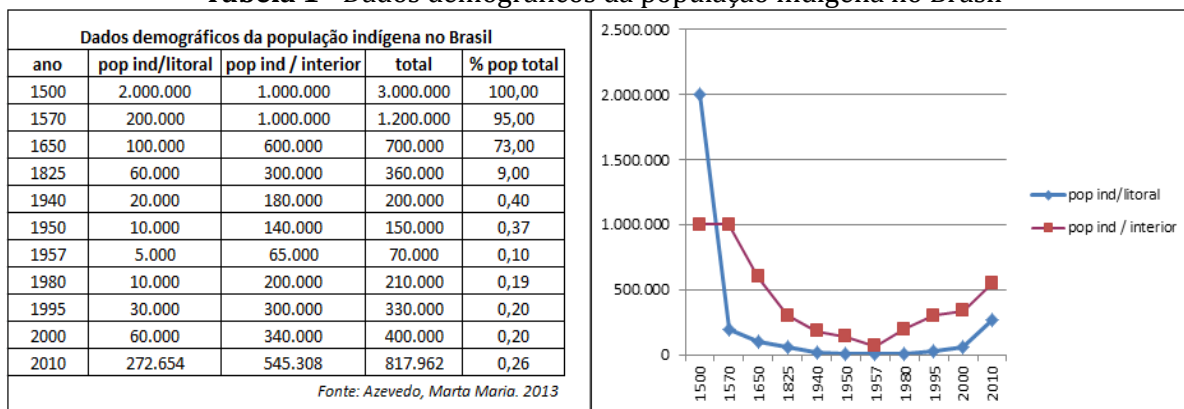
Efetivamente, depois do assalto às terras dos povos indígenas o que era necessário para a implementação do modelo de reprodução do capital na Europa. Na colônia o massacre aos índios e o processo de escravização dos/as negros/as e depois a “libertação” destes sustentavam o desenvolvimento do capital do outro lado do atlântico. Assim, a empresa colonizadora segundo, Santos Neto (2015, p. 34), aponta que:

⁷ O projeto de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (ou índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2007, p.29).

Para que o capital pudesse obter sua forma mais elevada como capital industrial, as relações mercantilistas se revelaram essenciais. Se a primeira manifestação do capital mercantil se revelou como roubo e pilhagem dos povos colonizados, esta forma precisou ser superada, mediante a interferência do capital mercantil no processo de organização da produção nas colônias.

E esse meio de apropriação do trabalho se deu de forma violenta em suas diversas expressões, e formatou as relações sociais nas colônias, sendo o Brasil uma delas. Esse contexto, foi a medida necessária para o capitalismo se fortalecer na Europa. Sempre se apropriando das riquezas e da força de trabalho nas colônias, além das práticas de aniquilação dos povos originários ao longo dos séculos. Neste cenário, estima-se que foram mortos ao longo dos séculos no Brasil cerca de 2.103,1, hoje segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2010, a população indígena é de 896.9 mil⁸. Veja no gráfico abaixo como a população indígena decresceu de 1500 a 2010.

Tabela 1 - Dados demográficos da população indígena no Brasil



Fonte: IBGE (2010).

Através da reprodução da violação de direitos segue viva na realidade brasileira e impacta diretamente os povos indígenas na atualidade, tendo o garimpo como uma das suas formas de expressão. Este com o apoio do governo genocida de Jair Bolsonaro, veio se fortalecendo, além da falta de investimentos e fragilização das instituições e legislações de proteção aos povos originários. Do passado ao presente as marcas deixadas, são profundas e demonstram o quanto ainda a luta e resistência em defesa dos povos indígenas precisam avançar, pois ao longo dos séculos o que foi posto destaca-se em:

⁸ O último registro sobre a população indígena em 2010. Censo de 2022, segue em andamento e aponta que já foram recenseados cerca de 450 mil indígenas até o momento. Para maiores informações acessar o link: <https://censo2022.ibge.gov.br/acompanhamento-de-coleta.html>

ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. Motivos mesquinhos e não uma deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos pouco mais de 800 mil índios nos dias de hoje habitam o Brasil⁹

Com a lógica da violência e de expulsão das suas terras, além da ampliação da pobreza e poucas políticas públicas voltadas a população indígenas, esses são obrigados a saírem das suas comunidades e se urbanizarem, em busca de formas para sobreviver, dados do IBGE de 2010, revelam que cerca de 315.180, indígenas estão na zona urbana.

Quando se pensa em urbanização indígena, é importante sinalizar que ela ocorre em um cenário de violência e de negação dos direitos pelo Estado, potencializada pela própria lógica capitalista, que a todo o custo tenta junto com suas personificações, aniquilar os povos originários e usurpar suas terras. Ao não serem garantidos direitos e as condições de existência desses sujeitos em suas comunidades, eles são jogados na realidade de um mundo que os afasta da terra, da sua cultura e os distanciam da sua identidade¹⁰. Os índios têm uma temporalidade e uma dimensão espacial que é compreendida pelo conjunto de relações a partir das suas tradições, relações étnicas e políticas. O território deve ser pensado a partir dessas dimensões. Na luta pela sobrevivência o indígena, acaba sendo levado ao afastamento inclusive dos seus rituais místicos/sagrados, dos mistérios e conexões com a natureza.

O fato, é que se opera um processo de aculturação¹¹, onde os indígenas são despidos de sua cultura e lhe é imposta uma nova cultura, esse movimento é por vezes violento em suas dimensões físicas e mental, pois elimina a sua existência, sua subjetividade e a dimensão coletiva da sua vida em comunidade. Um exemplo significativo é que muitos povos tiveram sua língua originária perdida¹².

⁹ CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. Coleção Agenda Brasileira.

¹⁰ Processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. (CASTELLS, 2008, p. 22).

¹¹ A cultura católico-tupi foi pontuada de soluções estranhas quando não violentas. O círculo sagrado dos indígenas perde a unidade fortemente articulada que mantinha no estado tribal e reparte-se, sob a ação da catequese, em zonas opostas e inconciliáveis. (BOSI, 2005, p.66)

¹² Segundo dados do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, o Brasil registrou à época a existência de 274 línguas indígenas no país, onde vivem 817.963 mil indígenas de 305 diferentes etnias. É importante destacar que com o Censo de 2022, esses dados serão atualizados.

Outro elemento que se apresenta na atual realidade é a captura desses povos pelas igrejas neopentecostais. O cristianismo da colônia e o atual cristianismo do “mercado da fé” são uma das formas que sequestram e dilaceram as identidades e culturas dos povos originários. Aqui me parece mais uma estratégia de eliminação “santificada” da população indígena. Não vamos aprofundar esse aspecto, mas é necessário que ele seja observado e analisado, pois é um elemento de significativo impacto na realidade das comunidades indígenas. Nas próprias comunidades a entrada das Igrejas já modificam e afastam a essência do povo indígena daquele território.

Desta forma, ao serem capturados pelo cristianismo alguns indígenas, se afastam das seus rituais místicos/sagrados e cultura, sendo esse processo de afastamento algo que se coloca como negativo, pois sem o seu sagrado e sua cultura o indígena rompe o elo fundamental com sua essência, com a natureza e sua comunidade e tradições. Ao longo dos séculos, muitas foram as lutas e resistências dos povos indígenas na América¹³, no Brasil ela se movimenta na realidade até hoje. Nos últimos anos, a violação aos direitos dos povos indígenas no nosso país se deu de forma ampliada e com a legitimação do Estado capturado pelo capitalismo brasileiro e suas personificações do agronegócio, do garimpo, na política em sua forma bolsonarista o que de fato foi implementado foi um projeto anti-indígena com participação efetiva do poder executivo. Desta maneira,

Este projeto é nutrido e fomentado pelos discursos de ódio e racistas que saem da boca de Jair Bolsonaro, presidente que mesmo antes de tomar posse elegeu os povos indígenas como inimigos prioritários. No desempenho de seu papel de Chefe de Estado e de Governo, Bolsonaro deveria obedecer e cumprir a Constituição Federal, zelando pela segurança e bem-estar dos povos que viviam em paz neste território antes mesmo que lhe dessem o nome Brasil. (DOSSIÊ INTERNACIONAL DE DENÚNCIAS DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2021, p. 06)

Neste cenário, foram desregulamentados os direitos e também ampliada a política de genocídio dos povos originários no Brasil. Tratou-se de ampliar o acesso para a destruição da natureza e das vidas dos povos originários, além de precarizar ainda mais as instituições públicas a exemplo da *Fundação Nacional do Índio* (FUNAI) e outros órgãos que deveriam zelar pelos direitos dos povos indígenas e do cuidado com a natureza, tais instituições foram sucateadas em um nível nunca visto no período democrático. Uma

¹³ Indico aqui um site com uma linha do tempo das lutas e resistências no Brasil, abaixo segue o link de acesso: <https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/revoltas/#timeline-revolt>

violência de tal ordem, que expressou o caráter ampliado do projeto anti-indígena do governo Bolsonaro (2019/2022).

Neste contexto, à FUNAI, impregnada pelo bolsonarismo começa a atacar os defensores e lutadores indígenas, aqui abrimos um destaque para o que ocorreu com Sônia Guajajara, que foi intimada a depor na Polícia Federal (PF), por conta da *web série Maracá*¹⁴, fica evidente a perseguição e a tentativa de criminalizar as lideranças indígenas¹⁵. Jair Bolsonaro, utilizou-se do estado para promover um ataque direto aos direitos dos povos indígenas dos discursos de ódio, até o uso do aparato estatal como podemos verificar:

Além de intervir diretamente nas estruturas dos órgãos e instituições indígenas, o Governo Federal permite e promove uma série de violações aos direitos constitucionais e aos direitos humanos. Até maio de 2020, o atual governo certificou 114 fazendas no Sistema de Gestão de Terras (Sigef), que sobrepõem áreas indígenas não homologadas, contrariando pareceres jurídicos prévios. Juntas, essas fazendas ocupam mais de 250 mil hectares de áreas indígenas. A invasão criminosa dos territórios tradicionais é incentivada publicamente pelo Governo Federal em plena pandemia (DOSSIÊ INTERNACIONAL DE DENÚNCIAS DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2021, p. 19).

A expansão da violência legitimada pelo Estado Brasileiro nesses últimos anos é notória. A gestão do projeto anti-indígena se fortaleceu e criou um espaço propício para o aprofundamento da violação dos direitos humanos, configurando assim, um espaço de sufocamento e aniquilação de existências.

Do passado ao presente, as lutas e resistências dos povos indígenas seguem em movimento, pois a política anti-indígena de Bolsonaro foi implementada de forma efetiva. Do período colonial até os dias de hoje os povos originários vem sofrendo constantes e seguem resistindo, mas essa resistência deve apontar para a ampliação da luta coletiva contra a barbárie desses tempos. No item seguinte, vamos tentar sinalizar alguns elementos introdutórios sobre a organização de alguns povos indígenas no âmbito local do Estado de Alagoas.

¹⁴ Para acessar o conteúdo da websérie acesse - <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/maraca/>

¹⁵ No mês abril de 2021, a APIB e a Indigenous Peoples Rights International (IPRI) lançou o relatório “Uma Anatomia das Práticas de Silenciamentos Indígena” – que aponta o cenário de perseguição vivenciado pelas lideranças indígenas para maiores aprofundamentos ver: <https://apiboficial.org/2021/05/11/uma-anatomia-das-praticas-de-silenciamento-indigena/>

3 ATUALIDADE: LUTAS E RESISTÊNCIAS INDÍGENAS EM ALAGOAS

Iniciamos esses breves apontamentos, para que possamos refletir e visualizar estratégias de lutas e resistências dos povos indígenas que seguem em luta por séculos para manutenção de suas existências e do seu “bem viver”.

Para tanto, vamos buscar apontar alguns elementos que consigam demonstrar como se movimentam e se organizam esses povos no que se refere a luta em defesa das suas formas de existir e se conectar com a natureza, mantendo assim, suas formas tradicionais de identidade, tradições e cultura.

Na história de Alagoas, os povos originários, assim como por todo o país sofreram e sofrem com a violência histórica produzida pelas relações sociais marcadas pela exploração e roubo das terras indígenas. Também marcado pela invasão Portuguesa, o Estado de Alagoas foi espaço de implementação da empresa monocultora da cana de açúcar, o litoral alagoano. Neste movimento os indígenas foram mortos, expulsos e dispensados de seu território. No século XVI, o povo Caeté foi brutalmente perseguido, assim observamos o tamanho da implacável violência sofrida pelos povos originários de Alagoas.

Como se não bastasse, o povo originário do litoral alagoano foi obrigado a migrar em um processo que implicava a busca de outro território. Nesse movimento esses povos foram para o Agreste e Sertão. A atividade econômica colonial foi cada vez mais sufocando o povo indígena, a marcha sanguinária se deu da seguinte forma segundo Vieira (et al, 2013, p.183-184), [...] O projeto da empresa colonial foi implantado em três etapas regionais – litoral, agreste, sertão -, articulando a invasão territorial e a espoliação material e espiritual dos bens naturais, culturais e religiosos. ” Os povos originários em Alagoas seguiram sendo submetidos ao arbítrio ao longo dos séculos. Outro ponto que podemos destacar foram os processos de aldeamento do século XVIII, mais uma forma de violência contra o povo originário, vejamos:

A política de aldeamento foi essencial para o projeto de colonização. Afinal, os índios aliados eram indispensáveis ao projeto, pois além de compor as tropas militares, eles deviam ocupar os espaços conquistados e contribuir, como mão de obra, para a construção das sociedades coloniais. Desempenharam importantes funções e foram, grosso modo, estabelecidos e administrados por missionários, principalmente por jesuítas (ALMEIDA, 2010, p. 71).

Em termos gerais, aqui se desenvolveu mais um método de controle dos povos indígenas. Ao serem colocados nos chamados aldeamentos esses sujeitos sofrem diversas violências do aculturamento, até a exploração compulsória das formas de trabalho nas fazendas. Diversas etnias em um mesmo espaço, um campo de violação de direitos que implicou em graves consequências para o povo indígena. O caráter violento das relações de poder em Alagoas colonial, marcam efetivamente o cotidiano do Estado no tempo presente e expressam em grande medida as opressões vividas por diversos sujeitos, a exemplo das/os indígenas, mulheres, negras/os, LGBTQIA+, pessoas em situação de rua, a classe trabalhadora empobrecida. Esses diariamente vivem a realidade e sentem em de forma real as expressões da violência base da formação sócio-histórica do Brasil. Neste contexto, emergem as resistências e lutas desses sujeitos contra as opressões que se ampliam no cotidiano atual.

Tecer alguns elementos sobre organização política dos indígenas são essenciais, Silva Porto Alegre, sinaliza que na década de 1970, ocorreram mobilizações coletivas de várias etnias, que tinham como objetivo, buscar reconhecimento étnico e defender seus direitos (1999, p.43). Mesmo em um contexto de ditadura militar¹⁶, os indígenas seguiram resistindo e lutando. Deste modo,

No Brasil, de fato existe desde a década de 1970, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas em volta de uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, saúde, educação e outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal. (Gersem Baniwa, liderança indígena, 2007).

Com essas lutas, e seguindo o processo de redemocratização do país, os povos originários entram em evidência, pois ampliam a luta no que diz respeito à demarcação de suas terras. No movimento de redemocratização os povos indígenas mais uma vez demonstram sua força no percurso histórico de resistências e lutas por direitos.

No Estado de Alagoas, as lutas e resistências também dinamizam a história no cenário local, estas conectadas as lutas em âmbito nacional, expressam a força dos povos

¹⁶ Para um aprofundamento sobre a temática sugerimos dois materiais - NETTO, J.P. Pequena História da ditadura brasileira; E o site com um acervo interessante sobre memórias indígenas na ditadura - link para acesso: <https://memoriasdaditadura.org.br/cnv-e-indigenas/>

indígenas de Alagoas. Para Antunes, (1984, p. 06)¹⁷, os indígenas alagoanos até a década de 1980, eram compreendidos apenas pelos povos *Xucuru-Kariri* (Palmeira dos Índios) e *Kariri-Xocó* (Porto Real do Colégio). Com todo o movimento de redemocratização do país e com a Constituição de Federal de 1988 (CF/88), a luta por direitos e o reconhecimento étnico vão ganhando novos horizontes, mesmo no plano formal do direito burguês, porém não se pode anular essa conquista, pois ela é expressão da organização coletiva desses povos.

Os povos originários em Alagoas, seguiam se organizando coletivamente no cenário local e nacional, assim, “[...] articulados aos movimentos sociais e a uma rede interétnica (fortalecida pelo parentesco e pelas comunidades indígenas já reconhecidas [...]) (SILVA, 2019, p. 21). É importante refletir que tais lutas são históricas e demarcam a resistência para manutenção da existência dos povos originários no nosso Estado.

Em Alagoas, alguns povos têm significativas contribuições na luta em defesa de suas identidades, são elas: *Xucuru-Kariri* (Palmeira dos Índios), *Wassu-Cocal* (Joaquim Gomes); e *Jeripancó* (Piranhas). Aqui, destacamos alguns povos que não são a totalidade dos povos indígenas de Alagoas, mas tem forte e expressiva contribuição nas lutas e fortalecimento das suas comunidades, cultura e identidade dos índios/as alagoanos/as.

Dessa forma, a luta dos povos originários em Alagoas, tem seu fio condutor nas residências em defesa e preservação dos seus territórios, a terra é o elemento fundamental da potência desses sujeitos, que seguem historicamente desafiando a lógica brutal da exploração, da violência e aniquilação das suas vidas¹⁸. Silva, destaca uma fala do cacique Genésio Miranda do povo Jeripancó, que coloca o lugar essencial da terra na vida desses povos,

Terra é vida; é mãe. É da terra que nós sobrevivemos; é da terra que nós e é da terra que nós comemos. A terra é mãe, é quem nos cria, é a terra que nos faz sobreviver, e é de que nós vamos ser consumidos também. A terra cria para depois comer (2019, p. 21).

Fica mais uma vez evidente, que os indígenas e a terra seguem conectados, são parte constitutivas que imprimem a sua realização e modo de vida a partir desse contato.

¹⁷ Ver ANTUNES, Clóvis. Índios de Alagoas: documentário. Maceió: EDUFAL, 1984.

¹⁸ Segundo o Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil de 2017, de 2006 a 2017 foram assassinados 12 indígenas no Estado de Alagoas. Para maiores informações ver: CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. 2011**. Disponível em: <https://www.cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2011-Cimi.pdf> Acesso em: 12 jan. 2023.

Do nascer ao fenecimento, estes são o núcleo de uma relação articulada. Sem ela os povos originários perdem sua identidade e contam com o sagrado. Mas no mundo atual, que tem como lógica principal a destruição e a barbárie, defender a terra é algo inaceitável, daí podemos refletir um dos elementos importantes, pois hoje a terra é ainda mais disputada pelas personificações da capital. A palavra de ordem é atentar contra o direito à vida e a terra. A terra se transforma em mercadoria para atender os imperativos da capital.

No Brasil e em Alagoas, a dinâmica de captura das terras indígenas em prol dos ricos é algo notório. É só olhar para o horizonte verde da cana de açúcar e sentir o quando ele é amargo, esse é fruto da espoliação das riquezas socialmente produzidas que se concentra nas mãos de poucos. Os indígenas como sinalizamos anteriormente de forma breve, se urbanizam ou migram para as fazendas e canaviais, ao serem compelidos a saírem das suas terras, ou até quando estão na terra enfrentam diversas dificuldades para sobreviver, pois não se tem políticas efetivas para potencializar a economia local da comunidade e o acesso aos serviços e políticas públicas. Vejamos a fala da liderança do povo *Xucuru-Kariri*, Jessivaldo Ferreira de Queiroz:

A sobrevivência de quem não tem é a agricultura. O pobre trabalha na agricultura, pega dinheiro de ano em ano, uma mixaria, quando vende a safra e fica passando fome. Vende barato e compra caro [...]. As terras que você está vendo não tem condições de trabalho, não podemos trabalhar mecanizado, tem que ser tudo na mão. As terras são duras, a produção muito pouca, não tem como sobreviver só da pequena produção. O cara tem que ter outras coisas para sobreviver (SILVA, 2019, p. 24-25).

Na fala acima, é importante sinalizar que tais dificuldades implicam na realidade e existência desses sujeitos, pois ao buscar outras fontes renda acabam sendo afastados das suas tradições, além de acessarem vínculos precários de trabalho muito análogo ao trabalho escravo e sem direitos como ocorre em fazendas e canaviais alagoanos.

Diante deste fato, observa-se as dificuldades vividas pelos povos originários, além de estratégias empreendidas por eles/as de construção e efetivação de direitos para seu “bem viver”. Os espaços coletivos de organização política são elementos essenciais para ampliação das possibilidades de enfrentamento ao projeto anti-indígena. Ao mesmo passo que os índios/as podem continuar vivendo e em suas comunidades sem a necessidade de um afastamento compulsório, operado pela realidade de negação de seus direitos e de ataque à sua sobrevivência.

Em Alagoas atualmente, existem cerca de doze (12) etnias indígenas, sendo as seguintes: *Aconã, Jeripancó, Kalankó, Karapotó, Karuazu, Katokinn, Koiupanká, Pankararu,*

Kariri-Xocó, Tingui-Botó, Xukuru-Kariri e Wassu-Cocal. Podemos verificar que existem ainda um expressivo número de etnias que resistem aos ataques desses tempos de projeto anti-indígena.

A luta e resistência desses povos é algo importante para demarcar a necessidade de efetivação de direitos e ampliação de políticas sociais, mas para além desses, é fundamental a construção de um tempo de separação da lógica capitalista destrutiva que se reproduz a partir da destruição da humanidade e da natureza.

3 CONCLUSÃO

Na contramão do cenário marcado pelo individualismo dos tempos presentes, os povos originários seguem ampliando os horizontes das lutas coletivas, reafirmam a necessidade de articulação coletiva como fizeram na década de 1980, mantendo viva a chama da esperança em tempos mais humanos e justos. Afirmando a busca permanente por respeito e direitos para o “bem viver” de suas coletividades e povos.

Ampliar e aperfeiçoar as estratégias de resistência e lutas indígenas é uma dimensão que deve ser potencializada no cotidiano. Os povos originários ao longo dos séculos nos desafiam a nos tornar sujeitos coletivos, conectados à vida de forma a respeitar a natureza evidenciando que respeito e cuidado a esse bem maior, a natureza deve seguir firme para a construção de um mundo melhor, mais justo e humanamente livre.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. C. d. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo. Companhia das Letras. 2005.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Publicado originalmente em 1942.

DOSSIÊ, **internacional de denúncias dos povos indígenas do Brasil 2021**, Brasília: Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), 2021.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. Prólogo de J.B.S. Haldane. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 307p. Título original: Las venas abiertas de América Latina. (Coleção Estudos Latino-Americanos, v.12).

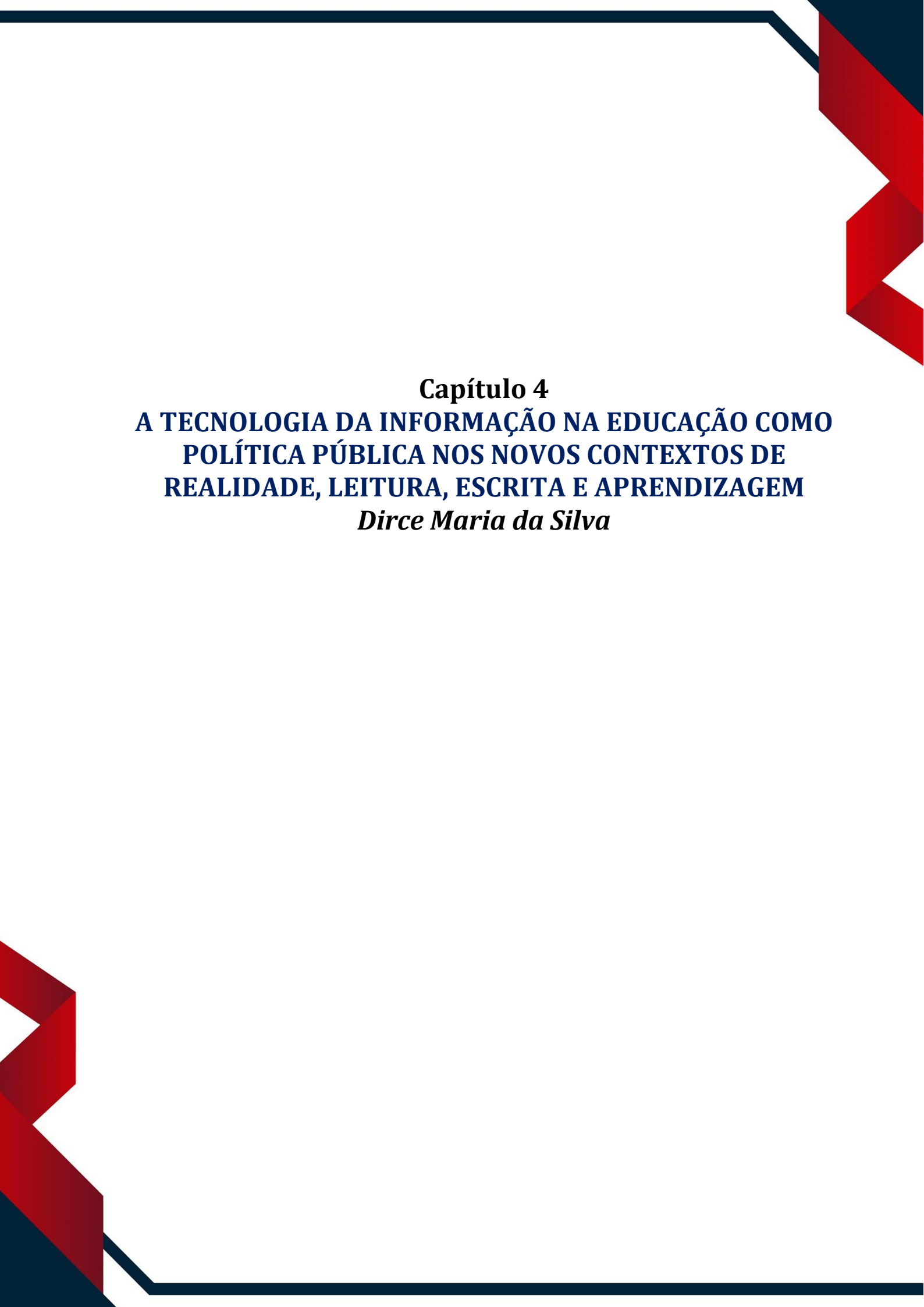
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **CENSO DEMOGRÁFICO DE 2010**. Indígenas. Rio de Janeiro, 2017.

MARX, Karl. **O Capital** – crítica da economia política. Vol. I, Tomo I. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas).

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Capital e Trabalho na Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Editora Autores Associados. Campinas – SP. 2007.

SILVA, Amaro Hélio Leite da. Terra e proletarização indígena: entre o “tempo do Capital” e o “tempo da natureza” In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Orgs.). Índios do Nordeste: terra, educação e política. **Coleção Índios do Nordeste do Nordeste: temas e problemas**; 19. Maceió: CBA Editora, 2019, p.13-48.



Capítulo 4
A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO COMO
POLÍTICA PÚBLICA NOS NOVOS CONTEXTOS DE
REALIDADE, LEITURA, ESCRITA E APRENDIZAGEM

Dirce Maria da Silva

A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NOS NOVOS CONTEXTOS DE REALIDADE, LEITURA, ESCRITA E APRENDIZAGEM

Dirce Maria da Silva

Doutoranda em Literatura Comparada pela Universidade de Brasília. Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa de Estado, Políticas Públicas e Cidadania (Centro Universitário UNIEURO/DF).

RESUMO

O tema da tecnologia da informação na educação como política pública em um novo contexto de realidade e aprendizagem para o avanço das habilidades de leitura e escrita no Ensino Médio aborda a problematização dos desafios da adaptação dos planos de ensino para lidar com as tecnologias da informação e comunicação (TICs) para garantir o acesso dos estudantes à educação *online*. A hipótese levantada é que a integração eficaz das TICs na Educação pode melhorar as habilidades de leitura e escrita no Ensino Médio, desde que abordada de forma comprometida e não apenas de maneira complementar. O objetivo geral do texto perpassou pelo impacto da integração das TICs na Educação no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no Ensino Médio. No que concerne aos objetivos específicos, procurou-se examinar como as TICs estão sendo utilizadas no contexto educacional do Ensino Médio, bem como avaliar o papel das TICs na promoção da aprendizagem autônoma dos alunos, e ainda, compreender os desafios e oportunidades da Educação *online* no contexto do Ensino Médio. O estudo se justifica por abordar a importância da integração das TICs na Educação, tema atual e de relevância crucial para a área educacional. O estudo também tem sua relevância para a ciência, pois procura contribuir para a compreensão das implicações da tecnologia da aprendizagem, tanto quanto para a sociedade, pois, pode incentivar políticas públicas de Educação e melhorar a qualidade da ensino-aprendizagem no Ensino Médio. Quanto ao método e tipo de pesquisa, a pesquisa utiliza abordagem exploratória e descritiva, baseada em revisão da literatura para analisar o impacto das TICs no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, conforme descrições propostas por Marconi e Lakatos (1999).

Palavras-chave: Tecnologia da Informação. Educação. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

The theme of information technology in education as a public policy in a new context of reality and learning to advance reading and writing skills in high school addresses the problematization of the challenges of adapting teaching plans to deal with technology information and communication (ICTs) to guarantee students' access to online education. The hypothesis raised is that the effective integration of ICTs in Education can improve reading and writing skills in High School, as long as it is approached in a committed way and not just in a complementary way. The general objective of the text was the impact of the integration of ICTs in Education on the development of reading and writing skills in high school. Regarding specific objectives, we sought to examine how ICTs are being used in the educational context of high school, as well as evaluate the role of ICTs in promoting students' autonomous learning, and also understand the challenges and opportunities of online education. in the context of high school. The study is justified by addressing the importance of integrating ICTs in Education, a current topic of crucial relevance to the educational area. The study also has its relevance for science, as it seeks to contribute to the understanding of the implications of learning technology, as well as for society, as it can encourage public education policies and improve the quality of teaching-learning in high school. Regarding the method and type of research, the research uses an exploratory and descriptive approach, based on a literature review to analyze the impact of ICTs on the development of reading and writing skills, according to descriptions proposed by Marconi and Lakatos (1999).

Keywords: Information Technology. Education. Reading and writing.

INTRODUÇÃO

A necessária adaptação dos planos de ensino por parte dos educadores e os desafios inerentes ao acesso limitado dos alunos à internet e às tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) representam desafios substanciais na área da Educação. Essas mudanças corroboram com a visão que Mirian Grinspun (2009), expressa em "Educação Tecnológica: desafios e perspectivas", onde ela ressalta que a tecnologia redefine as noções de tempo e espaço, requerendo novas abordagens fundamentadas no conhecimento, reflexão e ação, e acima de tudo, no comprometimento.

Nesse contexto, a necessidade de revitalizar o paradigma tecnológico tornou-se evidente, impactando o modelo pedagógico, a concepção de educação, a dinâmica entre professores e alunos, os conteúdos, as estratégias de ensino e as dimensões subjetivas. Agora, a integração de recursos tecnológicos exige um compromisso sistemático, em vez

de ser uma mera adição ou alternativa, para definir um novo ambiente de aprendizagem e realidade.

A discussão sobre a autonomia da aprendizagem não é uma novidade, e fica claro que os desafios da educação online não se concentram apenas na disponibilização de ambientes e interfaces digitais. É igualmente crucial compreender que o ambiente virtual tem o potencial de aprimorar as práticas de aprendizagem, permitindo interações que enriqueçam o processo de aprendizado.

Nesse contexto, este texto tem como objetivo principal explorar a utilização da internet como uma ferramenta pedagógica para promover o desenvolvimento das habilidades e aprendizado no Ensino Médio. Isso inclui a análise do avanço das tecnologias de informação e comunicação no campo da educação e sua aplicação no contexto da leitura e escrita nesta etapa da Educação Básica.

Para atingir esse objetivo, a metodologia escolhida para conduzir esta pesquisa é o estudo exploratório e descritivo por meio da revisão da literatura, seguindo as diretrizes propostas por Lakatos e Marconi (1999).

IMPACTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO

O crescente acesso à internet tem transformado significativamente a sociedade, influenciando tanto a forma de adquirir conhecimento quanto as estratégias de ensino. A democratização do uso da internet tem impactado a aprendizagem, impulsionando a necessidade de adaptação dos métodos educacionais às novas ferramentas disponíveis (Lais, 2020, p. 10). A mudança na dinâmica do ensino é notável, com a possibilidade de melhorias significativas na leitura e na escrita.

Entretanto, a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis não é uniforme. O uso de computadores muitas vezes se desvia do propósito pedagógico, com programas e aplicativos que mais entretêm do que educam. Em muitos contextos, o ensino se concentra no manuseio da ferramenta, sem uma conexão efetiva com os conteúdos disciplinares (Abrantes, 1992, p. 18-22; Gonçalves, 2012).

A falta de hábito de leitura e escrita também é uma preocupação crescente, levantando discussões sobre o papel dos educadores, especialmente na área de alfabetização e letramento. Esse desafio é observado tanto nas redes públicas de ensino quanto nas escolas privadas. Pires (1991) ressalta que a sociedade contemporânea está

ciente das mudanças e da constante produção de informações, o que levanta questões significativas no sistema de valores sociais (Pires, 1991, p. 26).

Apesar dos avanços discutidos, existem áreas de conhecimento que permanecem limitadas. Ainda não temos uma compreensão completa dos impactos a longo prazo da crescente digitalização na educação. É fundamental explorar como as tecnologias afetam a aprendizagem ao longo do tempo e como podem ser melhor integradas para otimizar os resultados educacionais.

Além disso, a formação de professores para o uso eficaz da tecnologia na educação é uma área que merece atenção contínua. Novos métodos de ensino demandam um corpo docente preparado para aproveitar o potencial das ferramentas digitais.

Em resumo, os resultados apresentados até o momento indicam uma transformação significativa no cenário educacional devido à disseminação da internet e das TICs. No entanto, muitos desafios persistem, e novas pesquisas são necessárias para explorar essas mudanças em maior profundidade e desenvolver estratégias mais eficazes para aprimorar a educação.

Elas apresentam desafios inextricáveis para o sistema educacional, refletindo uma sociedade competitiva e exigente, que está imersa na era digital e passa por constantes atualizações. Nesse contexto, as escolas devem incorporar essas tecnologias nos programas acadêmicos, aproveitando seu potencial para fortalecer as habilidades de leitura e escrita (Simões, 2009, p. 52).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel significativo na transformação dos métodos de ensino e aprendizagem, unindo as capacidades humanas às possibilidades tecnológicas. Elas podem ser aplicadas de forma abrangente no trabalho pedagógico, ampliando os objetivos da aprendizagem e oferecendo novas abordagens para o conteúdo educacional (Ferreira e Cabral, 2011, p. 69).

A tarefa do educador, no entanto, vai além: a formação. Nesse contexto, a Tecnologia da Informação (TI) é ferramenta educacional que se integra ao trabalho pedagógico dos professores. No entanto, como Nunes (2004) observa, as instituições educacionais no Brasil ainda enfrentam desafios quanto à infraestrutura. É imperativo que o governo, estados e municípios ampliem os investimentos para garantir a democratização do acesso à tecnologia nas escolas, como uma ferramenta efetiva de ensino e aprendizagem, pois no ambiente virtual proporcionado pela Internet, a

linguagem escrita e falada mantém sua relevância na formação do desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o ensino de Língua Portuguesa visa ampliar as possibilidades de utilização da linguagem, promovendo o desenvolvimento das habilidades linguísticas fundamentais, como falar, escutar, ler e escrever.

De acordo com Moraes (1998), essa interação permite a nomeação de elementos do mundo concreto, bem como de ideias e sentimentos, já que a linguagem funciona como uma ponte entre a realidade exterior e a realidade virtual. Esse processo de interação resulta na aquisição de novas capacidades cognitivas, permitindo aos indivíduos transcender as limitações do espaço e tempo reais, criando uma conexão entre o mundo exterior e o mundo virtual.

Nesse sentido, Bakhtin (2014, p. 59) destaca que o indivíduo desempenha um papel ativo em seu diálogo com os símbolos sociais, que, em certo sentido, dão origem a novas estruturas ideológicas em sua mente, que mais tarde se manifestam no discurso, tornando-se elementos sociais e dialógicos.

O domínio da linguagem, considerada como uma atividade discursiva e cognitiva, assim como o domínio da língua, entendida como um sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística são pré-requisitos essenciais para uma participação plena na sociedade. Através da linguagem, as pessoas estabelecem comunicação, acessam informações, expressam opiniões, defendem pontos de vista, compartilham e constroem perspectivas sobre o mundo e contribuem para a produção cultural.

A linguagem, nesse contexto, é concebida principalmente como uma ação interindividual orientada por objetivos específicos, um processo de interlocução que se concretiza nas práticas sociais presentes nos diversos grupos de uma sociedade em diferentes momentos de sua história. Homens e mulheres se engajam em interações linguísticas, seja em conversas informais entre amigos, na redação de cartas pessoais, ou na criação de textos como crônicas, novelas, poemas e relatórios profissionais (Brasil, 1998, p. 19-20).

A compreensão e a capacidade de influenciar a realidade dependem do conhecimento, que, por sua vez, está intrinsecamente ligado à base teórica dos pesquisadores e às orientações sobre como utilizar os recursos disponíveis, interagir com a natureza e se relacionar com outros indivíduos (Pádua, 1995, p. 10).

Nesse contexto, Magalhães (1995), autor do livro "Roteiro Prático para a Internet" (1995), esclarece que é responsabilidade do sistema educacional fornecer tanto os meios físicos quanto a compreensão necessária para desenvolver abordagens construtivas e eficazes para a seleção e hierarquização das informações. Ele enfatiza que, devido à grande quantidade de informações circulando nas redes digitais, é fundamental utilizar essas informações como uma ferramenta de orientação, tornando-as parte integrante do conhecimento em si. Isso ressalta a importância do que alguns já chamam de "nova alfabetização".

A alfabetização digital e o aprimoramento desse conhecimento são cruciais para alcançar uma compreensão genuína do mundo real, pois proporcionam um acesso privilegiado à autonomia, capacitando cada indivíduo a participar da sociedade como um cidadão informado e livre (Magalhães, 1995, p. 6).

De acordo com Magalhães (1995), o conceito de educação deve evoluir além das fronteiras tradicionais de espaço e tempo associadas ao período de escolarização, se transformando em um processo de aprendizado ao longo da vida, capacitando cada indivíduo a tomar as rédeas de seu próprio destino em um mundo caracterizado pela velocidade das mudanças e pelo fenômeno da globalização (Magalhães, 1995, p. 8).

Nesse contexto, a educação escolar está intrinsecamente ligada à sociedade da informação, uma vez que se baseia na aquisição, atualização e aplicação do conhecimento. Portanto, o sistema educacional deve proporcionar a todos a capacidade de selecionar, organizar, gerenciar e utilizar informações de maneira eficaz, crítica e consciente. Como Magalhães (1995) destaca, "o potencial das tecnologias da informação deve ser explorado de maneira mais eficaz pelo sistema de ensino e formação, a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem e servir como uma ferramenta na preparação para a vida ativa" (Magalhães, 1995, p. 13).

Hoje, observamos a concretização das possibilidades aventadas do uso em larga escala de meios tecnológicos na educação, como exemplificado pela modalidade de Educação a Distância (EAD). Essa abordagem permite a formação sem a necessidade de deslocamento físico, eliminando barreiras geográficas e reduzindo custos, ao facilitar a troca de conhecimento por meio da rede de forma abrangente (Lopes, 1997, p. 28).

As tecnologias da informação têm validado as possibilidades de interação por meio da vasta rede de dados, como indicado por Kato (1996). Desde a década de 1990, essas tecnologias têm concretizado previsões que apontavam para cenários promissores de

autoeducação, em grande parte conduzida pelos próprios alunos, e de continuidade da educação ao longo da vida.

Essa mudança na ênfase, passando da centralização nas instituições de ensino para a individualização por meio das redes de dados, tem reduzido a influência predominante da escola, tornando a aprendizagem uma atividade que ocorre no ambiente de cada indivíduo (Kato, 1996, p. 26).

No entanto, autores a exemplo de Kato (1996) e Benavente (1990) fazem advertências importantes. Eles destacam que a construção do conhecimento deve ser uma atividade social plenamente integrada e, nesse contexto, a escola mantém sua importância institucional em todos os níveis e modalidades de ensino e aprendizagem. A razão disso é que a simples informação não se equipara ao conhecimento, e os alunos continuam a necessitar da orientação de alguém que tenha trabalhado ou tenha a capacidade de trabalhar com as informações, uma vez que nada pode substituir o valor do diálogo pedagógico (Kato, 1996, p. 27; Benavente, 1990, p. 6).

É relevante destacar o impacto das tecnologias na função da escola e dos professores. Conforme esclarece Benavente (1990), "o desenvolvimento das novas tecnologias não diminui de forma alguma o papel dos professores, mas o modifica profundamente, representando uma oportunidade que deve ser plenamente aproveitada" (Benavente, 1990, p. 8). Dessa forma, em uma sociedade da informação, a atitude do professor não pode se limitar a ser um mero transmissor de conhecimento, devendo evoluir para se tornar um parceiro e um organizador do conhecimento coletivo.

Sousa (1997) enfatiza que a integração do computador e da internet no processo de aprendizagem mediada por princípios histórico-culturais na educação deve estar comprometida com uma série de valores e diretrizes:

- a) Deve considerar o indivíduo como uma totalidade, reconhecendo sua singularidade e sua conexão com os outros;*
- b) Deve manter visão crítica das ideologias presentes nas concepções de homem e mundo;*
- c) Deve reconhecer e valorizar a identidade cultural dos aprendizes;*
- d) Deve incentivar a autonomia dos alunos;*
- e) Deve permitir a consolidação da liberdade de expressão;*
- f) Deve proporcionar espaço para a manifestação da criatividade;*
- g) Deve garantir que os direitos e deveres humanos sejam conhecidos e respeitados;*

h) Deve manter coerência entre teoria e prática;

i) Deve adotar uma postura ética no processo educacional (Sousa, 1997, p. 13).

Dessa forma, a integração do computador e da internet na educação oferece a possibilidade de uma prática pedagógica na qual a combinação desses recursos com métodos tradicionais favorece um processo de ação-reflexão-ação. Os alunos podem testar novas hipóteses em simulações que se assemelham a situações reais, o que os leva a reavaliar o mundo e adotar uma visão interdisciplinar, em contraste com a fragmentação muitas vezes presente na abordagem educacional tradicional.

Nesse sentido, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Ensino Médio deve oferecer oportunidades para a consolidação e expansão das habilidades relacionadas ao uso e reflexão sobre as diferentes linguagens presentes nos diversos componentes de aprendizagem. Especificamente em relação à disciplina de Língua Portuguesa, a BNCC estabelece o seguinte:

Ao ingressarem no Ensino Médio, os estudantes já possuem a capacidade de participar ativamente em diversas práticas sociais que envolvem a linguagem. Eles não apenas dominam certos gêneros textuais e discursivos presentes em diferentes áreas de atuação social, conforme aprendido no Ensino Fundamental, mas também desenvolveram várias habilidades relacionadas ao uso das linguagens. Portanto, cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise das linguagens e seus funcionamentos, ampliando a perspectiva analítica e crítica na leitura, audição e produção de textos verbais e multimodais. Além disso, o Ensino Médio deve expandir as referências estéticas, éticas e políticas que envolvem a produção e recepção de discursos, permitindo o aumento das possibilidades de apreciação, construção e produção de conhecimentos, bem como de compreensão crítica e intervenção na realidade, além de facilitar a participação social dos jovens em cidadania, trabalho e estudos (Brasil, 2018, p. 490).

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e multiletramentos, os processos colaborativos, as interações nas mídias e redes sociais, a circulação de informações e a hibridização dos papéis no contexto leitor/autor e produtor/consumidor ganham maior relevância no Ensino Médio. Esses elementos, que já foram introduzidos no Ensino Fundamental, são ampliados e aprofundados na nova etapa, por meio da análise de práticas e produções culturais em circulação, da incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e

autoria de produções, e da intensificação da participação em processos de produção colaborativos (Brasil, 2018, p. 490).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos da mudança da modalidade presencial para o ensino emergencial remoto, mediado pelas TICs durante o período da pandemia de Covid-19, ainda não permitem uma avaliação precisa das políticas públicas que o suportam e de seus resultados. Mas é indiscutível que as TICs continuarão a desempenhar um papel contínuo na rotina de alunos e professores, não apenas como recursos pedagógicos, mas também como ferramentas de pesquisa e aprimoramento da aprendizagem.

Conforme afirmou Magalhães (1995, p. 10), "a escola pode desempenhar um papel fundamental na promoção do acesso democrático às novas tecnologias de informação e pode tirar o máximo proveito da revolução na comunicação, facilitada pela digitalização da informação".

Seguindo a perspectiva de Carnin, Macagnan e Kurtz (2008), os benefícios da internet são inúmeros e seus impactos são irreversíveis. É crucial que os professores que desejam incorporar o uso de novas ferramentas e TICs às suas políticas pedagógicas sejam críticos e rigorosos em sua abordagem. Isso implica embasar suas práticas em teorias que sustentem seu uso e considerar aspectos do uso da língua que sejam significativos para os alunos, como a exploração de situações autênticas em contextos reais.

A escola deve reconhecer as amplas possibilidades oferecidas pela grande rede, pelos meios midiáticos e pelas redes sociais como recursos para melhorar a aprendizagem, incentivando a autonomia dos alunos e a regulação do autoaprendizado. Essa autonomia deve ser cultivada a partir de uma preparação adequada e com suporte de políticas públicas efetivas.

Como observou Lévy (1993), limitar o computador apenas a uma ferramenta para criar textos, áudios ou imagens em um suporte estático é subutilizar seu potencial cultural, que inclui o surgimento de novos gêneros de comunicação relacionados à interatividade. Nesse contexto, o uso de textos eletrônicos pode efetivamente contribuir para a melhoria da leitura e o desenvolvimento da escrita.

Conforme a BNCC (2018, p. 563) ressalta, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais devem ser consideradas, enfatizando a necessidade de novas

abordagens educacionais, dinâmicas e inovadoras, em resposta às demandas dos jovens e futuras gerações.

REFERÊNCIAS

Leis/Ordenamentos jurídicos - Políticas Públicas:

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Ministério da Educação. 2018.

Livro:

ABRANTES, José Carlos. **Os Media e a Escola da Imprensa aos Audiovisuais no Ensino e na Formação**. Lisboa: Texto Editora, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BENAVENTE, Ana. **Escola, Professoras e Processos de Mudança**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. **Educação tecnologia: desafios e perspectivas. (Org.)**. 3. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: SNT, 1996.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOPES, Maria Joana Maria. **Sistema de Informação para a Gestão de Conceitos e Evolução**. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

MAGALHÃES, José de. Roteiro **Prático da Internet**, 2ª ed. Lisboa: Quetzal Editores, 1995.

MORAES, Maria Cândida. **Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação**. Internet. Brasília, DF, 1998.

PÁDUA Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa Abordagem teórico prática**. Campinas: Papirus, 1996.

SOUSA, Sérgio. **Tecnologias de Informação, O que são? Para que servem?**. Lisboa: FCA-Editora de Informática, 1997.

Capítulo de Livro:

PIRES, Eurico Lemos, et al., **A Dimensão Social da Educação**. In: A Construção Social da Educação Escolar, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 1991, pp. 23-33.

LAIS, Cláudia. **O uso dos gêneros digitais na sala de aula**. In: I Simpósio Regional de Educação/Comunicação - EAD e as tecnologias da inteligência: Novo percurso de informação e aprendizagem. Aracaju, 2010.

SIMÕES, Darcília Marindir Pinto Santos. **Retextualização: a internet como recurso didático-pedagógico**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009, p. 97-104.

Artigo:

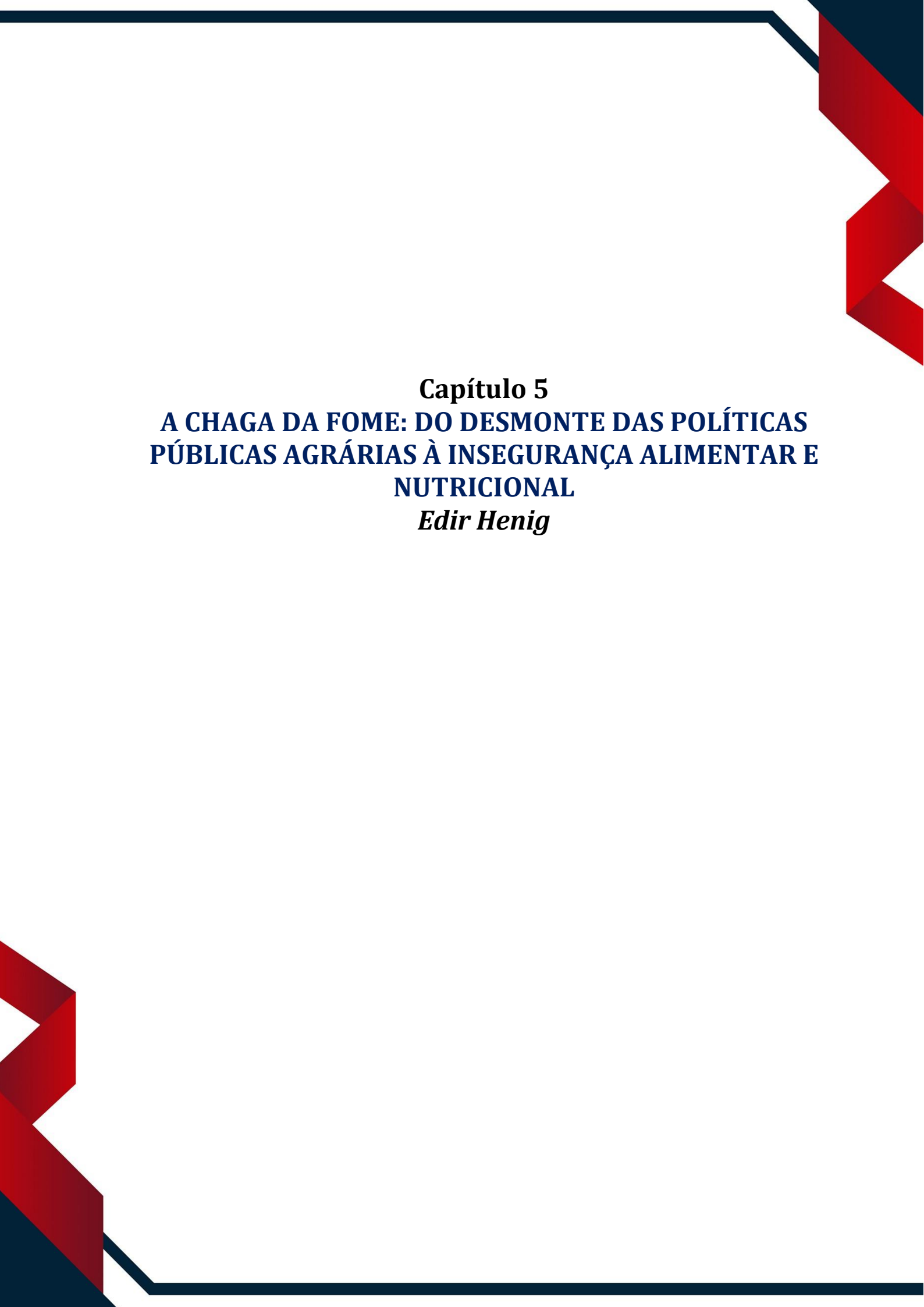
CARNIN, Anderson; MACAGNAN, Maria Júlia Padilha; KURTZ, Fabiana Diniz. Internet e ensino de línguas: uma proposta de atividade utilizando vídeo disponibilizado pelo YouTube. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 11, p. 469-485, 2008.

FERREIRA, Sheila de Sousa; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Práticas de leitura por meio de objetos de aprendizagem na modalidade digital. **Revista do GEL**, São Paulo, vol. 8, n. 1, p. 69-90, 2011.

Endereço Eletrônico:

GONÇALVES, Ávila de Casio. **Computadores na sala de aula: o projeto UCA - um computador por aluno na escola classe 102 do Recanto das Emas Distrito Federal, 2012**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/> Acesso em 10/10/2023.

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua, 2004**. Disponível on-line em: <http://www.linguaestrangeira.com.br>. Acesso: 10/10/2023.



Capítulo 5
**A CHAGA DA FOME: DO DESMONTE DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS AGRÁRIAS À INSEGURANÇA ALIMENTAR E
NUTRICIONAL**
Edir Henig

A CHAGA DA FOME: DO DESMONTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AGRÁRIAS À INSEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Edir Henig

Professor na Universidade Estadual de Roraima.

Doutor em Território, Risco e Políticas Públicas (Universidade de Coimbra).

edirhenig@hotmail.com

RESUMO

O que nos move a presente reflexão é as implicações que os desmontes das políticas públicas agrárias e suas implicações na (in)segurança alimentar dos brasileiros. Amparado pelo método marxiano que expõe as contradições do capitalismo, e na perspectiva deste debate é importante pensar que a (in)segurança alimentar e nutricional é uma construção histórica e que deve ser criticada em sua totalidade. Sendo assim, o Estado apresentou políticas públicas que colocavam alimentos de qualidade no mercado, e associado a isso, políticas públicas que garantiam renda necessária para o acesso a alimentação adequada. Contudo, com o avanço do conservadorismo na cena política brasileira, muitas destas políticas foram fortemente atacadas e desconstruídas, submetendo muitos cidadãos a vulnerabilidade alimentar. Ao fim do governo Bolsonaro, o Brasil figura o incomodo lugar no mapa mundial da fome das Nações Unidas.

Palavras-chave: (In)segurança alimentar; Políticas Públicas. Alimentação.

ABSTRACT

What moves us in this reflection is the implications that the dismantling of agrarian public policies and their implications for the food (in)security of Brazilians. Supported by the Marxian method that exposes the contradictions of capitalism, and from the perspective of this debate, it is important to think that food and nutritional (in)security is a historical construction and that it must be criticized in its entirety. Therefore, the State presented public policies that put quality food on the market, and associated with this, public policies that guaranteed the necessary income for access to adequate food. However, with the advance of conservatism in the Brazilian political scene, many of these policies were strongly attacked and deconstructed, subjecting many citizens to food

vulnerability. At the end of the Bolsonaro government, Brazil figures in the uncomfortable place on the United Nations world hunger map.

Keywords: Food (in)security; Public policy. Food.

1 INTRODUÇÃO

Pensar nos Direitos Humanos é refletir sobre sua universalidade, ou seja, que basta que sejamos seres humanos para sermos sujeitos destes direitos, independentemente de qualquer outra variável. Outra característica dos Direitos Humanos é sua invisibilidade, e neste sentido, os direitos políticos devem ser garantidos juntamente com os direitos sociais, econômicos e culturais. É nesta esteira que a segurança alimentar se engendra como um direito fundamental a dignidade da pessoa humana.

O Brasil tem falhado na garantia de direitos a seus cidadãos, visto que estava incluso no mapa da fome organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) até 2014. Contudo quatro anos depois, com profundos ataques nas políticas públicas que garantem acesso a alimentação adequada. É incompreensível que um país com dimensões continentais e com tamanha produção de alimento permita que sua população passe fome, prova de que não é a falta de alimento que causa a fome, mas a ausência de recursos financeiros que garantam acesso a compra de alimentos (KAUTSKY, 1980).

Sendo assim, temos por objetivos refletir sobre os desmontes das políticas públicas agrárias e suas implicações na (in)segurança alimentar dos brasileiros. Utilizando referências bibliográficas de cunho crítico para amparar a discussão, o debate é travado pelas vias das contradições existentes no capitalismo nacional, fruto de uma construção históricas e que deve ser percebido em sua totalidade. Neste sentido, importa elucidar que o método utilizado para a construção do pensamento é o materialismo histórico e dialético.

(IN)SEGURANÇA ALIMENTAR NO BRASIL: histórico, conceitos e fundamentações

A alimentação possui centralidade para a manutenção da vida humana e neste sentido, é necessário pensar políticas públicas que possibilitem a produção de alimentos e desta forma o pleno funcionamento da sociedade e da economia do país. A ausência ou a limitação no acesso a alimentação saudável pode acarretar danos físicos, materiais,

emocionais e psicológicos para as populações que se encontram vulneráveis e com carência alimentar.

Neste ponto importa destacar que o fenômeno da fome é consequência da acumulação capitalista conforme destaca (MARX, 2017 p. 732) “O nexos interno entre o tormento da fome que atinge as camadas operárias mais laboriosas e o consumo perdulário, grosseiro ou refinado, dos ricos, baseado na acumulação capitalista, só se desvela com o conhecimento das leis econômicas.” A fome ocorre não pela escassez de alimentos, mas pela ausência de condições econômicas da classe trabalhadora para consumi-los.

A fome é uma expressão da questão social, no caso brasileiro, que se arrasta pela história do país. Sendo assim, é importante enaltecer o trabalho de Josué de Castro (CASTRO, 1984) que se debruçou em desvendar as mazelas que a fome promoveu no Brasil ao longo do século XX. As obras “Geografia da Fome” e “Geopolítica da Fome” do referido autor, lançou luz sobre a questão da fome despertando o debate que transcendeu a fronteiras do país. Para (ZIEGLER, 2013, p. 117) “a fome torna impossível a construção de uma sociedade pacificada. Em um país no qual uma parte importante da população está atormentada pela angústia em face do amanhã, a paz social só é viável mediante a repressão”.

Apesar da fome ser uma realidade histórica no país, foi somente em 1985 que o termo “segurança alimentar” começou a aparecer nos documentos oficiais do Ministério da Agricultura e Abastecimento do Brasil. As primeiras ideias de políticas públicas de combate a fome passaram a ser discutidas oficialmente pelo Estado (PREISS; SCHNEIDER, 2020).

A partir da I Conferência Nacional de Alimentação realizada em 1986 inseriu o termo “nutricional” e criou-se o sistema nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) que passou a articular com diferentes esferas de atuação do Estado na prevenção e combate à fome.

Cronologicamente, importa ressaltar a criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea) em 1993. Este organismo estava ligado à Presidência da República, e ao longo de sua existência o Consea passou por ataques que resultaram, inclusive, em sua extinção, mesmo com a resistência dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada em torno do combate à fome. Em 2003, o Conselho é

novamente recriado para debater com a sociedade caminhos para garantir a todos os trabalhadores brasileiros a dignidade alimentar.

Com algumas exceções, entre os anos 1930 e 2000, as políticas criadas para combater a pobreza e a fome tinham como característica o assistencialismo, a seletividade, a fragmentação e a descontinuidade. Enquadravam-se nestas características as doações de cestas de alimentos ou de leite, que, além de não garantirem a autonomia do indivíduo, reforçavam o clientelismo, agindo de forma compensatória e setorizada (RAHAL; GENTIL; MAGALHÃES, 2020, p. 18).

O CONSEA preconiza o Direito Humano à Alimentação Adequada dando direcionamento na ação do Estado no combate à fome. Neste sentido, a ausência de políticas públicas eficientes que garantam a emancipação dos trabalhadores, tais como a redução do desemprego; aumento real do salário-mínimo; transferência de renda; organização da assistência alimentar; medidas para facilitar o acesso aos alimentos; fortalecimento da agricultura familiar; entre outros. Sendo assim, importa destacar que a questão alimentar é ampla e complexa, engendra inúmeras esferas da política, da economia e da sociedade.

Ao pensar uma agenda de combate à fome e com a recriação em 2003 do Consea, foi pensada uma agenda de desenvolvimento rural que contribuísse para que o Brasil adotasse uma concepção abrangente de segurança alimentar e nutricional (SAN), que não se restringiu unicamente ao acesso ao alimento, mas também à sustentabilidade do sistema agroalimentar e à transformação da matriz produtiva (GRISA, 2021). Neste sentido, surge o Programa de Aquisição de Alimentos em 2003 que inovou ao integrar, em uma só política, os objetivos de fomentar a agricultura familiar e de combater a Insegurança Alimentar e Nutricional INSAN no país. Este programa será mais amplamente discutido a frente neste texto.

A INSAN era medida pelo Mapa InSan até 2018, após a este período e com o Estado sendo administrado pelo bolsonarismo, as informações deixaram de ser divulgadas nos sites oficiais do governo. O método de ocultar informações reforçaria a negação de que a fome era uma realidade no país, esta afirmação foi feita por Bolsonaro sempre que questionado sobre a fome e a miséria crescentes no país.

Com o objetivo de garantir o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), o país a adotou o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), com a seguinte configuração definida na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (Losan), Lei nº 11.346, de 15 de setembro 2006. A lei delimita o conceito de segurança alimentar:

Art. 3º A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006).

O conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) estabelecido pela Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (Losan) corrobora no sentido de direcionar políticas que garantam alimentação saudável para todos os brasileiros. Outro ponto a se destacar é que a SAN não pode ser confundida com Alimento Seguro que estabelece diretrizes de produção, preparo e consumo dos alimentos, enquanto o primeiro busca garantir o acesso ao direito à alimentação saudável.

Seu conceito amplo permite compreender que a alimentação como direito humano tem relação com outros direitos fundamentais, como saúde, moradia, educação, trabalho, participação e informação, ao mesmo tempo que dificulta a mensuração e o monitoramento da segurança alimentar (SA) em diferentes populações (LOPES *et al.*, 2022, p. 3)

Em 2010, mediante a Emenda Constitucional 64, estabeleceu que a alimentação comporia o rol dos direitos sociais presentes no Art. 6º da Constituição Federal de 1988. Esta conquista da classe trabalhadora é importante visto que isto deve orientar novas políticas que garantam a Segurança Alimentar e Nutricional dos brasileiros, bem como a formulação de estratégias para o desenvolvimento do país.

Outro reforço no arcabouço legal de combate a fome é o Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010, de regulamentação da LOSAN, instituiu-se a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) e suas diretrizes, instituindo-se, também, os parâmetros para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PLANSAN) 2012/2015, principal instrumento de planejamento, gestão e execução da Política (BRASIL, 2010).

Todos estes esforços levaram o Brasil para fora do Mapa da Fome elaborado pela Organização das Nações Unidas. Não foram apenas as políticas públicas que corroboraram para que este acontecimento se desse, mas os esforços da comunidade científica e de movimentos sociais que pressionavam o Estado e contribuíam na formulação de ações destinadas a romper com esta mazela histórica presente na sociedade brasileira.

Contudo com a eleição de Jair Bolsonaro a Presidente do Brasil medidas conservadoras, para não categorizar de outra forma, foram sendo tomadas. No dia de sua posse, Bolsonaro editou a Medida Provisória (MP) 870, extinguindo o CONSEA, o que fragiliza o DHAA. Castro (2019, p. 2) destaca que

(...) Isso é particularmente preocupante em um cenário de crise econômica aliada a uma política de austeridade fiscal, marcado pelo desmonte de políticas sociais e pelo estancamento ou piora de indicadores sensíveis à degradação das condições de vida: recrudescimento da mortalidade infantil, interrupção do processo de diminuição da desigualdade de renda e de raça, aumento do desemprego e da pobreza (com indícios de que o Brasil retornará ao Mapa da Fome), recrudescimento da violência no campo, entre outros.(...)

Para além disso, o CONSEA representava a democratização do espaço público no que diz respeito as discussões sobre o acesso a alimentação. Característico pela ampla participação social da sociedade, este Conselho foi silenciado por uma canetada do Presidente da República, mostrando em seu primeiro dia como Chefe do Executivo Federal a que veio e para quem veio.

De acordo com o 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia do Covid-19 no Brasil, realizado pela *Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN)* em 2022, **33,1 milhões** de pessoas estavam em situação de fome no Brasil. Foram colocados nesta posição 14 milhões de novos brasileiros em pouco mais de um ano. A pesquisa mostrou que **mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau** – leve, moderado ou grave (fome), neste sentido, o país regrediu para um patamar equivalente ao da década de 1990.

Em 2022, a cada 6 a cada 10 residências se encontram em situação de insegurança alimentar. São 125 milhões de brasileiros em condição de constante de preocupação com alimentação, representando um aumento de 7,2% em relação a 2020 e 60% em comparação a 2018.

DO CÉU AO INFERNO: A RECENTE HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AGRÁRIAS

A Segurança Alimentar e Nutricional depende de muitos outros fatores para se consolidar como realidade, para isso é necessário que a ação estatal seja capaz de proporcional a erradicar a fome em um dado território. Sendo assim, é preciso que sejam

criadas condições produtivas de alimentos em quantidade e qualidade adequada para atender a população. Contudo, a agricultura conservadora, historicamente, não é comprometida com este interesse, antes produz para satisfazer demandas alimentares mundiais, fornecendo *comodities*, ou seja, produz para atender os interesses da acumulação capitalista. Sendo assim, Marx (2017, p. 675),

(...) no modo de produção capitalista em geral baseia-se na expropriação dos trabalhadores das condições de trabalho, na agricultura ele se baseia na expropriação dos trabalhadores rurais da terra e sua subordinação a um capitalista, que explora a agricultura visando o lucro.

As cadeias produtivas de alimentos estão lastreadas pelo campesinato, agricultura familiar e demais comunidades tradicionais que vivem da subsistência e da venda do excedente produtivo no mercado local. É este o produtor de alimentos! Sendo assim, a agricultura familiar, que pode oferecer alimentos sem incidência de agrotóxicos e agroecológicos, sendo uma alternativa produtiva para agregar valor ao produto e garantir ao consumidor alimentação de qualidade.

(...) produtos agroecológicos e da sociobiodiversidade, produzidos por agricultores familiares e povos tradicionais vinculados a determinadas culturas e territórios são os que têm demonstrado maior sintonia com a promoção da diversidade cultural e a sustentabilidade ambiental que a SAN busca. No caso brasileiro, é nos chamados mercados “alternativos” que esses produtos e atores têm marcado presença (PREISS; SCHNEIDER, 2020, p. 174).

É notório como a agricultura familiar desempenha um papel fundamental na produção de alimentos. Nesta direção, destacamos apenas alguns números apresentados pelo Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2023) que aponta a agricultura familiar e seus sujeitos como responsáveis pela produção de 11% da produção de arroz, 71% da produção de pimentão, 70% da produção de mandioca, 45% da produção de tomate. Além de ter expressão na pecuária, neste segmento responde a 64% da produção de leite de vaca, 31% do rebanho bovino, 51% dos suínos e 46% da produção de galinhas.

Importa destacar que a agricultura familiar no Brasil não segue um parâmetro, visto o tamanho do país e suas particularidades regionais e culturais, bem como o clima, bioma entre outros. Devemos destacar ainda que a realidade econômica de cada produtor também não é heterogênea. Isso significa dizer que há agricultores mais capitalizados e outros que dependem fortemente da iniciativa do Estado para sua reprodução.

A exploração agrícola moderna é impossível sem dinheiro, ou, o que vem a dar no mesmo, *sem capital*. Porque na organização atual da produção toda soma de dinheiro que não serve ao consumo pessoal pode tornar-se capital (valor que produz mais-valia), e isto ocorre geralmente (KAUTSKY, 1980, p. 76).

E mesmo com dados tão expressivo como os apresentados acima, ainda assim não são suficientes para atribuir o devido protagonismo aos pequenos produtores rurais no cenário produtivo agrícola do país. Não é a mais destacar que, historicamente, a agricultura familiar foi negligenciada pelo Estado brasileiro, recebendo reconhecimento apenas na década de 1990 com ações de combate à fome. Este movimento político em prol da agricultura familiar e da busca por segurança alimentar e nutricional, levou o Brasil a sair do mapa da fome da ONU, contudo os “anos dourados” da agricultura familiar findam em 2016 com o Golpe Jurídico-Parlamentar contra a Presidenta Dilma Rousseff.

Agamben (2007) destaca que o golpe perpetrado numa convergência da burguesia nacionais e internacionais indicam o aumento sistemático da exploração neste país que nunca perdeu e busca não romper com sua condição periférica. E essa exploração se faz sentir com ainda mais força sobre os pobres, sobreviventes na periferia da periferia. A vida periférica é uma forma de vida explorada ao extremo. “A exploração agrícola moderna, é pois, uma exploração capitalista. Nela se revelam os caracteres distintivos do modo de produção capitalista, mas sob formas particulares” (KAUTSKY, 1980, p. 76).

Neste sentido, a partir de 2016, já nos primeiros dias do governo interino de Michel Temer, se percebe que a agricultura familiar brasileira passaria por forte ataques. Com a Medida Provisória (MP) 726 publicada no dia 12 de maio de 2016, extingue o Ministério do Desenvolvimento Agrário. Daí para frente foram sucessivas perdas de direitos à classe trabalhadora em geral, mas aos povos do campo o estrangulamento das políticas públicas reduziu a capacidade produtiva.

Não resta dúvida, entretanto, de que a partir de 2016 estas políticas foram destroçadas e o diálogo com os movimentos sociais do campo se esvaiu completamente e passou a preponderar o autoritarismo e a repressão, em especial com a eleição de Bolsonaro, representante da extrema direita e que indicou para cuidar da área fundiária em seu governo o então presidente da UDR, a mais reacionária e violenta das entidades do patronato rural brasileiro (ALENTEJANO, 2020, p. 389).

Associado ao *modus operandi* da política nacional, a pandemia de COVID-19 agravou ainda mais a situação da agricultura familiar no país. Segundo Salles-Costa *et. al.* (2020), cerca de 51% dos agricultores familiares tiveram a produção prejudicada com a

pandemia, afetando diretamente a empregabilidade, renda, segurança alimentar e conseqüentemente, fomentou a volta do país ao mapa da fome da ONU ainda em 2018 (SANTOS *et al.*, 2022).

Escolas, creches e demais centros que ofereciam alimentos às mais variadas camadas da população, foram atingidas, visto que o distanciamento social obrigou estes estabelecimentos fecharem as portas, o que limitou a venda dos produtos da agricultura familiar aos seus maiores consumidores. Os convênios com a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), prefeituras e estados via políticas públicas foram prejudicados, além de impedirem as aglomerações em feiras, mercados e centros de abastecimento.

Mesmo no auge da crise pandêmica, o governo federal por via do Chefe do Executivo Jair Bolsonaro, vetou os projetos de lei que buscavam ações emergenciais e de médio prazo para proteger o segmento agrário, nomeadamente os Projetos de Lei 735/2020 e 823/2021 (DELGADO; ZIMMERMANN, 2022). Cabe aqui destacar a forte pressão que o setor do agronegócio aplicava sobre o governo através da bancada ruralista presente no Congresso Nacional.

Assim, podemos afirmar que mais do que ruptura, as políticas do governo Bolsonaro para o campo representam um aprofundamento da lógica violenta e predatória que marca o desenvolvimento do campo brasileiro sob a hegemonia do agronegócio. A diferença é que isto se faz agora de forma escancarada, sem qualquer verniz e sem qualquer concessão aos movimentos sociais e povos do campo, ao contrário do que aconteceu em governos anteriores, nos quais, em diferentes graus, havia diálogo e políticas que, sem afetar a hegemonia do agronegócio, atendiam a algumas das reivindicações destes segmentos, agora considerados inimigos a serem eliminados (ALENTEJANO, 2020, p. 390).

Mesmo sendo o campo o responsável pela produção de alimentos, este também enfrenta problemas relativos a insegurança alimentar. De acordo com o 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia do Covid-19 no Brasil, realizado pela *Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN)* em 2022, o agravamento da insegurança alimentar tem avançado nas áreas rurais, presentando 60% dos domicílios. A fome no meio rural é associada diretamente com o desmonte das políticas públicas de fomento a produção e garantia de venda dos produtos que afetam os povos do campo, das florestas e das águas.

3 CONCLUSÃO

A conclusão que se pode destacar é que o Estado tem relação direta com o problema da fome no Brasil. É este que é responsável pela construção de políticas públicas para garantir o acesso a alimentação adequada a todos os brasileiros. Mas ao contrário disso, suas ações tem desmontado políticas públicas fundamentais para a produção e distribuição, seja de renda, quanto de alimentos para as pessoas em vulnerabilidade e insegurança alimentar.

Não foi objetivo deste texto estancar o debate em torno da (in)segurança alimentar e das políticas públicas agrárias, muito pelo contrário. É necessário que este debate esteja na agenda política a todo tempo e principalmente, neste momento em que 33 milhões de brasileiros passam fome.

Sendo assim, as políticas públicas destinadas a produção de alimentos, e neste sentido, endereçadas aos produtores da agricultura familiar devem ser associadas a garantia de renda mínima para que as pessoas em situação de insegurança alimentar tenham condições econômicas para comprarem seus alimentos.

A esperança ressurgiu com a derrota do governo genocida de Bolsonaro. As primeiras ações do novo governo direcionam para a luta e superação da fome no país, garantido renda via Bolsa Familiar, ajustes no orçamento da alimentação escolar e a recriação do Programa de Aquisição de Alimentos, destruído em 2021, além da retomada do CONSEA que focaliza no combate à fome.

Importa destacar que a discussão em torno da renda mínima é de extrema importância, mas devido as limitações de espaço não foram atendidas com maior profundidade, cabendo estender estas reflexões em uma nova oportunidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. Disponível em: <<https://psicanalisepolitica.files.wordpress.com/2014/10/homo-sacer-o-poder-soberano-e-a-vida-nua-agambem.pdf>>.

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. As políticas do Governo Bolsonaro para o campo: a contra-reforma em marcha acelerada. *Revista da ANPEGE*, v. 16. n. 29, 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/12434/pdf>>.

- CASTRO, Inês Rugani Ribeiro De. A extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e a agenda de alimentação e nutrição. *Caderno de Saúde Pública*, n. 35, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/CH3GmJVXnMRTRH89bL6LZVz/?format=pdf&lang=pt>>.
- CASTRO, Josué De. *Geografia da Fome: o dilema brasileiro*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Antares, 1984.
- DELGADO, Nelson Giordano; ZIMMERMANN, Silvia Aparecida. *Políticas Públicas para soberania e segurança alimentar no Brasil: conquistas, desmontes e desafios para uma (Re)construção*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2022.
- GRISA, Catia. O agronegócio e agricultura familiar no planejamento setorial nos governos FHC, Lula e Dilma: continuidades e descontinuidades. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 29, n. 3, 1 out. 2021. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/esa29-3_03_agronegocio>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- KAUTSKY, KARL. *A Questão Agrária*. 3. ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.
- LOPES, Amanda Forster *et al.* Escala brasileira de insegurança alimentar: proposta adaptada para povos e comunidades tradicionais. *DEMETRA*, v. 17, p. 11, 2022.
- MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política: Livro III: O processo global da produção capitalista*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- PENSSAN. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. *2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil*, 2022. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/> Acesso em: 06/05/2023
- PREISS, Potira V.; SCHNEIDER, Sergio. Mercados e Segurança Alimentar e Nutricional. *Contribuição brasileira à segurança alimentar e nutricional sustentável*, p. 171–190, 2020.
- RAHAL, Lilian dos Santos; GENTIL, Patrícia Chaves; MAGALHÃES, Élcio de Souza. A política de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil. *In.: A Contribuição Brasileira à Segurança Alimentar e Nutricional sustentável. Org. Potira V. Preiss, Sergio Schneider e Gabriela Coelho-de-Souza*. Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2020.
- SANTOS, Jéssika Alves Melo *et al.* Covid 19 e o Brasil no caminho de volta ao mapa da fome: Covid 19 and Brazil in the path back of to the hunger map. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 5, n. 6, p. 24386–24394, 14 dez. 2022.
- ZIEGLER, Jean. *Destrução em massa geopolítica da fome*. 1. ed. [S.l.]: Cortez, 2013.



Capítulo 6
A EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO
BOLSONARISTA: ELEMENTOS PARA UM DEBATE

Vitória Camila da Silva Araujo Fonseca

Pâmela Kaylhanny de Mesquita Dantas

Esdras Yuri Gurgel Correia

Sabrina Silva dos Santos

Elayne Cristina de Araújo Oliveira

A EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO BOLSONARISTA: ELEMENTOS PARA UM DEBATE

Vitória Camila da Silva Araujo Fonseca

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: vitoriacfsc@gmail.com

Pâmela Kaylhanny de Mesquita Dantas

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: Kaylhannymesquita@alu.uern.br.

Esdras Yuri Gurgel Correia

Graduando em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: Esdrasyuri@alu.uern.br

Sabrina Silva dos Santos

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: Sabrinasantos@alu.uern.br

Elayne Cristina de Araújo Oliveira

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: Elaynecristina@alu.uern.br

RESUMO

O ensino superior no Brasil é uma conquista recente para grande parte da população brasileira, enfrentando até os dias atuais diversos desafios para sua plena efetivação. A corrupção, a negligência e o descaso do Estado são apenas alguns dos potenciais fatores que corroboram para a sua depreciação. Ainda na década de 90 e estendendo-se a atualidade, o modelo neoliberal implementado como política econômica do Brasil assume uma perspectiva mercadológica em diversos âmbitos, sobretudo

na educação, culminando em seu enfraquecimento e dificultando o acesso a uma educação universal, laica, presencial e de qualidade. Tendo em vista o comprometimento do Serviço Social enquanto profissão que entende a educação como direito social inerente a todo cidadão e sabendo da necessidade do debate à respeito dos efeitos de políticas neoliberais na educação, o presente artigo aborda os impactos do governo bolsonarista do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro nas políticas voltadas à educação superior, considerando de forma primordial a ascensão de governos neoliberais no Brasil para contextualizar a discussão, e posteriormente, evidenciando através da pesquisa de caráter bibliográfico e documental, os resultados desastrosos do bolsonarismo e sua tentativa de desmonte na educação brasileira. Utilizamos como arcabouço teórico neste trabalho, obras de autores como: Daniel Aarão Reis, Luiz Filgueiras e Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

Palavras-chave: Ensino Superior. Educação. Bolsonarismo. Neoliberalismo. Desmonte.

ABSTRACT

Higher education in Brazil is a recent achievement for a large part of the Brazilian population, facing several challenges to its full implementation to this day. Corruption, negligence and neglect by the State are just some of the potential factors that contribute to its depreciation. Still in the 90s and continuing to the present day, the neoliberal model implemented as Brazil's economic policy assumes a market perspective in several areas, especially in education, culminating in its weakening and making access to universal, secular, face-to-face and Of Quality. Bearing in mind the commitment of Social Service as a profession that understands education as a social right inherent to every citizen and knowing the need for debate regarding the effects of neoliberal policies on education, this article addresses the impacts of the former president's Bolsonaro government Jair Messias Bolsonaro in policies aimed at higher education, considering primarily the rise of neoliberal governments in Brazil to contextualize the discussion, and subsequently, highlighting through bibliographic and documentary research, the disastrous results of Bolsonarism and its attempt to dismantle the Brazilian education. We use as a theoretical framework in this work, works by authors such as: Daniel Aarão Reis, Luiz Filgueiras and Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

Keywords: University education. Education. Bolsonarism. Neoliberalism. Disassemble.

INTRODUÇÃO

O processo do avanço da política neoliberal, em sua abordagem no Brasil, proporciona impactos prejudiciais às políticas públicas sociais, em especial a educação,

uma vez que se observa reduções e cortes nos gastos referentes à educação superior advindos inicialmente durante a abertura para os indícios do neoliberalismo no governo de Fernando Collor de Mello e seguindo posteriormente em Fernando Henrique Cardoso – FHC, em vista de possibilitar um maior investimento no que tange ao ensino superior privado que aconteceria justamente diante do desmonte na educação superior pública. Durante o governo do PT (Lula e Dilma) caracterizou-se pelo neodesenvolvimentismo que tentava conciliar, de um lado medidas para o capital e de outro para as políticas sociais, e nesse momento aplicando-se também no que se refere à educação superior a implantação do PROUNI (Programa Universidade para Todos) – que se relaciona às faculdades privadas bem como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) visando a educação superior pública.

Nesse sentido, percebe-se a continuação desse avanço no que corresponde ao desmonte do sistema de educação superior pública durante o governo bolsonarista em 2018/2019-2022, em que ocorreram vários momentos de instabilidades na gestão do Ministério da Educação e impactando também – como resultado da política neoliberal, o subfinanciamento das Universidades públicas, já que esse governo caracterizou-se pelos desmontes e cortes quanto aos recursos para o âmbito social de uma maneira geral – como a educação, saúde, favorecendo as privatizações e poucos investimentos na esfera pública e dos direitos sociais.

Além disso, essas ações do governo bolsonarista, contrárias à educação superior pública visa, principalmente, desqualificar as possibilidades de debate crítico dentro das Universidades e menos investimentos também para pesquisas, projetos no que se refere às produções científicas e que eram alvos de uma trajetória de governo que desqualificava o âmbito acadêmico em estudos nas Ciências e demais projetos de pesquisa, sendo as Universidades públicas responsáveis neste feito das produções e eram atingidas negativamente pelo conservadorismo, autoritarismo da gestão em destaque.

Dito isto, a relevância deste trabalho segue-se a partir de subsídios teóricos para compreender como o sistema de educação de ensino superior resistiu durante o cenário de um governo marcado por suas contraposições às políticas públicas e direitos sociais, de desmontes e desfinanciamento quanto à educação – mencionando para o assunto a ser retratado ao longo deste estudo, o desenvolvimento desse trabalho se dará através da discussão dos seguintes pontos: no primeiro momento faremos uma breve contextualização sobre a educação superior e sua importância; posteriormente

trabalhamos com a definição do que é o Neoliberalismo e como esse sistema chegou no Brasil, fazendo a partir disso uma ligação entre o modelo neoliberal nacional e a ascensão do bolsonarismo enquanto fenômeno político da extrema direita; por último, apresentamos o acesso a educação em um contexto neoliberal e os impactos causados pelo bolsonarismo não somente na educação e que, por consequência, impactaram diretamente a sociedade brasileira em sua totalidade.

2. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE UM ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE

É fundamental compreendermos que a pesquisa relacionada à educação superior no governo bolsonarista, parte da premissa de viabilizar a importância da educação na sociedade contemporânea.

Para Quintas e Muñoz (1986), é necessário que os educadores possuam uma ideia formada de “educação”, no entanto, o conceito do que entendemos por educação não é definido exclusivamente em uma única visão, mas sim em várias, dependendo sobretudo da base psicológica de apoio ou do tipo de aprendizagem, podendo até mesmo ser definida em sentido amplo e escrito; Já para Vianna (2008), a educação constitui a totalidade do que pode ser reproduzido para desenvolver o ser humano e, no sentido literal, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Na linha de pensamento de fundamentos psicológicos, na aprendizagem receptiva, a educação é um processo que consiste na transmissão de conhecimentos e valores sociais aos alunos, sendo assim, temos o conceito de que educação é o ensino dos conteúdos pelo professor e aquisição passiva pelo aluno de conhecimentos, atitudes e hábitos difundidos pelas civilizações. Pois, as instituições de ensino são um ambiente de construção e formação de conduta social e humana onde se encontram todas as maneiras de expressões culturais e sociais advindas da sociedade como se fossem uma representação das ações humanas, e a sociedade exercendo um papel de forte influência sobre a organização educacional.

Por isso, a educação não é simplesmente a transmissão de conhecimentos outrora repassados, mas é sobretudo, o processo pelo qual também se torna possível o surgimento de novas ideias, a quebra ou aperfeiçoamento do ultrapassado com o novo. Portanto, uma educação de qualidade visa constituir um processo que equivale orientar um indivíduo

para um estado de autonomia, de espírito crítico, criativo, responsável e solidário, acrescentando competências de solução de problemas e de vida harmônica. Entretanto, cada concepção educacional leva em si uma determinada finalidade educativa.

A educação está classificada em três categorias, seriam elas, a formal, a não formal e a informal, levando em consideração diversos critérios, como o de formalização, entre outros. A formal é praticada nas escolas e universidades, sendo dessa maneira, designada por educação escolar, já a não formal é aquela realizada fora da jurisdição escolar, não necessariamente havendo a obtenção de um diploma ou nível acadêmico, podendo ocorrer em forma de seminários, trabalhos de campo, jardins botânicos, entre tantas outras diversidades que se qualificam para esse âmbito educacional. Assim, a informal está relacionada com o processo de acumulação de conhecimentos e habilidades, a partir de experiências diárias e o seu conhecimento de mundo, dessa forma, não é uma educação formalizada ou sistemática, mas há casos como a educação religiosa ou familiar que tem processos de intencionalidade e sistematização. Mesmo quando o ensino na família é algo deliberado, isso não o torna especialmente organizado, planejado ou didaticamente correto como é recomendado na educação escolar.

Diante do cenário exposto, percebe-se o quanto é importante a educação e, que através dela não se adquire somente o conhecimento básico que se encontra nas instituições de ensino, mas também encontra conhecimentos sobre o mundo, a construção de um olhar crítico, como abordado anteriormente, a ruptura do velho e o nascimento do novo, onde novos indivíduos são formados, rompendo paradigmas arcaicos sobre o conceito de educação.

Posteriormente, o ensino superior possui uma ligação com esse pensamento, visto que há uma interação entre as universidades e os diversos setores da sociedade. Portanto, um ensino superior de qualidade, visa a formação de profissionais capacitados para fornecer conhecimentos e assistência para a população. A criação das universidades veio para atender as necessidades dos indivíduos e com caráter civilizatório, moral, intelectual e promotor de valores culturais, contribuem para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural. Uma universidade que possui um ensino de qualidade auxilia no fortalecimento da procura por uma formação além do ensino médio. Com maior acesso de estudantes da classe trabalhadora às universidades, há um fortalecimento em relação à superação das condições de desigualdades e exclusão social, visto que, em dado momento da história, apenas indivíduos da elite tinham condições de ingressar em uma instituição

universitária.

Em concordância com os preceitos da economia de mercado, a articulação de acumulação de capital na escala da globalização e da apropriação privada que envolve todos os setores da organização social e da vida humana, a universidade deve cumprir a função de facilitadora da produção de novos conhecimentos responsáveis pela interpretação de fatos e informações mundiais (SOARES, 2003).

Em suma, a relevância da educação superior deve ser examinada em termos de concordância entre o que a sociedade espera da entidade e o que a entidade faz (UNESCO, 1998). As políticas educacionais possuem um papel estratégico em relação ao desenvolvimento da sociedade, pois é a partir dos conhecimentos transmitidos e obtidos que se formam seres humanos capazes de atuarem com competência e com um olhar crítico sobre a realidade que está sendo posta para eles no mercado de trabalho.

2.1 A educação enquanto direito constitucional

O Brasil, em sua reconstrução político-social-democrática, percorreu caminhos de luta pelos direitos sociais. Nesse contexto, a Constituição de 1988 age como Lei que garante os mínimos à sobrevivência humana e amplia o acesso do cidadão aos direitos, colocando o Estado como interventor dessa realidade e órgão responsável para construir um ambiente social mais igualitário. Além disso, em seu artigo 205 garante-se ao sujeito direito à educação, visando a universalidade do acesso ao ensino, erradicando o analfabetismo e promovendo a qualificação para o trabalho.

Nessa perspectiva, o ensino educacional de qualidade deve ser viabilizado para todas as pessoas, sendo indispensável para o desenvolvimento social e acadêmico. Segundo SANTOS (2018), a educação é tudo aquilo que pode ser realizado para o desenvolvimento humano, aprimorando as suas habilidades e competências individuais. Ademais, possui dois modelos caracterizados por métodos de ensino e aprendizagem, no qual, se distinguem por causa da interação com alunos, pais e professores.

Com o avanço das políticas neoliberais e das privatizações no âmbito educacional, sobretudo no ensino superior, com a criação de diversos cursos EAD (educação a distância) por parte de instituições privadas, a educação passa a ser tratada pelo capital como mercadoria. Ademais, essa perspectiva privatista acaba indo contra o princípio da constituição que garante educação para todos e restringe esse direito a um grupo

específico. Evidencia-se, assim, a importância da aplicação da constituição e a importância da consolidação dos direitos, a fim de que o conhecimento superior não se prive apenas em uma classe social.

3. O MODELO NEOLIBERAL NO CENÁRIO NACIONAL

Para compreender a respeito do surgimento e ascensão do modelo neoliberal no Brasil é necessário fazermos inicialmente uma conceituação do que é o neoliberalismo enquanto expressão político-econômica. É possível defini-lo como um sistema econômico, ideológico e político que prega a ideia de mínima intervenção estatal e uma economia baseada no livre comércio, além de estimular o aumento de uma sociedade pautada no individualismo. Uma espécie de reatualização dos ideais liberais do século XVII.

Por neoliberalismo se entende hoje, principalmente, uma doutrina econômica conseqüente, do qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário; ou, em outros termos, uma defesa intransigente da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário. (...) Na formulação hoje mais corrente, o liberalismo é a doutrina do 'Estado mínimo' (BOBBIO, 1995, p. 87).

No Brasil, o esboço do modelo neoliberal deu início ainda na década de 90 com os governos de Fernando Collor e, especialmente no mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), marcado por abertura ao capital externo, pouco incentivo às políticas sociais e privatizações de empresas estatais. Nos anos seguintes após a era FHC, embora a presidência tenha sido ocupada por Luiz Inácio Lula da Silva, presidente vindo de um partido de centro-esquerda (Partido dos Trabalhadores - PT), isso não impediu o avanço do neoliberalismo na política econômica do país, visto que para governar plenamente o presidente agora precisava conciliar as demandas sociais com os interesses do grande capital (maior interessado na ascensão do modelo neoliberal). Nos anos seguintes, o país viveu com Michel Temer o enfraquecimento dos gastos sociais e uma série de reformas neoliberais (reforma trabalhista, reforma da previdência etc.) que implicaram diretamente na precarização das condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora.

Atualmente, a união das frações do capital em prol de um projeto neoliberal fortaleceu a base política de partidos de direita e extrema direita (União Brasil, PL, PSC, PP) no congresso nacional, que atualmente possui a maior bancada da câmara dos deputados, segundo o site da Câmara dos Deputados. Estes ainda são marcados pela

defesa do Estado mínimo, do conservadorismo, patriotismo exacerbado, e utilizam-se de argumentos que invalidam os gastos públicos do Estado para assim conseguir apoio popular.

Por fim, pode-se afirmar que o projeto neoliberal, embora não contemple organicamente os interesses das classes trabalhadoras, o seu discurso doutrinário tem se afirmado de forma ampla na sociedade – conseguindo apoio e concordância para a sua pregação privatizante, em especial contra os gastos excessivos do Estado e os privilégios dos funcionários públicos–, evidenciando, assim, um novo domínio ideológico da burguesia no Brasil (BOITO, apud FILGUEIRAS, 2006, p. 185).

4. O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL

O intento pela alimentação e reprodução continuada ao que toca o capital atribui-se, através de uma série considerável de medidas e práticas, o caráter mercantil sobre o que diz respeito o acesso à educação superior como parte da lógica de expansão do exército industrial de reserva, seu imediatismo, e o rendimento monetário disposto as grandes universidades e faculdades privatizadas como fica evidente pelos dizeres de Sousa e Góis (2021) “Assim, o ensino superior, se constitui em uma grande fonte de lucro para o capitalismo que aliado com o Estado visa a retirada da educação da esfera do direito público e o transfere para a esfera privada, dos que podem pagar pelos serviços, transformando-a em mercadoria.”.

Vale pontuar, em favor a conjuntura atual, uma breve contextualização aos avanços originados em 1995 a 2010, estes que para além de adequações sobre o financiamento, manutenção e a estruturação das Instituições de Ensino Superior (IES) favoreceu amplamente aquelas inseridas no âmbito privado vide a concepção de programas governamentais objetivando as referidas, importante destacar, à vista disso, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) ambos que, embora se teçam sobre a falácia do ingresso social de populações historicamente negligenciadas se estabelecem enquanto definitivos produtores desse método mercantil e neoliberal expressando autocrático sentido o que possibilitou crescimento a adesão do serviço e enfoque sobre este.

[...] entre 1999 e 2010 as universidades públicas cresceram 44%, enquanto as privadas diminuíram para 10,5% das matrículas e, pasmem-se, as instituições privadas mercantis cresceram 252%, ocupando 77,8%

do número de estabelecimentos, o que nos leva a afirmar que se desconhece crescimento em qualquer outro serviço consorciado em tão pouco tempo (NEVES; BANDEIRA; FARENZENA, 2019, p. 92 e 93).

Tem-se um Estado centrado (Há muitos anos) objetivamente aos interesses capitais e influenciando diretamente sobre o acesso a um bem que deveria ser público, mas que sofre através dos sucateamentos e das expropriações para manter-se em pé, significativo expor o papel fundamental do PROUNI (Programa Universidade Para Todos) nesta esfera uma vez que o investimento destinados a este infere sobre a quantidade de vagas e de investimentos sobre as IES governamentais.

Em adição recente o Future-se, projeto de cunho neoliberal originário do governo Bolsonaro, intenta por um desmonte ao tripé do ensino ao mesmo tempo em que ameaça a autonomia pedagógica, o funcionalismo (Retirando a contratação do campo dos concursos públicos), destruindo o caráter social e abraçando a lógica mercantil, em suma, o referido toca somente o ensino e a pesquisa e os insere a um sentido de mercado regido pelos interesses deste para que haja investimento, segundo Araujo, Kato e Chavez (2020) “O Future-se constitui-se numa contrarreforma da educação superior pública apresentada sob o alegado preceito de “simplificação administrativa e modernização da gestão pública” que é um desdobramento do programa ultraliberal, extremista e regressivo [...]”.

O ingresso a educação na lógica neoliberal tem, portanto, papel de alimentar o capital e nada para além disso; não se há pensamento crítico de conjuntura (pensar que este é um dos principais itens pelos quais IES públicas sofrem ataques constantes), tão pouco enfoque ao “tripé” da educação, os chamados ensino, pesquisa e extensão. Visa-se a formação de novos profissionais em um tido imediatismo ao mesmo passo em que os sugam para financiamentos extensos, nesse sentido, e no contexto neoliberal há uma impossibilidade neste elemento como direito de todos, mas sim daqueles que por ele podem pagar.

Desse modo, podemos compreender quais os objetivos em curso postos na pauta educacional do governo Bolsonaro: a formação de subjetividades que sejam incapazes de compreender a realidade para além da sua imediaticidade e, com isso, se ter o aprisionamento do sujeito às suas necessidades mais simplistas (GUIMARÃES; NOMERIANO; SILVA, 2021, p. 10).

5. A ASCENSÃO DO BOLSONARISMO NO BRASIL

A eclosão da extrema direita nos últimos anos no cenário internacional, em países como os Estados Unidos com Donald Trump e Bolívia com Jeanine Áñez, chegou ao Brasil através da figura do até então candidato à presidência da república Jair Messias Bolsonaro, ex-militar e deputado estadual do Rio de Janeiro durante os anos de 1991 à 2018, responsável por liderar o Bolsonarismo. Esse movimento político se caracteriza pela sua adesão a ideais nacionalistas, moralistas, ultra conservadores, e a exaltação das forças e regimes militares, um misto de características neofascistas. Segundo Reis (2020) “O bolsonarismo, em seus aspectos essenciais, não é um fenômeno apenas brasileiro. Insere-se em um contexto internacional de reação a mutações percebidas como ameaças mortais a tradições, valores e costumes”.

Após a vitória de Bolsonaro nas eleições de 2019 (sua primeira candidatura à presidência) o país enfrentou uma polarização política que não se restringiu apenas ao Congresso e ao Senado Nacional e atravessou a sociedade brasileira como um todo. Logo nos primeiros meses, o governo demonstrou seu caráter militar ao apresentar sua equipe de ministros composta majoritariamente por homens que em sua grande maioria eram militares. Além disso, algumas medidas tomadas pelo governo como a facilitação ao acesso à armamento da população (sem estabelecer os limites necessários para isso), o apoio político a líderes de igrejas protestantes, negligência com os povos originários e o descaso com o meio ambiente culminaram no fortalecimento de figuras políticas responsáveis por representar a frente do congresso chamada, segundo Chauí (2016) de “bancada bbb (boi, bala e bíblia)”, principal representante e incentivadora do bolsonarismo.

As constantes declarações polêmicas do presidente durante seu mandato (algumas até mesmo após o fim) incitaram os seus simpatizantes da extrema direita a cometerem crimes de ódio contra pessoas que discordassem do modus operanti bolsonarista e atentados ao patrimônio público, como foi o caso do ataque aos três poderes em janeiro de 2023. Inconformados com a derrota nas eleições presidenciais de 2022, bolsonaristas iniciaram uma tentativa de golpe de Estado que culminou na prisão de centenas de golpistas que participaram do ato e que acamparam nos arredores do Palácio da Alvorada.

A quebra do bolsonarismo exige mudanças estruturais e estruturantes da nossa sociedade, pois esse tipo de movimento emerge como uma consequência da intolerância,

xenofobia, misoginia, racismo, ultraconservadorismo e aversão à educação que são impressos na formação sócio histórica do país. Essa política de destruição que se aprofundou durante os anos de mandato de Bolsonaro enquanto presidente da república, atingiu drasticamente a educação superior, que foi desrespeitada diversas vezes, chegando a ser intitulada pelo ex-ministro da educação do governo Bolsonaro como "Balbúrdia", como destaca reportagem do site Terra (2020).

6. O IMPACTO DAS POLÍTICAS BOLSONARISTAS

Os impactos nesta modalidade vão para além das políticas e transpassam a ideologia e a transparência desta na vivência cotidiana ao que toca a existência dos indivíduos, uma vez que vão em um sentido liberal rente a economia e conservador sobre os pólos sociais e culturais articulando ambos os itens para lesar contra qualquer pensamento crítico, marxista, freiriano e/ou progressista, existindo como censura e combate sobre estes aludidos.

A hipótese que orienta este texto é de que a política educacional do governo Bolsonaro segue uma única lógica. Ela é expressão de um governo que, na essência, se pauta por uma sistemática que visa, por um lado, a diminuição da capacidade de regulação e de financiamento da educação pelo Estado, abrindo todas as portas para processos de privatização; por outro, permitir que grupos aliados, de matizes religiosas ou não, tornem-se fornecedores de material didático-pedagógico adquiridos pelo poder público (CARVALHO; SANTOS, 2020, p. 11).

Para além disso houveram-se implicações continuadas e arbitrárias sobre a educação enquanto dirigida pelo governo Bolsonaro; dentre elas a extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), esta que, em suma, realizava a coordenação e implementação de projetos de educação a populações marginalizadas e/ou invisibilidades, uma proposta de regresso ao que toca o método fônico de alfabetização, defesa da educação familiar, militarização da educação e expansão dos métodos de ensino a distância, este acrescido face a Covid-19, mas já viabilizado pelo governo igualmente neoliberal de Michel Temer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, assim como as demais políticas públicas e direitos sociais, enfrentam e são impactados pela ofensiva do neoliberalismo das gestões que iniciaram desde os anos 90 no contexto brasileiro, e que como mencionado anteriormente, mesmo com governos que são voltados para os segmentos populacionais e em favor da classe trabalhadora (como o PT de Lula e Dilma), a gestão posterior de Michel Temer até a do ex-presidente Bolsonaro - abordado no decorrer deste trabalho - foram marcados por um Estado que beneficia o capital com a expansão do mercado privado, tornar as instituições e esferas públicas em mercadorias - implicando na educação superior e nas políticas voltadas para e em defesa desta, além de que as ideologias apregoadas pelo bolsonarismo como o ultraconservadorismo, neofascismo dentre tantos outros que são característicos da extrema-direita impactam diretamente em ações e projetos que são desenvolvidos para a educação e que o Estado deveria manter como uma das prioridades. Entretanto, foi-se observado nitidamente durante o governo Bolsonaro medidas contrárias e em desfavor das Universidades públicas e institutos federais com desmontes e sucateamentos das mesmas.

Nessa perspectiva, todo o processo de conquistas de direitos que a classe trabalhadora juntamente de movimentos e organizações sociais obtiveram por meio de intensas lutas diante de governos marcados por essas ideologias colocadas anteriormente de centro e extrema direita que agudizam ainda mais os antagonismos e desigualdades sociais. A política de educação é uma das que mais são impactadas, reduzindo a possibilidade de pessoas acessarem uma educação universal, de boa qualidade (principalmente os filhos da classe trabalhadora, grupos mais pobres), já que tanto Bolsonaro quanto seus aliados, de acordo com a perspectiva da diretoria do Sinpro, determinam cortes e não financiamentos para a educação pública, principalmente no que corresponde às Universidades públicas federais e Institutos, pois tem como finalidade desvalorizar o ensino público, com o objetivo de torná-lo mercadoria, um negócio, o que implica diretamente nas pesquisas e nos projetos em prol da Ciência advindos dos estudos nas Universidades bem como o caráter crítico e debates que são de grande importância e permitem um maior desenvolvimento de conhecimentos para os estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; MACEDO, Marconi Neves. **O desmonte da educação superior no governo Bolsonaro**. IX Encontro Brasileiro de Administração Pública, São Paulo/SP, 5 a 7 de outubro de 2022. Sociedade Brasileira de Administração Pública Brasil. Disponível em: <https://sbap.org.br/ebap-2022/358.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de; KATO, Fabíola Bouth Grello; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **O programa Future-se e o desmonte do financiamento público e da autonomia universitária**. Revista Eletrônica de Educação, 2020. DOI: 10.14244/198271994543. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4543>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**, tradução de Marco Aurélio Nogueira, São Paulo, Editora Brasiliense, 1995.

CARLA, Maria. **GOVERNO BOLSONARO CORTA R\$ 2,4 BI DA EDUCAÇÃO E CONFIRMA PREVISÃO DE DARCY RIBEIRO**. Fonte: SINPRO-DF, 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-bolsonaro-corta-r-24-bi-da-educacao-e-confirma-frase-de-darcy-ribeiro/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; SANTOS, José Eduardo de Oliveira. **A lógica do capital financeiro e sua expressão educacional: a barbárie bolsonarista em ação**. Revista Eletrônica de Educação, 2020. DOI: 10.14244/198271994650. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4650>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CHAUÍ, M. 2016. **Sociedade brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados: depoimento**. Entrevista concedida a Juvenal Savian Filho e Laís Modelli. Revista Cult. 2016. Disponível em: www.revistacult.uol.com.br/home/2016/02/sociedade-brasileira-violencia-e-autoritarismo-por-todos-os-lados>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DE MORAIS, Argus Romero Abreu. **O discurso político da extrema-direita brasileira na atualidade**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 20, n. 1, p. 152-172, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/55849/Downloads/scamplo,+12129-Texto+do+artigo-43208-1-11-20190216.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico**. Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales, v. 179, p. 206, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

GUIMARÃES, Vicente José Barreto; NOMERIANO, Aline Soares; SILVA, Renalvo Cavalcante. **O Desmonte da Educação Superior Pública Brasileira em Tempos de Neofascismo e de Miserabilidade da Razão**. VII Semana Internacional de Pedagogia

2020 - Maceió - AL (on-line), 2021. Disponível em:
<<https://www.doity.com.br/anais/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020/trabalho/174569>>. Acesso em: 18 mar. 2023.

KER, J. **Os ataques de Weintraub às universidades da "balbúrdia"**. TERRA, 2020. Disponível em: <www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html>. Acesso em: 16 mar. 2023.

NEVES, Rodrigo Meleu das; BANDEIRA, Denise Lindstrom; FARENZENA, Nalú. **FIES uma Análise Crítico-Histórica. Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira** 12, Atena Editora, 2019. Disponível em:
<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202453>>. Acesso em: 18 mar. 2023.

QUINTAS, Sindo Froufe; MUÑOZ, Antonio Romero. **Proyecto pedagógico: diseño y práctica**. Copistería de la Escuela Universitaria de EGB, 1986.

REIS, D. A. **Notas para a compreensão do Bolsonarismo**. Estudos Ibero-Americanos, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e 36709, 2020. DOI: 10.15448/1980-864X.2020.1.36709. Disponível em:
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/iberoamericana/article/view/36709>>. Acesso em: 15 mar. 2023. Acesso em: 15 mar. 2023.

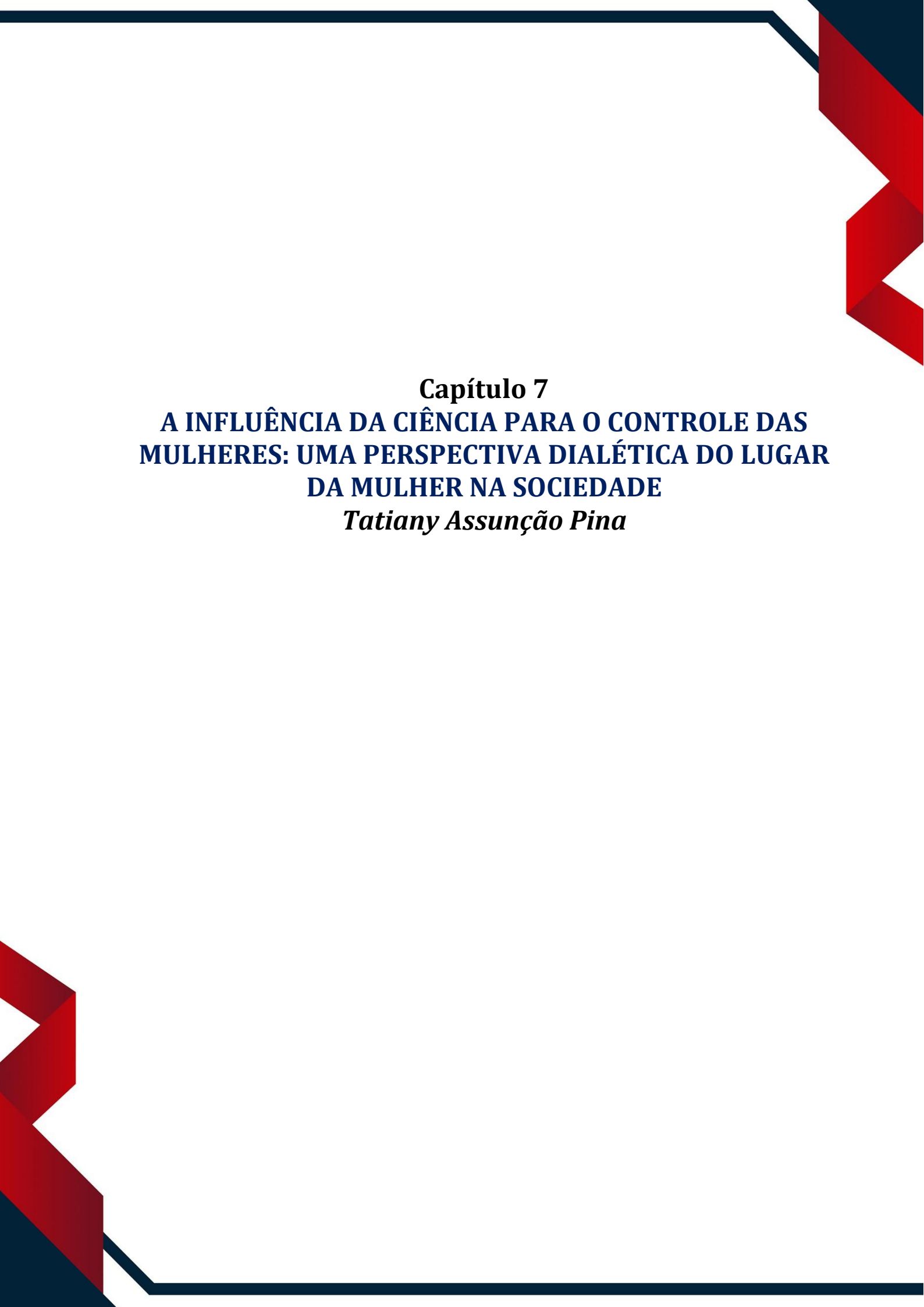
SANTOS, C.R. **A HISTORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL; Retrospecção dos principais fatos**. V CONEDU, Congresso nacional da educação. 2018.

S.F. Quintas, A.R. Muñoz, **Proyecto pedagógico: diseño y práctica**, Copistería de la Escuela Universitaria de EGB, 1986.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

SOUSA, Mariana Gleicy de Oliveira Silva; GÓIS, Gilcélia Batista de. **Ensino superior no contexto neoliberal: democratização ou contra-reforma?** X Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2021. Disponível em:
<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_843_8436126d217b0ab0.pdf>. Acesso em 18 mar. 2023.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira**, Janus, 3, 2008.



Capítulo 7
A INFLUÊNCIA DA CIÊNCIA PARA O CONTROLE DAS
MULHERES: UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA DO LUGAR
DA MULHER NA SOCIEDADE
Tatiany Assunção Pina

A INFLUÊNCIA DA CIÊNCIA PARA O CONTROLE DAS MULHERES: UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA DO LUGAR DA MULHER NA SOCIEDADE

Tatiany Assunção Pina

Mestranda PPGSS da UFPA, tatiany pina@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo problematiza a violência contra a mulher, como o patriarcado se consolidou como ideologia estruturante do sistema capitalista. A autora Lerner (2019) nos esclarece que a cultura que subordinou as mulheres aos homens vem de um sistema histórico – o patriarcado. Já Saffioti (1997) diz que o patriarcado “representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência”. A fim de elucidarmos como tal ideologia se difundiu na sociedade, utilizaremos o conceito de *habitus* de Bourdieu, esclarecido por Santana (2012). Veremos o papel da ciência – em especial da Psiquiatria- como instrumento disciplinador da mulher na nova ordenação societária, pois mulheres que não demonstravam interesse em ser “esposa e mãe” foram diagnosticadas como “histéricas” “doentes mentais” como Engel (1997) aponta e apresentaremos a trajetória do movimento feminista, seus objetivos, o feminismo decolonial e sua contribuição na resistência das mulheres a tal regime de dominação. Gonzalez (1984) afirma a dupla importância deste movimento, tanto na teoria, quanto na prática -pois permitiu construção de novas maneiras de ser mulher. Este artigo priorizou a literatura feminista em sua pesquisa. Foi elaborado por meio de revisão bibliográfica e documental e adotou o método dialético para investigar o fenômeno em suas conexões internas e externas. Visa, portanto, mapear quais processos impulsionaram as formas de violência contra a mulher bem como apontar novas estratégias de políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher.

Palavras-chave: Violência contra a mulher. Ciência. Feminismo.

ABSTRACT

This article problematizes violence against women, how male domination was consolidated as a structuring ideology of the capitalist system; the role of science as a disciplining instrument for women in the new societal order and the feminist movement and its contribution to women's resistance to such a regime of domination. This article prioritized feminist literature in its research. It was elaborated through a bibliographical and documentary review and adopted the dialectical

method to investigate the phenomenon in its internal and external connections. It aims, therefore, to map which processes have driven the forms of violence against women, as well as to point out new public policy strategies to combat violence.

Keywords: Violence against women. Science. Feminism.

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher não é um problema novo pelo qual passamos, porém, na contemporaneidade, vêm atingindo índices crescentes. Acontece sob várias formas e em diferentes espaços – tanto público como no privado e atinge não só as mulheres, mas as famílias, pois afeta, muitas vezes, os filhos da vítima.

E entre as formas de violência contra a mulher perpetradas encontra-se a psicológica – esta atinge sobremaneira a saúde mental e é a primeira a ser cometida pelo agressor – entre suas manifestações estão humilhação, xingamento, diminuição da autoestima, entre outros agravos a sua saúde psíquica. E só recentemente, este tipo de violência foi criminalizada na forma da Lei Nº 14.188/2021.

Este artigo por meio de revisão bibliográfica, utilizou-se como referencial teórico autoras como: Priore (1997), Saffioti (2004), Federici (2019); entre outras; priorizando deste modo a episteme feminista – por ser um saber feito pelas mulheres sob sua perspectiva –. Utilizando o método dialético a fim de localizar onde este fenômeno se originou na história, quais os fatores que o estruturaram e o difundiram; bem como quais tipos de campos de saber propiciaram sua validação e aceitabilidade em nosso país.

O artigo encontra-se dividido em quatro tópicos, a começar pela introdução e logo depois os seguintes: “a dominação masculina construída no mundo”; “a ciência como mecanismo disciplinador da mulher: a construção da figura da “histérica”; “o movimento feminista: forma de resistência das mulheres”; seguidos da conclusão. Discutiremos sobre como a mulher foi condicionada a um papel inferiorizado na sociedade e como a ciência e o estado contribuíram para tal empreitada, a fim de adequar a mulher em sua nova função na nova ordem mundial vigente, responsável por várias desigualdades existentes até hoje na sociedade.

Abordaremos sobre a valiosa contribuição do movimento feminista no enfrentamento à violência contra a mulher e na luta pela ampliação dos direitos a este grupo que, cada vez mais, encontra-se vulnerável em nosso país.

A DOMINAÇÃO MASCULINA CONSTRUÍDA NO MUNDO

Lerner (2019) nos conta que no passado existiam sociedades matriarcais, em que as mulheres eram valorizadas e viviam relações igualitárias. Porém, as mulheres foram excluídas de contribuírem com a sua visão da História, do passado da Humanidade, é o que Lerner chama de “a dialética da história das mulheres”, a relação entre a história real das mulheres e a sua exclusão na interpretação desta experiência, pois muitos grupos foram discriminados ao longo da história da Humanidade – camponeses, escravos, proletários – sendo que as mulheres ficaram à margem da História, por motivo de seu gênero.

A autora aponta que a pretensa inferioridade intelectual que marginalizou as mulheres e as impediu de participarem da formulação da história, foi instaurada devido às características associadas a estas como cuidado, emoção, Lerner entende que homens e mulheres só se diferem no aspecto biológico, enquanto os valores que lhe foram atribuídos são produtos da cultura. Esta cultura que subordinou as mulheres aos homens vem de um sistema histórico – o patriarcado.

Wallerstein (1985) aponta que no capitalismo histórico, a divisão sexual do trabalho ficou evidente, imposta, embora esta já houvesse noutros sistemas, o autor ressalta que no capitalismo histórico, houve uma remuneração desigual mediante gênero e idade, pois houve uma desvalorização constante do trabalho das mulheres (e dos jovens e velhos), ao mesmo tempo, houve uma ênfase no valor do trabalho do homem adulto.

O autor citado acima coloca que o sexismo e o racismo do sistema histórico capitalista são o alicerce ideológico de humilhação opressiva, pois o sexismo nesse sistema – a relegação das mulheres ao domínio do trabalho dito “não produtivo” é duplamente humilhante já que, o trabalho destas foi materialmente intensificado, e o trabalho feminino pela primeira vez na história humana, tornou-se a base da legitimação do privilégio.

Saffiotti (2004) nos mostra que, o patriarcado perpassa por toda sociedade, inclusive o Estado, e, que este sistema tem uma base material, pois “representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência”. É o “regime da dominação – exploração das mulheres pelos homens perpassa toda sociedade e não só a família”. A autora fala que um fator fundamental nesse sistema patriarcal é o controle sobre a sexualidade feminina, o qual visa, desse modo, “assegurar a fidelidade da esposa ao marido”.

Para melhor compreendermos como a ideologia do patriarcado se difundiu por toda sociedade, é primordial o esclarecimento elaborado por Santana (2012), do conceito de habitus de Bourdieu no qual explica que habitus são estruturas incorporadas pelos sujeitos que norteiam seus modos de pensar e agir, sendo assim, instrumento pelo qual a dominação é exercida, na aceitação das divisões perpetradas entre os sexos, nas atividades, padrões de comportamento.

Outro ponto relevante para se entender como a supremacia masculina se consolidou é apontado por Saffioti no que se refere à participação de instâncias que vão de “símbolos culturais a conceitos normativos, instituições sociais até a subjetividade”, pois adverte que a violência é vivida de modo singular por cada mulher. Nota-se que a premissa patriarcal percorre na família, quando esta educa meninos para terem uma sexualidade livre, enquanto meninas são educadas para serem recatadas, ter bons modos. No quesito sobre subjetividade, há inúmeras mulheres que são “machistas”, demonstram aversão por mulheres independentes, ou que não optam por casamento formal. Nisto, percebemos o quanto o habitus reverbera na forma de pensar e agir.

Outra instituição utilizada como meio de adequar as mulheres à dominação foi a escola, Lopés (1997) ressalta que “ser professora” foi uma alternativa para as mulheres para não exercerem o trabalho do lar, no entanto, a profissão foi considerada como uma extensão da maternidade e tinha um caráter efêmero – pois a mulher só deveria exercê-la até o casamento, para então desenvolver sua verdadeira carreira de “esposa e mãe”. Na sua função disciplinante, a profissão serviu para impor comportamentos de “mulher”, pois, a professora deveria abster-se de assuntos como: política, religião, pois estes eram “contra a natureza feminina”.

A subjetividade feminina foi moldada com as ideias propagadas pela burguesia, foram incorporadas pelas mulheres pobres, como nos fala Soihet (1997), como no valor atribuído ao casamento formal, a obrigação da mulher em educar os filhos e de executar as tarefas domésticas, tais valores atendiam aos interesses do “regime da propriedade privada” como também diferenciava mulheres “casadas” das “amasiadas”, ou seja, aquelas que não tinham uma união formalmente legalizada e este estigma de “amasiada” repercutia no tratamento preconceituoso, dirigido a estas mulheres.

Portanto, a violência contra a mulher, sustentada na ideologia patriarcal, é uma estrutura de poder, que provém do sistema capitalista – engendra diferentes formas de opressões como racismo, sexismo – se utiliza das várias instituições a qual pertencemos

como: família, religião e escola, para incorporar no modo de pensar, sentir e agir suas crenças, sendo deste modo que se naturaliza a violência contra as mulheres na sociedade e é o mesmo motivo para sua superação ser tão tardia. Este esquema patriarcal de pensamento é o que prejudica tanto homens e mulheres em seus relacionamentos, como o fator de ausência de políticas públicas direcionadas para uma real transformação societária, primada na igualdade entre homens e mulheres.

A CIÊNCIA COMO MECANISMO DISCIPLINADOR DA MULHER: A CONSTRUÇÃO DA FIGURA DA “HISTÉRICA”

Uma das formas de se apreender sobre o mundo e a realidade é a ciência, esta entrou em cena para explicar acontecimentos da humanidade, na fase da razão. Colocada como sinônimo de verdade, com o método científico, e o que os cientistas afirmavam, costumava ser aceito de modo incontestável. Federici (2017) evidencia que cientistas como Thomas Hobbes- apoiaram a caça às bruxas na Europa- o qual via essa punição às mulheres como forma de controle social. Filósofos diziam que a tradição de fazer uso de plantas e ervas – usadas pelas mulheres como método contraceptivo – eram “irracionais”, logo, com base nestas afirmações, o Estado por meio de leis, processou e executou mulheres sob tais alegações, pois a magia era vista como uma forma de insubordinação social, desse modo, divergia da disciplina capitalista do trabalho.

Priore (1997) nos retrata que a época do Brasil colonial, a ciência médica perseguia mulheres benzedoras e curandeiras – por possuírem um saber tradicional no qual tratavam com o uso de orações e plantas naturais para cura de doenças – para suprir a falta de médicos comuns nas comunidades distantes.

A ciência médica perseguia essas mulheres, pois elas tratavam de abortos, faziam partos e tratavam doenças e, quando o Tribunal do Santo Ofício as acusava de curandeirismo: “estas foram duplamente atacadas: por serem mulheres e por possuírem um saber que escapava ao controle da Medicina e da igreja” (PRIORE, 1997. p.108).

Na construção da figura da “loucura feminina” e no estereótipo da “histérica” houve a participação da ciência da Psiquiatria – no período do Brasil Republicano- este saber serviu como mecanismo de controle social – mulher na figura da histérica eclodiu nos diagnósticos- baseados em aspectos morais como: falta de afeto para com filhos e marido, assim como apareciam acusações relativas à sexualidade feminina, como está:

“mulheres com sexualidade vigorosa”, já que, a “sexualidade era destinada para fins de procriação e se exercida fora desses padrões, era tida como anomalia” (ENGEL, 1997, p. 332).

Engel (1997) aponta que especialistas como o médico e criminologista Cesare Lombroso, afirmavam que a tendência natural da mulher era de ter filhos – este instinto anulava o instinto sexual, a autora evidencia que estes saberes moldaram o perfil feminino a regras disciplinantes – para sua função natural de esposa e mãe “... que garantiria a vitória do bem sobre o mal, de Maria sobre Eva”. (1997, p. 332).

Vejamos que tal perseguição às mulheres remete desde os tempos coloniais, na acusação às benzedeiras, depois na época republicana – com a compactuação da Psiquiatria –. Daí houve esta aliança da ciência para servir aos interesses das classes dominantes do novo sistema capitalista, a fim de disciplinar as mulheres a sua nova função nesta sociedade.

Muitas mulheres por não se enquadrarem nas funções de mãe ou esposa, foram rotuladas como “histéricas” “doentes mentais” e então, foram trancafiadas em hospícios nessa época.

No que se refere à ciência como forma de se entender o mundo e a realidade Saffioti (2004) argumenta que não existe ciência neutra, pois “o conhecimento científico reflete o momento histórico, social, político de sua produção”. Observamos o quanto esta afirmação é corroborada quando vemos a participação destas ciências como instrumento de controle do corpo e dos modos de ser e agir da mulher.

Engel (1997) nos fala que o corpo e a sexualidade feminina foram alvo da intervenção psiquiátrica e da Medicina. Diziam que o corpo da mulher era propenso à saúde mental. No período analisava-se fatores para os diagnósticos de doença mental como: menstruação, gravidez.

Nos dias de hoje, a mulher sofre outros tipos de violência psicológica- esta é normalmente a primeira que acontece. E o *gashting* é uma expressão desta violência: fazer a mulher achar que está ficando louca.

Vejamos que mediante tais papéis sobre o que é ser homem e mulher propagados na sociabilidade capitalista por meio da cultura, ciência, instituem-se normas, padrões, aceitos na sociedade, sem questionamento algum, pelo senso comum, pois são repassados e validados como legítimos nas várias instâncias na qual pertencemos como: escola, família, religião; e estes valores são vivenciados nas nossas relações sociais.

O MOVIMENTO FEMINISTA: FORMA DE RESISTÊNCIA DAS MULHERES

O feminismo é um movimento político que visa reivindicar os direitos (negados) das mulheres e explicitar e enfrentar as várias formas de violência que as mulheres são acometidas.

Na atual lógica burguesa foi forjada uma nova imagem da mulher: submissão ao homem. E como nos coloca Blay (2014) nos valores patriarcais desta sociedade, a mulher é vista como propriedade pelo homem e agir com violência constitui marca de virilidade, de afirmação do que é ser homem.

Num primeiro momento o feminismo lutou por direitos políticos (sufragistas) pelo direito da mulher de votar e ser votada; já que essas mulheres eram propriedades de maridos e pais. Num segundo momento, a pauta defendida pelo movimento era pelo direito da mulher de trabalhar “fora de casa”, já que essas eram proibidas pelos seus maridos. E quando algumas dessas mulheres conseguiram entrar no mundo do trabalho, seus salários eram menores que os salários dos homens. Aliás, esta desigualdade salarial existe atualmente. Nota-se o quanto o patriarcado se mantém atuante e vigoroso, pois ordena a divisão sexual do trabalho.

Além de lutar por questões econômicas, o movimento expôs as violências na qual as mulheres sofriam, lutou pela autonomia da mulher em decidir sobre seu corpo, como o acesso a contraceptivos e aborto seguro.

O movimento feminista tem como objetivo desconstruir a lógica patriarcal na qual fomos formados. Que é responsável pela subordinação das mulheres nesta sociedade e se torna o fator desencadeante de tantas formas de violências como: doméstica, sexual e psicológica.

Gonzalez (1984) sinaliza que o movimento feminista foi importante tanto para a produção de conhecimento – pois trouxe à tona o conceito de capitalismo patriarcal – e assim revelou as bases materiais e simbólicas (subjetivas) da opressão feminina; e foi importante na prática, pois ao propor novas questões propiciou a criação de grupos e redes de apoio, assim, fomentou nas mulheres a busca de novas maneiras de ser mulher.

No que se refere às ações de enfrentamento à violência contra a mulher, nosso marco legal (lei 11.340/2006 Lei Maria da Penha) foi fruto das denúncias deste movimento. Esta lei foi inovadora pois trouxe ações destinadas a “prevenção, assistência, proteção e garantia de direitos das mulheres”, daí seu caráter intersetorial e

multidisciplinar. Porém, é perceptível que as iniciativas propostas nas políticas públicas fundamentadas nesta lei, se limitam ao seu aspecto punitivo.

Segundo Souza (2016) a lei inovou também por reconhecer a importância do movimento das mulheres, tal como se descreve “agentes de defesa dos interesses por ela assegurados Art. 37”.

Souza (2016) compreende que a episteme feminista foi primordial para desvelar a imbricação do Direito entre gênero, campo pautou desigualdades de gênero, transformando uma diferença biológica em pretexto para submissão de um gênero a outro.

Carneiro (2003) salienta que o movimento feminista foi importante na conquista de políticas públicas essenciais para as mulheres como: criação de conselhos para busca de igualdade, por creches, pela descriminalização do aborto, assim como trouxe o problema da violência doméstica contra a mulher para o debate público, questão antes relegada ao espaço privado do lar. Contudo, de início, este movimento foi embasado numa visão ocidental, numa pretensa universalidade, que exclui a realidade de mulheres negras, ou seja, não fazia a exposição de outra forma de violência, como o racismo.

Segundo a autora Carneiro (2003) o feminismo deve abranger as especificidades de todas as mulheres, como as negras, as indígenas, pois a mulher negra tem dupla subvalorização: ser mulher e ser negra. A autora chama de “enegrecendo feminismo” a trajetória do movimento negro no Brasil – que deu visibilidade as demandas da mulher negra e evidenciou as fragilidades do movimento feminista clássico – por não contemplar as várias expressões do feminismo, presentes na realidade do Brasil, um país “pluricultural e multirracial”.

Embora o movimento tenha avanços em leis como a do feminicídio 13.104/2015- no qual o feminicídio passa a ser considerado crime hediondo. Outras leis são sancionadas como a inclusão no Código Penal brasileiro da violência psicológica Lei 14.188/2021. E a recente criminalização do crime de stalking (perseguição) pela Lei 14.132/2021. Houve descaso total por parte do governo federal na gestão anterior, em políticas públicas eficazes no enfrentamento à violência contra a mulher – o que ressalta o viés misógino do “desgoverno” a nível federal-.

Federici (2019) pontua outras formas de violência contra a mulher com a participação do Estado como: por meio de políticas econômicas e sociais, como pela mercantilização da reprodução e cita como exemplo a “pobreza fruto de cortes em

empregos, serviços sociais, falta de assistência médica, [...], entre outras. Vejamos que políticas públicas intersetoriais como geração de emprego e renda para a mulher são primordiais na prevenção a formas de violência, porém não são desenvolvidas pelo poder público.

Os resultados desta ausência de políticas públicas neste enfrentamento são notórios, pois conforme pesquisa Visível e invisível 4ª edição a violência têm índices alarmantes – a violência psicológica, por exemplo perseguição 13,5%, está entre as mais frequentes–.

Porém, mesmo com essas leis, não houve mudanças efetivas e um freio sobre o fenômeno da violência contra a mulher em nosso país, como nos mostrou os dados da pesquisa citada acima.

Corroborando, assim, com as afirmações de Saffioti quando nos fala que o patriarcado afeta o corpo das mulheres, que este não é só uma ideologia, assim como fica notório como esses “esquemas patriarcais de pensamento” afetam nossos modos de ser, de ver e perceber o mundo. Sendo uma lente pelo qual são processados nossos costumes, narrativas, ações, sentimentos e crenças sobre as mais variadas questões, o *habitus*, – essa lente patriarcal – ressoa nas práticas sociais.

O feminismo decolonial coloca em xeque também as discriminações baseadas nas diferenças entre países considerados “desenvolvidos” e os “em desenvolvimento” (como América Latina, África e Ásia). Estes países impuseram sua versão sobre a história dos países colonizados (como o Brasil) fazendo com que a Europa, exerça um controle sobre nossos modos de pensar e pelo nosso saber.

Quijano (2005) nos mostra os nefastos efeitos causados na América Latina por termos a nossa história narrada apenas pela ótica apresentada pelos europeus (nossos colonizadores), alerta para o fato da visão eurocêntrica sobre certos momentos históricos ser a única legitimada.

E este controle/poder vai ser manifestado em diversas áreas: na Economia, no Estado, no gênero e na sexualidade, na nossa maneira de ver o mundo e na produção de conhecimento, é o que Balestrin (2017) chama de colonialidade do poder. Ou seja, a Europa na sua fase expansionista, se nomeia fonte do saber, das manifestações culturais e institui a ideia de que existem certas regiões “desenvolvidas” a partir do argumento de civilização; enquanto dita as regiões “em desenvolvimento”.

Lugones (2014) afirma ser essencial se adotar ações concretas, pensadas na finalidade de se alcançar um novo paradigma societário em oposição a este regime desigual no qual vivemos.

O feminismo decolonial além de problematizar raça, classe, gênero, vai contestar a narrativa de superioridade intelectual desses países em relação aos países colonizados e mostrar as violências vividas pelas várias mulheres de nossa sociedade (negras, indígenas, ribeirinhas, amazonidas). Deste modo, torna-se uma poderosa estratégia de luta e transgressão das mulheres subalternizadas por esse sistema capitalista que para manter sua permanência articula diversas formas de opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, pode-se afirmar e observar que a violência contra a mulher reflete os “esquemas patriarcais de pensamento” como Saffioti nomeia e se constitui na mola propulsora desse regime que domina o mundo – o capitalismo – assim como tem suporte na colonialidade do poder no qual nosso país é submetido desde a época da expansão imperialista da Europa. Saffioti preconiza que a melhor maneira de não temer tais esquemas é lutar, de todas as formas possíveis, por uma sociedade menos injusta. “isto equivale a desenvolver uma práxis conforme este objetivo, [...]. Logo, devemos embasar nossas ações com intento na emancipação feminina, visando nos libertarmos dessa ideologia opressora.

Apoiada sobre a episteme feminista – melhor maneira de se conhecer sobre as teias do processo patriarcal de dominação masculina – vislumbrei novas alternativas de resistência a esta “mentalidade machista” norteadora de nosso pensar, sentir, agir e ser no mundo.

Esta “mentalidade machista”, o *habitus* do qual Bourdieu nos apresentou, é repassado nas instituições que formam nosso modo de entender e perceber o mundo, nossa forma de pensar, sentir e de dar significados ao que vivemos, nas nossas impressões sobre a realidade em suas múltiplas dimensões.

Dessa forma, é necessário que as pautas reivindicadas pelo movimento das mulheres sejam levadas em consideração pelos gestores do poder público, a fim de que sejam elaboradas políticas públicas capazes de captar as especificidades das múltiplas mulheres das regiões de nosso país (pobres, negras, indígenas, ribeirinhas).

Outra estratégia que é vital no enfrentamento à violência contra a mulher se dá com políticas intersetoriais como na educação, onde debates sobre igualdade de gênero no ambiente escolar se tornam uma eficaz ferramenta, visto que, neste espaço se difundem valores. E os valores patriarcais precisam ser desmistificados.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial**. Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, abr. 2017.

BLAY, Eva A. **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher / organização Eva Alterman Blay**. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados 17(49), São Paulo, USP, 2003, pp.117-133.

DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

ENGEL, Magali. **Psiquiatria e feminilidade**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo, 1997.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa. Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Trad. de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017. Tomo I: Migraciones. Ciudad de México: Palabra de Clío, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais**. Traduzido por. Heci Regina Candiani. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 158p.

GERDA Lerner. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens /; tradução Luiza. Sellera**. – São Paulo: Cultrix, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, p. 223-244, 1984.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo decolonial**. Florianópolis: Estudos Feministas, 2014

QUIJANO, A. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estudos Avançados, [S. l.], v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10091>. Acesso em: 25 mar. 2021.

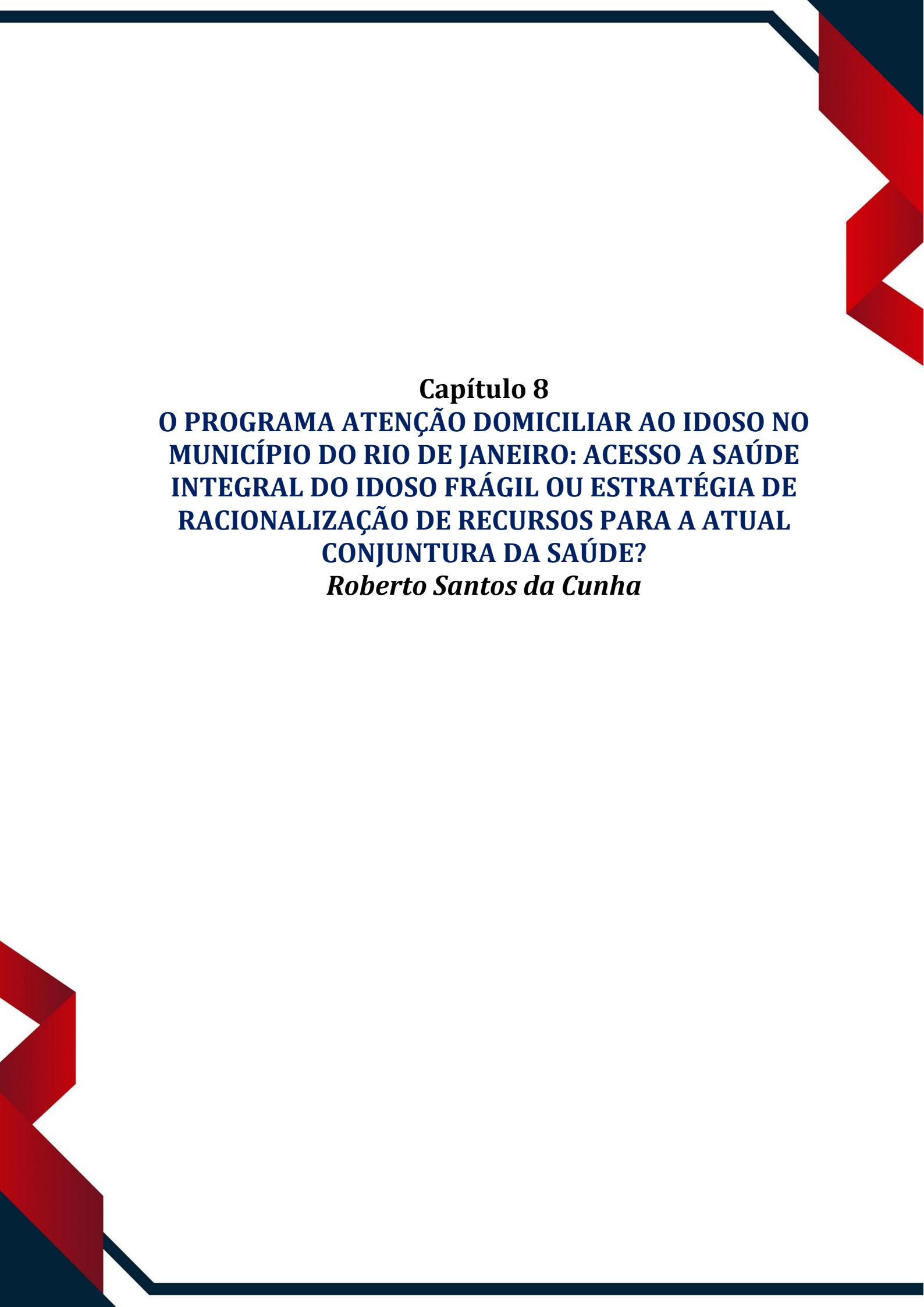
SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento?** Crítica marxista, nº 11, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTANA, Eder Fernandes. **A resistência à dominação masculina em Pierre Bourdieu e a reflexão sobre o direito.** Revista Águia, Minas Gerais, v. 2, p. 99-118, 2012. Disponível em:
<http://www.fenord.edu.br/revistaaguia/revista2012/textos/artigo_06.pdf>

SOUZA, Luanna Tomaz - **Da expectativa à realidade: a aplicação de sanções na Lei Maria da Penha.** Coimbra: [s.n.], 2016. Tese de doutoramento. Disponível na www:
<http://hdl.handle.net/10316/30197>.

WALLERSTEIN Immanuel, **O capitalismo histórico**, tradução de Denise. Bottmann, Editora Brasiliense, São Paulo, 1985.



Capítulo 8
**O PROGRAMA ATENÇÃO DOMICILIAR AO IDOSO NO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: ACESSO A SAÚDE
INTEGRAL DO IDOSO FRÁGIL OU ESTRATÉGIA DE
RACIONALIZAÇÃO DE RECURSOS PARA A ATUAL
CONJUNTURA DA SAÚDE?**
Roberto Santos da Cunha

O PROGRAMA ATENÇÃO DOMICILIAR AO IDOSO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: ACESSO A SAÚDE INTEGRAL DO IDOSO FRÁGIL OU ESTRATÉGIA DE RACIONALIZAÇÃO DE RECURSOS PARA A ATUAL CONJUNTURA DA SAÚDE?

Roberto Santos da Cunha¹⁹

*Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Assistente Social do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho*

RESUMO

O aumento das doenças crônicas não transmissíveis e incapacidades ocasionadas pelo aumento da expectativa de vida do idoso vem exigindo dos serviços, trabalho interdisciplinar, a intersetorialidade, facilitação do acesso e uma escuta especializada como forma de atender à integralidade da atenção, assiste-se a necessidade de rever as políticas públicas, particularmente nos serviços de saúde, com maiores investimentos em programas de saúde preventivos e de base domiciliar. O artigo trata sobre o Programa de Atendimento Domiciliar ao Idoso (PADI), no município do Rio de Janeiro. Tem o objetivo de compreender um serviço Atenção Domiciliar (AD), inserido em um contexto de contrarreforma da política pública de saúde, voltado ao idoso com algum grau de dependência ou acamado. Trata-se de um estudo com uma abordagem teórico-metodológica crítica e dialética, com o suporte da abordagem da pesquisa qualitativa e quantitativa, apoiado na literatura científica acerca da temática. A pesquisa quanti-qualitativa se propõe a tratar de uma dimensão da realidade cujas questões levam também a buscar o diálogo e a análise dos elementos estruturais e históricos construídos socialmente, bem como, revelar na análise teórica o que os dados estatísticos e demográficos traduzem a respeito deste segmento. Evidenciou-se uma escassez de serviços de saúde intermediários entre a alta hospitalar e a moradia. o PADI/RJ, considera-se que suas propostas pretendem: contenção de demanda ao SUS; maximizar os resultados sem aumentar o financiamento da Política de Saúde; responsabilizar a família e a comunidade como sujeitos do cuidado em saúde e considerar o domicílio um ponto de cuidado da rede de atenção à saúde.

Palavras-chave: Idoso. Política de saúde. Atenção domiciliar.

¹⁹ Mestre em serviço social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; betohugors@yahoo.com.br

ABSTRACT

The increase in chronic non-communicable diseases and disabilities caused by the increase in the life expectancy of the elderly has been demanding from services, interdisciplinary work, intersectorality, facilitation of access and specialized listening as a way of meeting comprehensive care, there is a need to review public policies, particularly in health services, with greater investments in preventive and home-based health programs. The article deals with the Home Care Program for the Elderly (PADI), in the city of Rio de Janeiro. Its objective is to understand a Home Care (HC) service, inserted in a context of counter-reform of public health policy, aimed at elderly people with some degree of dependence or bedridden. This is a study with a critical and dialectical theoretical-methodological approach, supported by a qualitative and quantitative research approach, supported by scientific literature on the subject. Quantitative-qualitative research proposes to deal with a dimension of reality whose questions also lead to seeking dialogue and analysis of socially constructed structural and historical elements, as well as revealing in theoretical analysis what statistical and demographic data translate about it. of this segment. There was a lack of intermediate health services between hospital discharge and housing. PADI/RJ, its proposals are considered to aim to: contain demand for the SUS; maximize results without increasing Health Policy funding; hold the family and the community responsible as subjects of health care and consider the home a point of care in the health care network.

Keywords: Elderly; Health policy; Home care.

INTRODUÇÃO

O processo do envelhecimento humano (Teixeira, 2008), tem se configurado como um fenômeno mundial sem precedentes, ocorrendo no mundo de forma gradual e célere, consolidando importantes impactos políticos, sociais e econômicos, evidenciando, também, os avanços na ciência e tecnologia que contribuem com o aumento da longevidade humana. Em contraponto, o privilégio da longevidade ainda é restrito a algumas parcelas da população, visto que nem todas as pessoas atingem a faixa etária acima dos 60 anos, devido às condições de vida e de acesso aos bens e serviços produzidos pela classe trabalhadora em sociedades fundamentalmente neoliberais.

No Brasil, o fenômeno do envelhecimento humano tem se constituído frente a um cenário ultraconservador, em um contexto de redução do Estado e de direitos sociais, com o aumento do desemprego, da violência e da desproteção das famílias, tendo como principais mecanismos: a Emenda Constitucional (EC) 95, de 2016, as contrarreformas da

Previdência e trabalhistas, dentre outras medidas que realizados no governo de Jair Bolsonaro, com implicações diretas para a classe trabalhadora.

De acordo com Minayo et al. (FIOCRUZ, 2021), estima-se que no Brasil existam cerca de 5,2 milhões de idosos que necessitam de ajuda para as suas atividades da vida diária. Em, pelo menos, 80% dos casos, o cuidado é prestado por algum familiar, em 20%, este cuidado é prestado por um(a) cuidador(a) remunerado(a), o que inclui os arranjos em que a prestação de cuidados se dá de forma compartilhada entre pessoas contratadas e familiares. Dessa forma, os autores estimam que exista cerca de 4,2 milhões de familiares que cuidam de idosos dependentes e 1 milhão de cuidadores de idosos contratados ou remunerados.

Para a Organização Mundial da Saúde (2015), a saúde pública deve apresentar como resposta à população idosa, políticas estruturadas de forma que permitam que um maior número de pessoas alcance trajetórias positivas do envelhecimento. A Política Nacional de Saúde da População Idosa (BRASIL, 2006) previa serviços especializados em geriatria em nível secundário, destacando o idoso em condição de fragilidade com recomendações de reabilitação, tratamento e cuidados paliativos, intermediadas pelas unidades de saúde e sustentadas pela intersetorialidade.

A AD vem crescendo no Brasil, devido ao aumento das DCNT (doenças crônicas não transmissíveis) e incapacidades ocasionadas pelo aumento da expectativa de vida do idoso que vem exigindo dos serviços o trabalho interdisciplinar, a intersetorialidade, facilitação do acesso e uma escuta especializada como forma de atender às múltiplas necessidades de saúde desse segmento, correspondente à integralidade da atenção; assiste-se a necessidade de rever as políticas públicas, particularmente nos serviços de saúde, com maiores investimentos em programas de saúde preventivos e de base domiciliar (THUMÉ, 2010).

Hoje, fala-se menos em internação hospitalar e mais em internação domiciliar, desospitalização, assistência domiciliar, cuidador domiciliar, assim como em programas de saúde da família, centros de acolhimento, reabilitação e convivência. Dessa forma, o presente artigo, fruto de pesquisa para a dissertação de mestrado, visa uma aproximação com o debate acerca da assistência à saúde do idoso, especialmente, no que se refere às ações em saúde no domicílio deste grupo populacional, buscando refletir se este modelo tem sido capaz de responder às atuais demandas postas pelo envelhecimento humano da classe trabalhadora.

Para tanto, reflete-se a partir do referencial teórico-metodológico crítico-dialético, através de pesquisa bibliográfica e documental, dialogando com os autores, principalmente do campo marxista, como as obras Teixeira (2008) e Bernardo (2019), como representativas de uma vertente mais alinhada com a gerontologia social crítica, que contesta a generalização das abordagens e a incipiência de análises sobre a velhice na sociedade capitalista.

Portanto, reverbera como um esforço no cotidiano da prática do assistente social, visto a escassez das produções teóricas e frente as expressões da questão social. A prática reflexiva no âmbito da saúde faz parte do escopo da atenção integral a pessoa idosa, em face ao processo do envelhecimento humano da classe trabalhadora dependente, e orientações sobre o exercício dos direitos da pessoa idosa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, desde 2011, o Ministério da Saúde (MS) tem fomentado a expansão e consolidação da atenção domiciliar, como modalidade de assistência à saúde humanizadora e estratégica à redução da demanda por leitos hospitalares e cuidados de natureza ambulatorial e após revisões do conjunto de legislações e normativas que orientavam a AD no Brasil, foi instituída a Política Nacional de Atenção Domiciliar (PNAD), pela Portaria nº 2011, que criou o Programa Melhor em Casa (PMC), como subsídio à implantação dos Serviços de Atenção Domiciliar (SAD) pelos municípios (BRASIL, 2011).

Atualmente, a portaria em vigor é de nº 825/2016, que define a atenção domiciliar no SUS, como uma modalidade de “atenção à saúde integrada às Redes de Atenção à Saúde (RASs), caracterizada por um conjunto de ações de prevenção e tratamento de doenças, reabilitação, palição e promoção à saúde, prestadas em domicílio, garantindo continuidade de cuidado” (BRASIL, 2016). A atenção domiciliar é organizada em três tipos:

a) Atenção domiciliar tipo 1 (AD1): dirigida para usuários com problemas de saúde controlados/compensados, dificuldade ou impossibilidade física de locomoção até uma unidade de saúde e que necessita de cuidados de menor complexidade. A frequência de visitas é decidida pela avaliação clínica, dentro da capacidade de atendimento das unidades básicas de saúde; b) Atenção domiciliar tipo 2 (AD2): indicada para usuários com problemas de saúde e dificuldade ou impossibilidade física de locomoção até uma

unidade de saúde. Necessita de maior frequência de cuidados e acompanhamento contínuo; c) Atenção domiciliar tipo 3 (AD3): semelhante à AD2, acrescido da necessidade de uso de procedimentos especiais

O município do Rio de Janeiro, cenário deste estudo, é uma das 20 cidades mais populosas do mundo e com a proporção de idosos, atingindo 14,9%, num total de 940.851 idosos (IPP, 2017; RJ/PMAS, 2018 apud BERNARDO, 2019). Verificamos que muitos desses idosos com idades mais avançadas, são segmento prioritário para o atendimento especializado e multiprofissional, em face de maior probabilidade de déficits funcionais e cognitivos a partir dos 75 anos, como previsto pela PNSPI (BRASIL, 2006). Além disso, na cidade existem diferentes bairros, com diferentes estágios de envelhecimento humano, onde, dependendo dos dados de indicadores socioeconômicos, impactam diretamente no processo de envelhecimento entre as classes sociais de acordo com o IPP (2017 apud BERNARDO, 2019, p. 187):

Dentre os serviços ou programas, voltados ao atendimento específico para o idoso ou que tem a população idosa como a maioria de sua demanda, temos aqueles que seguem as orientações da PNSPI (BRASIL, 2006) e os demais documentos da área do envelhecimento publicado pelo MS (BRASIL, 2014; 2019), que propõem uma rede de atenção pautada numa linha de cuidados, tendo a atenção básica, responsáveis pelo atendimento de pacientes em Nível AD1, como a organizadora e mediadora dos fluxos assistenciais, facilitando e garantindo o acesso do idoso a todos os níveis de atenção. A atenção especializada é dirigida para idosos em situação de fragilidade e maior dependência, através das policlínicas e hospitais da rede. Para as situações de urgência e emergência, têm-se as Unidades de Pronto Atendimento, Centro Emergência Regional e hospitais municipais. Para atenção domiciliar, tem-se, desde 2010, o Programa de Atenção Domiciliar ao Idoso (PADI), que atende pacientes em nível AD2 e AD3 (BERNARDO, 2019).

Segundo o site da prefeitura (RIO DE JANEIRO, [s.d.]), o Programa de Atendimento Domiciliar ao Idoso, enquanto política pública gratuita, encontra-se dentro do Sistema Único de Saúde – SUS, na cidade do Rio de Janeiro e atualmente é gerido pela Organização Social Instituto de Desenvolvimento, Ensino e Assistência à Saúde (IDEAS). O acesso ao programa ocorre mediante encaminhamentos dos hospitais pólos com vias a desospitalização ou pela atenção básica através do sistema de regulação (SISREG). Há dois critérios de inserção que merecem reflexão: “ter um responsável que assume a função de

cuidador, familiar ou não (e) o domicílio precisa ter recursos mínimos de infraestrutura, saneamento básico e ventilação”. (RJ/SMS/2016 apud BERNARDO, 2019).

Para construir o perfil dos usuários desta política foi realizado a análise dos relatórios da OS IDEAS e de resumos de trabalho produzidos pelas equipes multiprofissional do PADI/RJ, nas revistas dos Congressos Brasileiro Interdisciplinar de Assistência Domiciliar (CIAD), com isso, podemos afirmar que o perfil dos pacientes atendidos (produzidos pelas equipes) no PADI/RJ, em sua maioria são idosos: “o perfil dos pacientes atendidos no Programa de Atenção Domiciliar ao Idoso – Pedro II. (...) Resultado: Após análise, observamos que a maioria dos pacientes tinha idade acima de 60 anos, com média de 67 anos; 62,3% eram do sexo feminino.” (BASTOS e COSTA e RIBEIRO, 2017).

O que reforça os dados nacionais sobre a AD. Pois, segundo dados do MS em 2016, 67,4% das pessoas atendidas pelo programa melhor em casa eram idosos, tendo 30% dos pacientes com mais de 80 anos. As crianças menores de um ano representavam 10% dos atendimentos domiciliares (BRASIL, 2016).

Em ambas as modalidades de AD, não houve diferença significativa entre os sexos. Sendo ligeiramente maior a utilização dos serviços por mulheres (...). Igualmente, o aumento do volume de utilização de AD foi proporcional ao avançar das idades (...). A partir dos 50 anos, nas duas modalidades, é percebido o aumento da utilização pelos serviços. A utilização por indivíduos a partir de 60 anos correspondeu a mais da metade de todos os serviços e procedimentos utilizados. Informação essa que vai ao encontro do destaque dado pela literatura a esta faixa, quando abordado os objetivos e a quem se destina a AD. A faixa etária, comparativamente, que mais utilizou a AD foi a de 70 a 79 anos, correspondendo a 20,5% das internações domiciliares, e 22,4% dos procedimentos domiciliares ambulatoriais. (RAJÃO e MARTINS, 2020, p. 1871).

Também foram identificadas dificuldades de encaminhamento para a rede socioassistencial, além da baixa cobertura da APS (Atenção Primária à Saúde), a ausência da ESF (Estratégia Saúde da Família) no território dificultando o trabalho conjunto com as equipes multiprofissionais do SAD que, por vezes, fazem os usuários e suas famílias sentirem-se “desprotegidos”, por não terem uma Unidade de Saúde de referência próxima a seu domicílio à qual possam recorrer para obter apoio ao cuidado domiciliar (NEVES e CASTRO e COSTA, 2016). Diante disso, entendemos que estes usuários estão privados da possibilidade de receberem visitas domiciliares (VD) e receberem acompanhamento, concomitantemente, por profissionais da APS.

Este trabalho tem o objetivo de analisar o tempo médio de permanência dos indivíduos atendidos pelas equipes do PADI no período de 2013 a 2015 (...) Observa-se um aumento progressivo do tempo médio de permanência, que variou de uma média geral de 163 dias em 2013, 239 em 2014 e 245 em 2015, com desvio-padrão em torno de 20 dias.(...) O tempo de permanência é superior ao pactuado (120 dias), provavelmente devido à dificuldade de encaminhar essas pessoas para a atenção primária, suposição reforçada pelo fato de as bases responsáveis pelas áreas com maior cobertura de saúde da família apresentarem os menores tempos de permanência. (FERREIRA et al., 2017, p. 50).

Rajão e Martins (2020), ao analisarem a AD no âmbito do Sistema Único de Saúde, identificando as modalidades de cuidado e desigualdades no seu uso, trouxeram, entre outras informações, uma que ajudou a caracterizar o perfil de uso desses serviços. Os autores concluem que:

Referente aos atendimentos domiciliares ambulatoriais, o encaminhamento à AD1, modalidade de cuidado de menor complexidade executada pelas equipes de Atenção Básica, ocorreu em 2,3% dos casos. Foi possível, também, observar que a maior parte dos atendimentos (93,3%) foi executado pelas EMAD, e apenas 6,7% executados pelas EMAP. E, ainda, que 63,3% das residências não eram cobertas por Estratégia Saúde da Família (ESF). Quanto à origem do paciente, 54,5% dos pacientes atendidos foram originados da Atenção Básica (AB), 23,8% egressos de internação hospitalar, e apenas 5,7% de serviços de urgência. (RAJÃO e MARTINS, 2020, p. 1872).

Aqui, tanto nos dados nacionais, quanto nos estudos municipais, fica clara a dificuldade de encaminhamento para rede socioassistencial porém, não dá para identificar se destes 93,3% de usuários de AD2, quantos teriam perfil de permanecer na AD1, já que temos uma baixa cobertura da ESF e quantos tiveram uma alta precoce, contribuindo para a rotatividade de leitos exigidos pela lógica produtivista instalada na saúde.

Resultados: Em 2010, o PADI contava com três bases situadas em três hospitais municipais do Rio de Janeiro, passando para cinco bases em 2015. A média de pacientes atendidos por base variou de 91 em 2010 a 200 em 2016. Desde que foi inaugurado até agosto de 2016, o PADI atendeu a 8.022 pacientes em todo o município do Rio de Janeiro. A busca ativa de pacientes pela captação cresceu de 3.227 em 2010 para 18.026 em 2016, destacando-se o ano de 2013, quando 23.120 pacientes foram avaliados. Até 2016, o PADI foi responsável pela desospitalização de 5.888 pacientes. A porcentagem de altas recuperadas cresceram de 1,6% em 2010 para 53,4% em 2016. (...) Os indicadores mostram o aumento da sua efetividade na desospitalização e na recuperação dos pacientes acompanhados. (COELHO e GONÇALVES e UCHINO, 2017, p. 63, grifos nossos).

Assim como os relatórios IDEAS também reconhecem essa lacuna, claro que pelo viés de produtividade, considerando o aumento gradual do perfil de nível de complexidade do programa, sugere-se a revisão da meta contratual, a fim de melhorar a qualidade da assistência e permitir o aumento da desospitalização de pacientes de maior nível de complexidade.” (RJ/SMS/2016 apud BERNARDO, 2019, p. 200). Observamos essa mesma lógica no relatório de 11/2020 do IDEIAS, quando relatam como meta não atingida o tempo médio de permanência total do PADI, que foi de 192,64 dias, buscando prover a transição de cuidados de média complexidade para a baixa complexidade sendo encaminhado, por fim, para a ESF. Cabe ressaltar a dificuldade de alta dos pacientes em situação de restrição ao leito ou ao lar que residem em áreas não cobertas pela ESF. (IDEIAS, 2020, online).

Rajão e Martins (2020) afirmam que no campo da organização e coordenação da atenção domiciliar no contexto brasileiro, não é notória, na prática, que haja a articulação formal e contínua entre os SAD com os demais serviços de saúde.

Essa reiterada desarticulação se manifesta ainda na escassez de serviços de saúde intermediários entre a alta hospitalar e a moradia, como sinalizado pela PNSPI (BRASIL, 2006), além da redução de leitos para internação ou a sua oferta via iniciativa A eventual necessidade de internação do idoso requisita um acompanhamento hospitalar diferenciado. O preparo para a alta converte-se em um trabalho árduo na medida em que há barreiras para a estruturação da continuidade do acompanhamento em saúde, evitando, assim, reinternação ou complicações. Veras et al. (2013) alertam que essa fragmentação sobrecarrega pontos da rede, sendo em via de regra o hospital ou as grandes emergências as principais portas de entrada para o sistema, diferente do que é apregoado pela política atual que indica a atenção básica como organizadora do fluxo institucional. (BERNARDO, 2019, p. 204).

Assim, concordamos com Bernardo (2019), pois o fato é que o programa disponível no município (PADI) não consegue atender à demanda efetiva, elevando as responsabilidades do nível primário que necessita cobrir a população de seu território na atenção domiciliar prevista na ESF. O relatório demonstrativo da Prefeitura ratifica esse dado quando diz que o PADI “cuja relevância social e capacidade de responder às necessidades da população são comprovadas, é ferramenta fundamental para aumentar a eficiência dos leitos hospitalares, entretanto, hoje, tem baixa cobertura populacional.” (RJ/SMS/2016 apud BERNARDO, 2019, p. 200).

Em nosso levantamento, identificamos poucos estudos que evidenciam de fato o custo-efetividade da AD, havendo, de um lado, a perspectiva de que a AD proporcionaria benefícios à rotatividade dos leitos hospitalares existentes, por meio da alta precoce, redução da procura pelas portas de entrada das emergências, redução das reinternações e utilização mais eficiente dos recursos de saúde (SILVA et al., 2014). Quanto ao discurso principal sobre os benefícios, a rotatividade dos leitos hospitalares existentes, exigidos pela lógica produtivista instalada na saúde, que o PADI/RJ proporcionaria, já apresentamos até aqui algumas reflexões que desconstruem esse discurso.

O estudo de Neves et al. (2019), analisou o perfil assistencial de um SAD vinculado a um hospital público de ensino do município do Rio de Janeiro e verificou as associações e correlações entre as variáveis sociodemográficas e de saúde dos usuários assistidos por esse serviço. Os usuários do SAD demandam, em média, 7,46 equipamentos e materiais médico-hospitalares para a continuidade do seu cuidado domiciliar, sendo que 70% dos gastos relativos a esses equipamentos e materiais eram assumidos pelo usuário e sua família; 10% de forma compartilhada entre o SAD, o usuário e sua família; 9% pelo SAD; 5% por meio de doações e 6% pelo SUS. Do total de procedimentos de enfermagem, 52% eram realizados pelo próprio cuidador, 23% pelos profissionais da equipe multiprofissional, 13% realizados de forma compartilhada entre o SAD e o cuidador, 10% realizados de forma conjunta entre o cuidador e o próprio usuário, e 1% pelo serviço privado e o SAD.

Em conformidade com a transferência de custos e gastos para o usuário e sua família, a pesquisa desenvolvida por Pires et al. (2013) verificou a falta de equipamentos de saúde para o cuidado domiciliar, como materiais para curativos (58,3%), cama hospitalar (53,5%), colchão casca de ovo (51,2%), andador (44,4%), cadeira de higiene (32,8%), cadeira de rodas (31,7%) e bengala (31,25%). Segundo os achados desta pesquisa, os usuários do SAD demandavam, em média, 6,78 procedimentos de enfermagem, sendo eles: sinais vitais (97,8%); administração de medicamentos (93,5%); troca de fraldas (71,7%); transferências (63%); administração de dieta por via oral (60,9%); banho de aspersão (58,7%); curativo de lesões (47,8%); coleta de exames (47,8%); mudança de decúbito (37%); e banho no leito (28,3%).

Tal achado nos permitiu afirmar que AD está relacionada à transferência dos custos do serviço de saúde para as famílias, somado à disponibilidade de tempo e mão de obra não remunerada do familiar cuidador levando a um aumento substancial dos gastos

da família com o item saúde, levando à alteração do orçamento familiar e, conseqüentemente, o aumento da sobrecarga e os custos familiares, uma vez que assumem diretamente a responsabilidade pela prestação de cuidados durante a maior parte do dia e passam a ser os provedores para a aquisição de medicamentos, insumos e equipamentos necessários. Isso significa o reforço da familiarização do cuidado (ESPING ANDERSEN, 2000).

Em documento mais recente publicado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2019), no item sobre atenção ao cuidador, não constatamos qualquer nota ou comentário sobre as desigualdades, muito menos críticas às políticas familistas. A ênfase repousa sobre o apoio ao cuidador por meio de orientações sobre os cuidados e apoio psicossocial para minimizar situações de sobrecarga e estresse. Não há reflexão no sentido de ampliar as políticas nem o cuidado como direito. Ao contrário, há o reforço das funções familiares. Esse documento dá continuidade a um documento publicado em 2014. Em nossa pesquisa, percebemos que o documento de 2014, embora familista, ponderava sobre os novos arranjos familiares e a necessidade de políticas intersetoriais de apoio às famílias. Esse texto não aparece mais em 2019, o que nos leva a ponderar que houve retrocesso na abordagem com recrudescimento de uma visão mais conservadora. (BERNARDO, 2019, p. 244).

Por fim, lembramos que no Brasil vivemos o processo de envelhecimento da classe trabalhadora em um contexto bastante desigual e com reduzida proteção social. Assim, é importante pontuar que o debate sobre assistência em domicílio à saúde do idoso frágil, apresenta muitos desafios a serem enfrentados, envolvendo a rediscussão dos modelos de gestão, o lugar da atenção básica na rede, o sistema de regulação, a intersetorialidade e os programas de atenção domiciliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A AD é atrativa para os gestores em saúde nas decisões político-institucionais por dois motivos principais: o primeiro se dá em uma perspectiva racionalizadora, na qual a AD visa a redução de custos pela substituição ou abreviação da internação hospitalar, enquanto o segundo motivo decorre de uma reorientação do modelo tecnoassistencial, tendo a AD espaço potente na criação de novas formas de cuidar mais humanizada e contextualizada de acordo com as necessidades dos usuários e suas famílias. Não sendo excludentes, pois ambos estariam presentes, expressas nas diretrizes de organização dos programas e nas práticas instituídas pelas equipes (BRASIL, 2012). Mas, com base no que

identificamos na pesquisa, podemos corroborar com a afirmação de Braga et al (2017), que há um descompasso na AD entre a lógica sob a qual se organiza a oferta (visando a racionalização de custos e não a melhor alocação dos recursos disponíveis) e o atendimento das reais demandas e necessidades de saúde da população idosa, prevalecendo a vertente racionalizadora.

Depreende-se que, enquanto estratégia de contenção de demanda ao SUS (NASCIMENTO, 2016), o PADI/RJ obstaculiza a materialização do Projeto de Reforma Sanitária e gera novas determinações à força de trabalho em saúde. Ou seja, o controle social, a concepção ampliada de saúde e a integralidade de atenção à saúde, vêm sendo questionados por abordagens tecnicistas, pragmáticas, que legitimam a privatização da gestão do SUS e transferem mais responsabilidades à família e à comunidade, sem levar em conta muitos dos aspectos socioculturais e econômicos dos envolvidos nos arranjos familiares e no processo de envelhecimento.

A proposta de humanização do atendimento pela política de saúde não pode ser restrita somente ao aumento da carga de cuidados no domicílio ou auxiliar a retirar o papel do Estado na prevenção, promoção e recuperação da saúde do idoso. A mesma precisa fortalecer a efetividade de um serviço de saúde que contribua para o enfrentamento das necessidades do envelhecimento, especialmente daquele idoso frágil. É preciso frisar que a atenção domiciliar deve representar um direito capaz de contribuir para a melhoria das condições de saúde do idoso.

Portanto, a AD, se realizada pela atenção primária universal, poderá contribuir para gerar assistência mais humanizada e resolutiva, além da diminuição dos custos hospitalares e das internações desnecessárias. Tornando-se uma ferramenta essencial para o cumprimento de princípios, por exemplo, a ampliação do acesso, o acolhimento, a equidade, a humanização e a integralidade do cuidado (DIAS et al., 2015), assim como no alcance de atributos essenciais da APS, tal qual, a longitudinalidade e a continuidade do cuidado. Dessa maneira, potencialmente minimizaria a fragmentação do cuidado, quando é inserida nas linhas de cuidado, fundamentadas nas necessidades da pessoa e das famílias com assistência adequada e o controle dos agravos à saúde.

Considera-se de extrema relevância a revisão da PNAD à luz dos achados desta e de outras pesquisas, assim como a realização de estudos que procurem dar conta de outros aspectos e cenários, que apontam para a sobrecarga gerada pela transferência de custos e de cuidados técnicos para o cuidador familiar de usuários em atendimento

domiciliar, sobretudo no âmbito do SUS. Assim, torna-se necessário o investimento governamental na ampliação, aprimoramento e fortalecimento da AD como modelo substitutivo e complementar de cuidado, pelos benefícios já constatados. Dessa forma, será possível às equipes prestar um atendimento integral ao usuário, mas também aos demais participantes do processo de cuidar, em especial aos cuidadores familiares, diminuindo a sobrecarga física, emocional, financeira e social dessas famílias

REFERÊNCIAS

- BASTOS, G; COSTA, L A; RIBEIRO, APS. Revista Brasileira de Atenção Domiciliar. Congresso Brasileiro Interdisciplinar de Assistência Domiciliar. 2017, São Paulo. Núcleo de Assistência Domiciliar Interdisciplinar – NADI. Holambra: Ed. Setembro, São Paulo, n. III, 2017, p. 70.
- BERNARDO, M. H. J. Envelhecimento da classe trabalhadora, dependência e cuidados familiares: desafios para a proteção social no município do Rio de Janeiro. 2019. 300 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- BRAGA, P. P. et al. Oferta e demanda na atenção domiciliar em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 903-912, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 2.528, de 19 de outubro de 2006. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Brasília: MS; 2006.
- _____. Portaria n. 2.029, de 24 de agosto de 2012. Revogada pela PRT GM/MS nº 2.527 de 27.10.2011. Institui a Atenção Domiciliar no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).
- _____. Ministério da Saúde. Portaria n. 825, de 25 de abril de 2016. Redefine a Atenção Domiciliar no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e atualiza as equipes habilitadas.
- _____. Ministério da Saúde. Diretrizes para o Cuidado das Pessoas Idosas no SUS: Proposta de Modelo de Atenção Integral. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em:
- _____. Ministério da Saúde. Orientações técnicas para a implementação de linha de cuidado para atenção integral à saúde da pessoa idosa no sistema único de saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde, 2019.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Caderno de Atenção Domiciliar, Brasília (DF), v. 1, 2012.
- CAMARANO, A. A. IPEA. Nota Técnica. Cuidados para a População idosa e seus cuidadores: demandas e alternativas. n. 64. Abril de 2020.

COELHO, L. P.; GONÇALVES, V. F.; UCHINO, M. S. Programa de Atenção Domiciliar ao Idoso: um panorama após seis anos de implantação no Rio de Janeiro. Rev. Brasileira de Atenção Domiciliar. Congresso Brasileiro Interdisciplinar de Assistência Domiciliar. Núcleo de Assistência Domiciliar Interdisciplinar – NADI, São Paulo, v. 1, n. III. Holambra: Editora Setembro, 2017.

DIAS, M. B. et al. A Política Nacional de Atenção Domiciliar no Brasil: potencialidades, desafios e a valorização necessária da atenção primária à saúde. Journal of Management & Primary Health Care, Brasil, v. 6, n. 1, p. 1-7, 2015.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. Fundamentos sociales de las economías postindustriales. Barcelona, Ariel, 2000.

FERREIRA, A. R. et al. Análise do tempo de permanência no atendimento do Programa de Atenção Domiciliar ao Idoso do município do Rio de Janeiro - 2013 a 2015. Rev. Brasileira de Atenção Domiciliar. Congresso Brasileiro Interdisciplinar de Assistência Domiciliar. Núcleo de Assistência Domiciliar Interdisciplinar – NADI, São Paulo, v. 1, n. III, Holambra: Editora Setembro, 2017.

FIOCRUZ. Nota técnica do comitê de saúde da pessoa idosa-FIOCRUZ: acesso prioritário à vacinação contra a covid-19 para as pessoas idosas com limitações funcionais e seus cuidadores(as). FIOCRUZ: Rio de Janeiro, 2021.

IBGE. Indicadores sociodemográficos e de saúde no Brasil. Brasília: IBGE, 2009. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9336-indicadores-sociodemograficos-e-de-saude-no-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 07 jun. 2021.

NASCIMENTO, M. B. Idosos assistidos no serviço de atenção domiciliar: integralidade das ações em saúde. 2016. 81 p. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2016.

NEVES, A. C. O.; SEIXAS, C. T.; ANDRADE, A. M.; CASTRO, E. A. B. Atenção domiciliar: perfil assistencial de serviço vinculado a um hospital de ensino. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 214, 2019.

OMS. ONU. Relatório mundial de envelhecimento e saúde. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2015.

PIRES, M. R. G. et al. Fatores associados à atenção domiciliária: subsídios à gestão do cuidado no âmbito do SUS. Rev. da Escola de Enferm. da USP, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 648- 656, jun. 2013.

RAJÃO, F. L.; MARTINS, M. Atenção Domiciliar no Brasil: estudo exploratório sobre a consolidação e uso de serviços no Sistema Único de Saúde. Rev. Ciência & Saúde Coletiva, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 1863-1876, 2020.

RIO DE JANEIRO. SMS/RJ. _____. Diário Oficial do Rio de Janeiro. Secretaria de Saúde. Despachos da secretaria. 2019
<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9019443/4247845/HomologacaoPADI.pdf>.

TEIXEIRA, S. M. Envelhecimento e trabalho no tempo de capital: implicações para a proteção social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

THUMÉ, E. Assistência domiciliar a idosos: desempenho dos serviços de atenção básica. 2010. 212 p. Tese (Doutorado em ciências) – Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2010.



Capítulo 9
**INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS/LÍNGUA
PORTUGUESA: COLABORAÇÃO E CONFLITOS**

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

Thelma Helena Costa Chahini

INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA: COLABORAÇÃO E CONFLITOS

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

Docente da Universidade Federal do Maranhão. Doutoranda em Educação (UFMA).

Pedagoga, Especialista em Libras, com certificação ProLibras (2015)

E-mail: crispedagoga2016@gmail.com

Thelma Helena Costa Chahini

Docente da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação

E-mail: thelmachahini@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar a atuação de Intérpretes Educacionais de Libras (IEL) nas escolas brasileiras, verificando a existência de conflitos e as formas colaborativas que este IEL está oferecendo a equipe escolar e aos estudantes surdos. Neste artigo, apresentamos apontamentos reflexivos sobre o papel desempenhado por estes profissionais em escolas regulares baseada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008). O caminho metodológico, traz a abordagem qualitativa, com viés exploratório do tipo bibliográfico. Constituíram como *corpus*, publicações de pesquisadores da educação de surdos, além dos periódicos depositados em bases de dados: *Scielo e Google acadêmico*, no recorte temporal de 2010 a 2023. Após levantamento, constatamos que o papel deste profissional e suas designações funcionais não estão plenamente esclarecidas pela equipe escolar, principalmente pelo professor regente nas salas regulares. E, a ausência de investimentos e fortalecimento de políticas públicas de formação de professores e do IEL, dentre outros pontos identificados.

Palavras-chave: Libras. Intérprete Educacional. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This work aims to analyze the performance of Educational Libras Interpreters in Brazilian schools, verifying the existence of conflicts and the collaborative ways that this IEL is offering the school team and deaf students. In this article, we present reflective notes on the role played by

these professionals in regular schools based on the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI/2008). The methodological path brings the qualitative approach, with an exploratory bias of the bibliographic type. The corpus consisted of publications by deaf education researchers, in addition to journals deposited in databases: Scielo and Google academic, in the time frame from 2010 to 2023. After surveying, we found that the role of this professional and his functional designations are not fully clarified by the school team, mainly by the teacher in regular classes. And, the absence of investments and strengthening of public policies for teacher training and IEL, among others.

Keywords: Pounds. Educational Interpreter. Public policy.

INTRODUÇÃO

O Intérprete Educacional da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, é o responsável pela mediação de conteúdos curriculares e comunicação entre alunos surdos, não surdos e professores nas instituições escolares. Uma figura essencial que atua nas fronteiras dos processos de interpretação relacionando-o com o contexto que o signo é constituído.

A atuação destes profissionais era comumente mais evidenciada em instituições religiosas. Na contemporaneidade, essa realidade se diferencia, sendo que esta figura profissional está presente em diferentes campos de atuação, isso pode ser constatado em diversos espaços midiáticos posto em circulação e, em pesquisas científicas depositadas em diversos repositórios de dados. A oferta desse atendimento torna-se, desta maneira, primordial nas escolas em que há surdos matriculados.

A Educação para Todos, perpassa para além da educação, mas está relacionada as políticas sociais, cultura, distribuição de renda, entre outros. Sobre essas políticas, destacamos a Lei nº. 12.319 de 1 de setembro de 2010, legislação essa que regulamentou o exercício da profissão de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP) no território brasileiro (Brasil, 2010).

Por décadas, esse profissional foi desconhecido pela sociedade. A Libras, língua reconhecida no Brasil pelo dispositivo legal de nº. 10.436/2002 vem tendo destaques em diferentes discursos educacionais, sendo ela a língua ponte entre surdos e ouvintes, língua essa em parceria com a Língua Portuguesa (LP) que farão parte da rotina destes profissionais. Portanto, é necessário um olhar atencioso ao momento histórico atual e à conjuntura política que constitui em torno desta atuação.

É necessário a ruptura de discursos educacionais caracterizados por difundir ideologia, mascarando a realidade vivida por estes profissionais nas escolas regulares brasileiras. Mesmo nos dias de hoje, os efeitos desses discursos pairam sobre a atuação destes Intérpretes Educacionais de Libras (IEL) em ambientes educacionais.

Como evidenciado, as políticas educacionais inclusivas estão presentes, basta constatar os dados do Censo Escolar (2022 e 2023). O crescimento de matrículas nas escolas regulares é expressivo quando se trata do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)²⁰, bem como o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Sobre esse crescimento, “chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018” (Brasil, 2023, p. 11).

No contexto do ordenamento jurídico, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), preconiza o acesso do PAEE nas escolas regulares, dando ênfase no papel da escola, o de se organizar para atender a “todos” os alunos de acordo com as suas necessidades individuais. O combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade inclusiva, é a lacuna que insiste permanecer no cenário educacional brasileiro.

Essas considerações levam a refletir como este cenário educacional vem se configurando para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos e de uma atuação sólida deste IEL nesse processo de escolarização. Isto posto, o objetivo geral desse estudo é analisar, através da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), a atuação desses profissionais nas escolas brasileiras, os conflitos sobre o seu real papel nas instituições de ensino e quais as formas colaborativas este IEL está oferecendo a equipe escolar e aos estudantes surdos.

Do ponto de vista metodológico, segue uma abordagem qualitativa, pois dedica ao “estudo do processo e de seu significado, bem como ao entendimento acerca das interações que ocorrem dentro do contexto analisado” (Carvalho, 2019, p. 918). Sob a ótica de Marconi e Lakatos (2010), ambos corroboram que esta abordagem se direciona com maior afinco nos processos e significados.

²⁰ Os grupos que constituem o PAEE são constituídos de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, neste, foram incluídos todos os transtornos globais do desenvolvimento e mais, os indivíduos com altas habilidades e/ou superdotação (Brasil, 2008; DSM-V/2013). Acrescentamos ainda a referência as matrículas deste público em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas (Brasil, 2023, p.11).

Do tipo exploratória, para Gil (2010, p. 27), tem como propósito “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, seu planejamento tende a ser bastante flexível e considera os aspectos relativos ao fenômeno estudado”. Este mesmo autor acrescenta que o levantamento bibliográfico é uma das formas mais comuns de se realizá-la. Assim, para alcançar o objetivo desta pesquisa, realizamos a coleta de produções científicas sobre o tema.

Desse modo, para constituição do nosso *corpus*, nossa coleta foi realizada em obras científicas de autores renomados e, nos seguintes bancos de dados: *SciElo e Google acadêmico*. As consultas ocorreram entre o período de 01 de março à 01 de abril de 2023. Como critério de coleta, adotou-se os seguintes descritores: Intérpretes Educacional e/ou Intérprete Educacional de Libras. Para tanto, elege o recorte temporal de 2010 a 2023, optou-se por considerar nesta pesquisa, nas bases de dados envolvidas, os primeiros 50 (cinquenta) resultados, isso se deve a muitos estudos encontrados que se distanciava do objeto de pesquisa.

Este período justifica-se pelo fato de nesse espaço de tempo termos tido a o reconhecimento do exercício da profissão, a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015), a tramitação do Projeto de Lei nº. 9.382/2017, que visou regulamentar esta Lei, a Nova Política de Educação Especial (PNEE/2020), revogada em 2023 e, a Lei nº. 14.191/2021, que incluiu a Educação Bilíngue para Surdos como modalidade de educação escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), localizada no capítulo V-A. E, o mais novo documento legislador, nº. 14.704, de 25 de outubro de 2023, que altera a Lei nº. 12.319/2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Os dados encontrados foram tabulados em uma planilha de *Excel* com as seguintes unidades de análises: título, ano de publicação, tipo de documento (artigo, dissertações e/ou teses), região da publicação, base de dados (digital ou físico). Foram excluídos do *corpus* selecionado publicações que não abordavam em seus títulos a temática deste objeto de estudo.

Com este estudo, esperamos que este profissional seja mais evidenciado em novas pesquisas e que sua atuação e representatividade no âmbito educacional resultem em novas prerrogativas referentes aos documentos legisladores e, na aplicabilidade da Lei nº. 14.704/2023 em todos as regiões brasileiras. Bem como, a definição do seu papel na ação

didática do professor, enveredando para o trabalho colaborativo assertivo e equitativo junto a estes estudantes.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS: Derrubando muros e construindo pontes

O Intérprete de Libras, é o indivíduo que tem o seu exercício profissional assegurado por Lei (Brasil, 2010; 2023). Pois, as legislações que asseguram a importância da Libras como meio de comunicação entre surdos, trazem a figura importante desse profissional. Assim, todos estes documentos orientam as ações da federação, dos estados e municípios para o atendimento a pessoa surda, neste estudo, destacamos a atuação deste profissional na educação.

No Brasil, até setembro de 2023, esta profissão ainda não era reconhecida, os esforços foram conspícuos para a aprovação do PL que por muito tempo permaneceu em tramitação, aguardando apreciação pelo Senado Federal (Brasil, 2017). É oportuno destacar que, este documento, sofreu alterações em sua redação inicial, sendo acrescentadas elementos importantes, a saber: carga horária de trabalho diária de 6 (seis) horas e/ou semanal de 30 horas, ações de revezamentos em atuações prolongadas, ou seja, aquelas que ultrapasse 1 (um) hora de duração, a fim de não prejudicar a tradução e interpretação entregue, evitando cansaços mentais e físicos, caso contrário, a qualidade dos serviços poderá ficar comprometida, por isso, a atuação em dupla é o recomendado.

Não é nosso propósito aprofundar sobre o impacto e as discussões que o Projeto de Lei nº. 9.382/2017 instigou entre os legisladores e comunidade surda brasileira, mas a busca por sua aprovação, legislará benefícios para uma atuação eficiente, natural e saudável. Pois, caso os pressupostos previstos nesta legislação não for aplicado, o aparecimento de doenças ocupacionais será outro problema a ser presenciado pela sociedade. Existem estudos (Ferreira, 2021; Guarinello *et al.* 2017), ainda em número tímido de publicações, mas que já quantifica o número de profissionais com processo de adoecimento e afastamento de seus postos de trabalho por esforços repetitivos e sobrecarga mental.

Sobre este profissional, no âmbito educacional, será o mediador da comunicação pedagógica entre surdos e não surdos e o professor. Para isso, é necessário que o mesmo tenha “competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (Brasil, 2010, p. 1).

Para uma atuação assertiva, a interpretação por ser um processo ativo, este profissional precisa dominar diversas expressões do cotidiano da sociedade, ir muito mais que a gramática da língua. Assim, assegura Lacerda (2013, p. 8), que este profissional “atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado”. Acrescenta Quadros (2004), não basta apenas ter conhecimento na língua, mas é importante que o Intérprete de Libras tenha boa fluência e seja versátil para interpretá-las para a Língua Portuguesa e vice-versa.

No inciso II, Art. 6, sobre suas atribuições no exercício de suas competências, deve “interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. Como apresentado, esforços são realizados por eles por meio das técnicas de interpretação, visando o alcance de competências e habilidades a serem atingidas pelos alunos surdos por meio da sua interpretação.

A visão de que este profissional em sua atuação no âmbito educacional não pode se manifestar, opinar, por que se assim o fizer, estará indo de encontro ao Código de Ética, esses discursos têm levantado diversos questionamentos. Nessa direção, Lacerda (2013), acrescenta que:

O Intérprete de Libras precisa ser íntegro, sigiloso dos assuntos que ele traduz e trata com a comunidade surda, o mais fiel possível ao texto/enunciado a ser interpretado, mas isso não quer dizer que ele deve ter estas ou aquelas características de personalidade como se apenas seres humanos muito especiais pudessem ser intérpretes (Lacerda, 2013, p. 29).

Nessa senda, este trabalho/atuação atravessa a transposição de um código/língua para outro código/língua, pois deve ser considerado aspectos culturais e contextuais inerentes as línguas envolvidas. Relatos de profissionais da interpretação retratam a necessidade que para se fazer melhor compreendido pelo surdo, muitas das vezes precisam criar estratégias para que o discurso proferido pelo professor seja compreendido, portanto, algumas subtrações podem ocorrer e mais detalhamentos são necessários para que aquele entendimento pela pessoa surda aconteça, então, isso não deve ser considerado fuga de código.

Acrescenta Lacerda (2013, p. 30):

O intérprete, frequentemente, necessita fornecer pistas suficientes a compreensão e à reconstrução do sentido na língua de sinais, mas cuidando para explicar excessivamente, restringindo a compreensão do surdo, subjugando-se, ou avançando na interpretação dando conceitos soltos, desconhecidos da comunidade, que irão dificultar ou impedir o estabelecimento de sentidos para eles.

Cabe ressaltar que a atuação significativa e exitosa deste profissional está atrelada ao espaço que lhe é dado pela equipe gestora e pelo profissional de ensino sobre as suas contribuições no processo de escolarização destes estudantes. Por isso, o trabalho colaborativo entre estes indivíduos é condição necessária para o sucesso escolar deste público. Trazer a discussão essa temática é oportuna, pois a colaboração de processos educacionais daqueles que se sentem responsáveis pelo ensino e aprendizagem de alunos surdos exigem deles, troca de informações, conhecimentos, estratégias metodológicas, entre outros elementos.

Além disso, este profissional e o professor precisam caminhar juntos, estabelecer uma verdadeira conexão em prol da aprendizagem deste estudante com surdez. Discursos precisam ser desmitificados, principalmente aqueles que distancia ambos os profissionais. A figura do Intérprete Educacional de Libras precisa ser encarada como mediador e cooperador desse processo, não o contrário. Sua participação deve ser ativa, dinâmica e humanizada, cooperando e colaborando com as ações didáticas do professor.

Assim, o seu envolvimento nas ações do professor favorecerá o êxito na escolarização deste público, pois ele é que possui conhecimentos singulares da pessoa surda e da Libras. Portanto, poderá atuar de forma significativa nas tarefas educativas. Definido ambos os papéis, a escolarização deste alunado irá se constituindo e o objetivo comum compartilhado ganhará novos contornos.

Reforçando este aspecto de tarefas compartilhadas, “a tarefa colaborativa se compõe de um conjunto de atividades ou de sub tarefas consignadas num cenário de aprendizagem que conduz à exploração do conteúdo, à elaboração de representações, à comunicação de ideias e à sistematização de conhecimentos” (Peixoto; Carvalho, 2007, p. 191).

Assim, a atuação do Intérprete Educacional de Libras deve ter conexão direta com o que é planejado pelo docente, por isso o seu envolvimento na elaboração é primordial. É pertinente esclarecer que as suas contribuições não irão sobrepor sobre as suas responsabilidades do ato ensinar, pois isso cabe exclusivamente ao professor, mas os IELs

irão contribuir para uma prática pedagógica adequada a este estudante dentro de uma perspectiva bilíngue.

Por isso, estudiosos (Quadros, 2004, 2014; Lacerda, 2013) reforçam a necessidade do professor regente conhecer a Libras, não deixando a comunicação a cargo exclusivamente do IEL, visto que o seu papel precípua é o da interpretação. A ausência de uma língua comum, a de sinais, entre o professor e o aluno surdo trará dificuldades para ele em relação ao seu desenvolvimento educacional, bem como a participação em sala de aula.

Sobre este aspecto, quando não há o estabelecimento da comunicação entre professor e aluno surdo o seu desempenho poderá estar comprometido, já que este aluno pode se sentir desmotivado em decorrência dessa ausência, o que inviabilizará a execução da proposta bilíngue. Portanto, estas lacunas precisam ser superadas na educação inclusiva, atendendo aos preceitos da política nacional de educação, que preconiza a educação para todos, garantindo o seu acesso, permanência e êxito escolar.

Considerando as singularidades deste alunado, sabidamente, a atenção visual do surdo concentra-se especialmente na Libras, meio pelo qual os surdos interagem socialmente, por isso, a sua circulação é necessária e urgente (Junqueira; Lacerda, 2018). Notadamente, a sua escolarização é orientada nos preceitos da abordagem bilíngue, onde a conexão e gramática de duas línguas serão evidenciadas, seja ela de forma concomitante e/ou subsequente, tendo a Libras como primeira língua de instrução (L1).

Cabe destacar que, para esta abordagem pedagógica, deve ser apresentada a este público, ações educativas ajustadas as necessidades linguísticas e culturais inerentes a sua língua e identidade. Além disso, complementam Junqueira e Lacerda (2018, p. 141), “estruturação de um currículo com definições claras das metas e dos níveis linguísticos a serem alcançados, adequação de materiais didáticos-pedagógicos, a formação de profissionais para atuarem com estes alunos surdos, organização do espaço físico”, entre outros.

Ficam, por conseguinte, evidente, que a Libras como primeira língua de instrução oferece a estes estudantes um desenvolvimento educacional compatível com a sua singularidade visuoespacial. Por isso, a indicação quanto a seu uso é fruto de importantes legislações. Procurando seguir tais orientações legisladas, a Educação Inclusiva, atualmente no Brasil, prever a presença de Intérprete Educacional de Libras, nas escolas regulares (Brasil, 2008). A ausência deste profissional, só será indicada quando a

proposta bilíngue for realizada por instituições de ensino para surdos ou em classes cuja a língua de instrução seja a Libras (Lacerda, 2018).

Ao lado disso, é necessário um olhar para a formação inicial, principalmente a continuada, para este Intérprete Educacional de Libras, pode ser de nível técnico, cursos de capacitações ofertados por instituições credenciadas pela Secretária de Educação dos estados e municípios (SEDUC). E ainda, em nível superior, por meio do bacharelado em Letras-Libras/LP. Este curso, a oferta se apresenta tímida no Brasil, ao contrário se comparado ao da licenciatura.

Dito isso, destacamos que avanços nesse quesito são nítidos, não suficientes, mas existentes, o que antes não se evidenciava, pois, muitas das vezes, a sua formação acontecia em exercício e não era legislada e regulamentada (Brasil, 2010; 2023). Como se viu, para a garantia dos direitos educacionais dessa população, a acessibilidade precisa ser equitativa. Portanto, a proposta didática deve atender as especificidades de seus alunos, constituintes do Público-Alvo da Educação Especial ou não.

Desse modo, a formação é essencial na preparação desses professores, o Decreto que regulamentou a Lei de Libras previu o primeiro contato desta língua nos cursos de letras, pedagogia e demais licenciaturas. Diante disso, foi possível disseminar e capacitar professores no uso da língua e nas demais finalidades de cunho educacional. Porém, Lacerda (2013), destacou que a referida legislação não especificou a quantidade de horas específicas para a referida formação. Pauta-se a maioria em uma orientação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS para os cursos de formação básico de Libras, que é de 120 (cento e vinte) horas.

Para esta mesma autora, “considerando este parâmetro de horas é pouco provável que os cursos possam dedicar a essa disciplina mais do que 30 ou 60 horas” (Lacerda, 2018, p. 37), pois considerando as Diretrizes Curriculares e os demais conteúdos que estão propostos nas matrizes curriculares, provavelmente essa formação não será suficiente para que os professores se tornem fluentes na Língua.

Quanto a formação do TILSP, em seu Art. 4º deve ser realizada através de:

- I - Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
- II - Cursos de extensão universitária; e
- III - Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (Brasil, 2010, p. 1).

No caso da formação de TILSP, observa-se diferentes cargas horárias, sendo que a mínima é de 350 (trezentos e cinquenta) horas para cursos de formação. Já em nível técnico, visualizamos currículos com a mínima a partir de 800 (oitocentas horas). Sobre essa modalidade, se evidencia a prática de 1.200 (um mil e duzentas) horas pelos Institutos Federais e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. No caso do bacharelado, há uma variação entre instituições privadas e públicas, na primeira, com seis semestres e, na segunda, aplica-se 8 semestres.

Como podemos perceber, é visível a oferta de cursos para a formação desses profissionais, é animador ver estas ofertas, isso se deve as políticas públicas inclusivas e de formação, pois há um considerável aumento na procura destes profissionais, e essa procura impulsionará no crescimento de cursos de formação, viabilizando uma melhor compreensão do papel, atribuições e necessidades inerentes a profissão, principalmente após a regulamentação do profissional tradutor e intérprete de Libras.

Ao visualizar os estudos realizados que trazem este profissional em evidência, observa-se um crescimento significativo de pesquisadores que já discutiram sobre essa temática, na primeira base de dados, *o google* acadêmico, essa expressividade é notória, na triagem do *corpus* os achados se aproximam de 1.000 (mil) publicações, concentramos nossas análises nos primeiros 50 (cinquenta) artigos. Na segunda, apenas 8 (oito) foram depositadas nessa biblioteca virtual. Vale destacar que, nessa última, não houveram publicações nos anos de 2019, 2020 e 2023. Acreditamos que novos desdobramentos nos próximos anos, partindo da Lei nº 14.704/2023, impulsionarão novas publicações, e estas, serão postas em circulação em diferentes bases de dados,

ANÁLISES DO CORPUS

Por unanimidade, observou-se que as produções acadêmicas analisadas destacam o importante papel do Intérprete Educacional de Libras na escolarização da pessoa surda no contexto regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), trouxe de fato orientações para que esse processo fosse viabilizado, e ainda, apresentou orientações, normativas e ações a serem implementadas para a inclusão do PAEE, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O estudante surdo, como legislado, tem o direito a presença do Intérprete Educacional de Libras em sala de aula, para que a comunicação seja estabelecida entre ele

e, os demais, os não surdos. Além disso, devem ser garantidas as condições linguísticas necessárias para o seu desenvolvimento educacional.

Contudo, os resultados mostraram diversas e diferentes lacunas no cumprimento dessa legislação, por um lado, há a ausência destes profissionais em sala em diversas localidades brasileira, por outro, quando há, os Intérpretes Educacionais de Libras não apresentam fluência e acabam por exercer essa atividade de forma não eficiente.

Sobre esses pontos, observa-se que, no primeiro, os prejuízos são gigantescos, quase irreversíveis, pois os estudantes surdos não terão suas necessidades linguísticas, sociais e culturais atendidas. Nesse quesito, apenas o seu acesso foi facilitado pelas políticas públicas. Por outro lado, os profissionais sem fluência, oferece a este alunado, uma prática insegura e ineficiente, o que ampliará o quantitativo de surdos analfabetos e/ou iletrados.

Em destaque, a inferência sobre a definição do papel do Intérprete Educacional de Libras é bem apontada nos materiais, o que acaba por sobrecarregá-lo, e, por conseguinte, gera desmotivação. Muitas instituições ainda não compreendem as atribuições e o seu lugar na aprendizagem do aluno surdo. Neste caso, as dificuldades apontadas por eles, referem-se à relação com o professor regente, o que para a maioria mostraram que o trabalho colaborativo é quase inexistente. Acrescentam ainda, que o não envolvimento e acesso ao planejamento dos docentes é um dos entraves que persistem em pairar sobre sua prática.

É apontado, que para diminuir essa lacuna, a formação inicial do professor é o campo de partida, pois compreender o seu papel enquanto Intérprete Educacional de Libras e os benefícios que o seu trabalho trará, contribuirá para que discursos errôneos não se disseminem e determinem relações de poder de forma equivocada entre o professor e este profissional de interpretação. Pois, o trabalho colaborativo trará bons resultados, então para isso, o estabelecimento de uma relação harmoniosa e comprometida poderá beneficiar a todos.

No quesito formação, as políticas de formação para estes profissionais tiveram destaques, além da inicial, a continuada foi apontada como um caminho próspero para uma oferta educacional assertiva e equitativa. Principalmente, com mais investimentos e valorização profissional, bem como uma reestruturação de todo o sistema educacional.

Sabidamente, as legislações são disponibilizadas a sociedade, a grande maioria oriunda de movimentos sociais em busca da garantia de direitos previstos

constitucionalmente, e cada região vai lidar com essa implementação, o que para alguns locais o funcionamento é viável, para outros não, e para muitos, sair do papel é dificultoso e morosa.

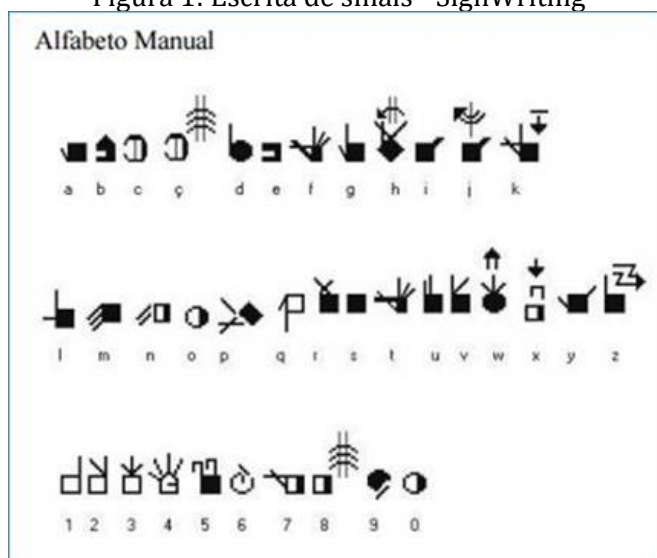
Sobre isso, as arestas existentes precisam ser aparadas, a Libras precisa ser mais reconhecida e utilizada, se assim for, ações educacionais poderão ser concretizadas nas escolas inclusivas, desmitificando alguns discursos que a Libras é apenas um acessório ou ferramenta por vezes confusas. Atualmente, os estudos mostraram que ainda está muito distante a inclusão com equidade daquelas projetadas e reivindicadas pela comunidade surda brasileira.

Conforme estabelece os documentos oficiais, a sua aplicabilidade nos dias atuais, está em desencontro com as orientações compostas nessas legislações, diante disso, a sua efetividade com êxito parece estar tão distante das singularidades desta população.

Outro ponto, peculiar, mas que surgiu durante as análises foi a oficialização da Libras, neste caso, sabidamente, para se tornar oficial, a escrita de sinais deve ser reconhecida, para isso, como ponto de partida, essa previsão tem que iniciar pela CF (1988), na sequência, outros documentos legisladores são necessários, os já existentes, com ajustes a realizar, bem como o surgimento de novas legislações.

Para os Intérpretes Educacionais de Libras, os surdos apresentam facilidades nesse código (escrita de sinais- ver figura 1) e podem expressar uma escrita mais aguçada e com mais domínio, se comparado ao formato em que a Língua Portuguesa lhe é apresentada nas escolas regulares. Para ilustrar esse código, apresentamos o alfabeto manual em escrita de sinais.

Figura 1: Escrita de sinais - SignWriting



Fonte: Stumpf (2005, p. 92).

Nesse viés, a formação dos profissionais se conecta a necessidade dessa aprendizagem, além deles, de todos envolvidos com o processo educacional. Hodiernamente, observa-se que esse conhecimento é previsto nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras Libras, a sua abordagem tem sido substancial na formação destes profissionais, colaborando com a sua disseminação.

Precedentemente, nas análises, alguns estudos mostraram preocupação com a saúde ocupacional destes profissionais, isso foi atribuído devido à ausência de regulamentação, pois até setembro de 2023, não se evidencia nas políticas públicas existentes essa preocupação com a carga horária de atuação, tempo esse que não comprometerá a sua saúde.

A necessidade de revezamentos, evitando o adoecimento e prejuízos na qualidade do trabalho executado. Constatou-se em um destes estudos, que no Brasil, já existem muitos profissionais com doenças oriundas das atividades prolongadas de interpretação, principalmente, os que atuam em escolas, espaço esse onde as pausas e revezamentos não acontecem, pois, a realidade das maiores das localidades mostrou que estes IEL atuam sozinhos durante todo o turno, o que justifica o número de afastamento de suas atividades profissionais ocasionando diagnósticos indesejados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir dessas discussões, os materiais que fizeram parte desse estudo mostraram que as lacunas existentes e persistentes sobrepõem aos avanços adquiridos pelo reconhecimento da profissão do Intérprete de Libras. Considerando as singularidades da pessoa com surdez, a sua escolarização apresenta muitos entraves que poderão pendurar por um longo período no Brasil.

Houve o crescimento em pesquisas que discutem essa temática, contudo, as mudanças foram pouco evidenciadas. O que se constatou foi uma grande preocupação com a saúde ocupacional destes profissionais e a regulamentação da Lei nº. 12.319/2010, como visto, se aproxima dos 13 (treze) anos desde o reconhecimento para o exercício profissional, ou seja, uma longa espera.

Entretanto, dentre várias injunções, o referido projeto de Lei (9.382/2017) que visa regulamentar a Lei acima, percorreu um longo caminho com constantes tramitações e mudanças em sua redação. Registramos que esse projeto, teve sua última tramitação em

2020. Mas, hordieno essa situação se modificou, na metade do segundo semestre do ano de 2023, a Lei nº. 14.704 entra em cena, com ela, novas perspectivas de atuação pairam sobre esse profissional, os anseios de uma prática mais valorizada e humanizada são os seus maiores desejos, bem como a desmitificação de rótulos que a sua atuação tem que ser exclusivamente voluntária, pois com esse pensamento, reflete neles, anos de qualificação e investimentos sendo desconsiderados.

Convém enfatizar, que as políticas de formação de professores e dos Intérpretes Educacionais de Libras necessitam serem reavaliadas, com vistas a sua plena efetividade, além disso, mais valorização e o delineamento dos papéis destes indivíduos no processo educacional, priorizando como objetivo compartilhado uma escolarização inclusiva e igualitária para estudantes surdos nestes espaços intitulados inclusivos.

A escolarização deste grupo nos escritos analisados, ou melhor, as lacunas e entraves existentes nesse processo fomenta a necessidade urgente de novos estudos, visando disseminar essas dificuldades identificando a raiz do problema, para assim, buscar fortalecer as discussões reivindicatórias para uma oferta eficiente e igualitária a essa população que apresenta uma singularidade linguística, ou seja, uma língua de sinais.

E, na sequência, o alinhamento das políticas de formação de professores com as políticas de educação especial, inclusiva e bilíngue e conectividade necessária que todas essas modalidades precisam para que a escolarização destes surdos se efetive e que estes, consigam traçar seu percurso acadêmico sem grandes dificuldades.

É basilar prospectamos melhorias a respeito dessa nova legislação (14.704/2023), ensejando melhorias, reconhecimento, valorização profissional e cuidados para com a saúde do Intérprete de Libras, bem como o crescimento em publicações acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 de mar de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.098**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília DF, 16 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 13 de mar de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 28-29. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 de mar de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de outubro de 2020. Seção 1, p. 6-8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 15 de mar de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em: 15 de mar de 2023.
BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08/03/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1998. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União em 1º de set de 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 9.382** de 19 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e

intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em:
<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2166683>>. Acesso em: 09/03/2023.

BRASIL. **Lei nº. 14.704**, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União, Brasília. Acesso em: <<https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-10-25;14704>>. Acesso em: 23 de fev de 2024.

FERREIRA, A. C. A. X. de. *Et al. The Occupational Health Of The Sign Language Translator: Fragilities, Challenges And Possibilities*. International Journal of Development Research Vol. 11, Issue, 07, pp. 48353-48359, July, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 5ª ed. 2010.

GUARINELLO, A. C.; LISBOA, T. T.; PEREIRA, A. S.; SANTOS, I. B.; IACHISNKI, L.T.; MARQUES, J. M; SILVA, R. Q. **Qualidade de vida do profissional intérprete de língua de sinais**. Distúrb comun, São Paulo, 2017.

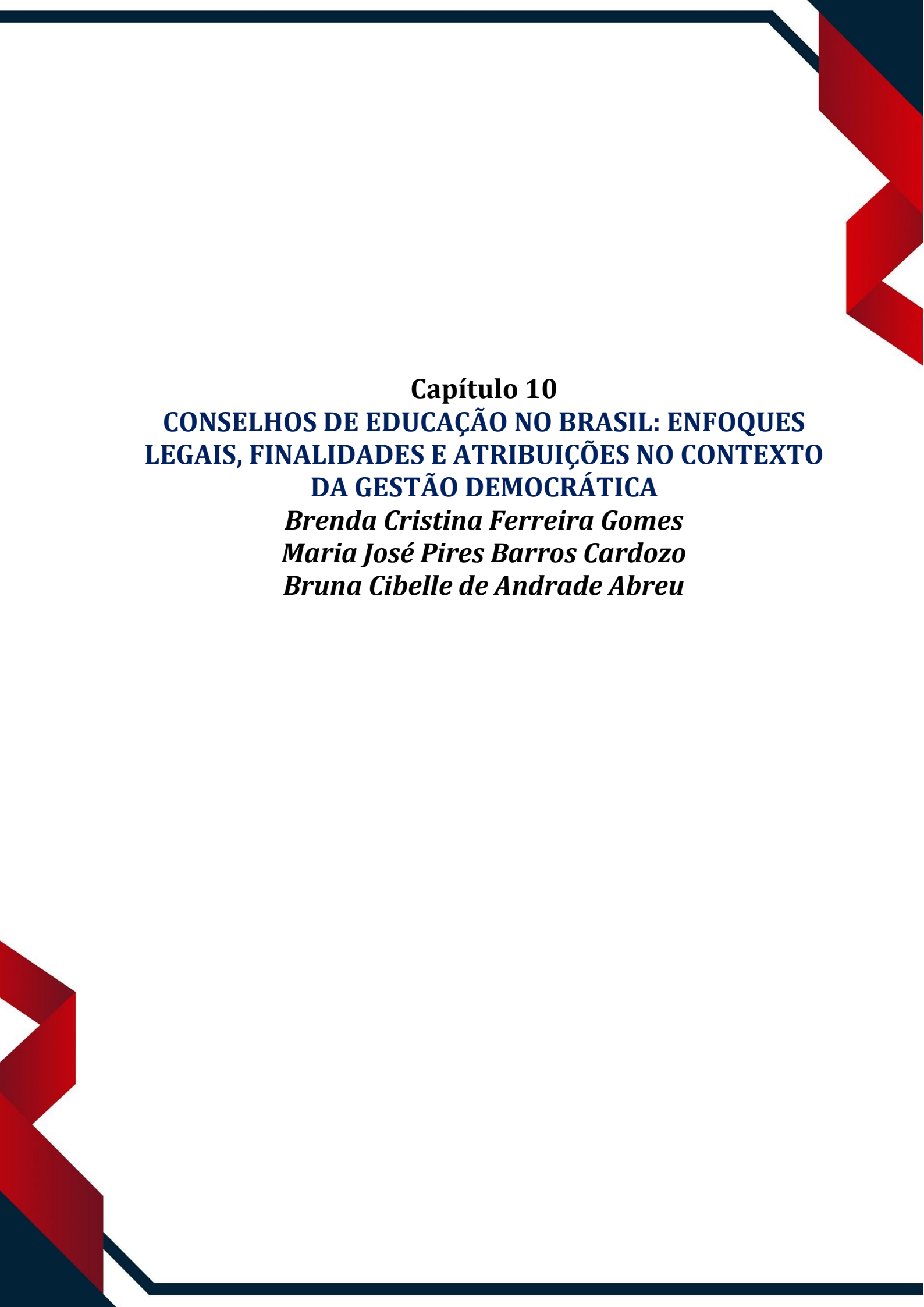
JUNQUEIRA, R. D.; LACERDA, C. B. F. de. ENEM em Libras: Fundamentos Legais e Pedagógicos para a Mudança de Paradigma na Avaliação de Estudantes Surdos e Deficientes Auditivos. (Org.). MENDES, E. G. *et al. Aparando as arestas: das políticas às práticas de inclusão escolar*. Marília, ABPEE, 2018.

LACERDA, C. B. de. F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Editora mediação. 5ª ed. 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. de. **Os desafios de um trabalho colaborativo. Educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/459/381>. Acesso em: 22 de mar. 2023.

STUMPF, M. R. Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais no papel e no computador. **Tese (doutorado)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.



Capítulo 10
**CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENFOQUES
LEGAIS, FINALIDADES E ATRIBUIÇÕES NO CONTEXTO
DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Brenda Cristina Ferreira Gomes

Maria José Pires Barros Cardozo

Bruna Cibelle de Andrade Abreu

**CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENFOQUES LEGAIS,
FINALIDADES E ATRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA**

Brenda Cristina Ferreira Gomes

*Professora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA.
Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). E-mail: gomesbrenda07@gmail.com*

Maria José Pires Barros Cardozo

*Professora Associada do Departamento de Educação II e do Programa de Pós- Graduação
em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-doutora em
Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail:
maria.cardozo@ufma.br*

Bruna Cibelle de Andrade Abreu

*Coordenadora Pedagógica das Secretarias Municipais de Educação de São Luís - MA e Paço
do Lumiar - MA. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da
Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). E-mail: brunacaandrade@gmail.com*

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão teórica acerca da atuação dos Conselhos de Educação no contexto da gestão democrática em vista do controle social da educação pública, entendidos como mecanismos de atuação e participação da sociedade civil. Para tanto, realiza-se revisão bibliográfica a partir de autores como Cury (2000; 2006), Bordignon (2009), Souza (2010) e Lima (2014), dentre outros, que auxiliam na compreensão acerca dos Conselhos de Educação, seus enfoques, finalidades, funcionalidades e atribuições legais, partindo do entendimento de sua natureza enquanto órgão fundamentado nos princípios de participação, controle social e gestão democrática. Foi possível perceber, a partir da compreensão teórica que, mesmo que atravessado por tensões e contradições, os Conselhos de Educação se

constituem como mecanismos fundamentais e indispensáveis para o processo de democratização, considerando que esse processo deve ser concebido como inacabado, e em construção, no sentido de buscar constantes aperfeiçoamentos e estar atento aos interesses divergentes que o ameaçam no âmbito das contradições do capitalismo. Portanto, possuem o desafio de estimular constantemente as ações mobilizadoras visto que tais ações atribuem a esses órgãos o caráter participativo, democrático, político-formativo e por esse motivo devem ser exercidos em equanimidade com as atribuições técnico-administrativas que também fazem parte da dinâmica desses órgãos colegiados.

Palavras-chave: Conselhos de Educação. Controle Social. Gestão Democrática.

ABSTRACT

The objective of this article is to present a theoretical discussion about the role of Education Councils in the context of democratic management in view of the social control of public education, understood as mechanisms for the action and participation of civil society. To this end, a bibliographical review was carried out based on authors such as Cury (2000; 2006), Bordignon (2009), Souza (2010) and Lima (2014), among others, who help in understanding the Education Councils, their approaches, purposes, functionalities and legal attributions based on the understanding of its nature as a public agency based on the principles of participation, social control and democratic management. It was possible to perceive, from the theoretical understanding, that even if crossed by tensions and contradictions, the Education Councils constitute fundamental and indispensable mechanisms for the democratization process, considering that this process must be conceived as unfinished, and under construction, in the sense of seeking constant improvements and being attentive to the divergent interests that threaten it within the scope of the contradictions of capitalism. Therefore, they have the challenge of constantly stimulating mobilizing actions since such actions attribute to these public agencies a participatory, democratic, political-formative character and for this reason they must be exercised in equanimity with the technical-administrative attributions that are also part of the dynamics of these public agencies.

Keywords: Councils of Education. Social Control. Democratic management.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) de 1988 elenca a gestão democrática como princípio do ensino público (artigo 206, inciso VI) a fim de convocar a sociedade civil para participar da gestão pública. Para materializar esse princípio faz-se necessário a criação de espaços que viabilizem o aprofundamento de debates coletivos e assegurem o controle da

sociedade sobre as ações do governo. Nesse contexto, os órgãos colegiados, dentre eles os Conselhos de Educação, ganham protagonismo ao ampliarem a esfera pública e atuarem como instâncias de deliberações que estimulam a interação entre governo e sociedade. Portanto, objetivamos destacar as finalidades e atribuições dos Conselhos de Educação conforme os documentos legais e ampliar a discussão a partir de estudos teóricos.

Com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, Lei 9.394/96, fica esclarecido que aos entes federados é delegada a responsabilidade de criarem seus próprios órgãos normativos, dentro de seus sistemas de educação, agora organizando-os sob um regime de colaboração. Desse modo, os Estados, Distrito Federal e municípios passaram a criar órgãos com função normativa denominados, respectivamente, de Conselhos Estaduais, Distritais e Municipais de Educação. A Constituição e a LDBEN/1996 não se dedicam a legislarem sobre os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação como prioridades, pois a institucionalização desses órgãos é de competência privada dos entes federados, anunciada nas constituições dos Estados e nas leis orgânicas dos municípios.

O artigo 8º da LDBEN/1996 prevê que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação e articulação com os diferentes níveis e sistemas por meio do exercício da função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. O parágrafo segundo deste artigo estabelece ainda que “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 2019, p. 11-12).

Essa questão pode ser evidenciada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que estabelece vinte metas com diferentes estratégias a serem perseguidas durante um decênio pelos entes federados por meio “[...] da ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (artigo 8º, parágrafo 2º) (BRASIL, 2014, p. 46).

Os aspectos privilegiados no PNE (2014-2024), e na base legal que orienta o evoluir da educação nacional, garantem a constituição de espaços de controle social que, como órgãos de Estado, realizam a mediação entre governo e sociedade civil a fim de estabelecer consensos acerca das políticas públicas por meio do exercício da gestão democrática.

Para compreender a relação entre esses colegiados e os princípios que devem sustentar seus funcionamentos, cabe um debate e esclarecimentos acerca da concepção de controle social e do modelo de gestão democrática como princípios fundamentais para a constituição dos Conselhos de Educação para, em seguida, tratar propriamente da funcionalidade, atribuições e finalidades desses colegiados. Por fim, apresentar as conclusões que emergiram da discussão teórica apresentada no presente trabalho.

CONTROLE SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

A concepção e incentivo ao controle social podem corresponder a diferentes finalidades. Tal percepção se dá a partir da leitura de autores como Souza (2010) e Lima (2014) que problematizam e expõem as características polissêmicas que esse princípio pode assumir, a depender dos interesses que o circunda.

A expressão controle social refere-se, em geral, à relação entre sociedade civil e Estado. No contexto contemporâneo, trata-se da ação da sociedade sobre o Estado com o propósito de acompanhar, fiscalizar e reivindicar políticas que atendam às necessidades coletivas. É a partir dessa perspectiva que surgem os conselhos, fóruns e demais colegiados, os quais compreendem instâncias de Estado que não são transitórias e independem de governos, constituindo-se, portanto, como órgãos “[...] onde se exercita o *controle social* sobre as políticas públicas, avaliando, fiscalizando e acompanhando as ações do Estado” (SOUZA, 2010, p. 71, grifo do autor).

Todavia, a relação entre sociedade civil e o Estado é marcada por tensões que se apresentam, principalmente, pela defesa de interesses contrários que sustentam a atuação dessas esferas. No que tange ao papel do Estado, pode-se afirmar que, historicamente, este vem exercendo uma função de domínio que atende aos interesses do modo de produção capitalista e, desse modo, está a serviço dos interesses da classe burguesa que se apropria do que é produzido pela classe trabalhadora para garantir a reprodução do capital. Nessa perspectiva, a concepção de controle social parte do entendimento de que esse controle é exercido predominantemente pelo capital, configurando-se, portanto, como controle do capital sobre a sociedade (SOUZA, 2010; LIMA, 2014).

A esse respeito, Souza (2010) explicita que a articulação entre capital e controle social, este último concebido como estratégias sociais para combater as consequências e desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista, é complexa e problemática. Tal afirmativa ancora-se na percepção de que é contraditório pensar na possibilidade de o capital permitir formas de atuação da sociedade que reverta as consequências sociais e combata os resultados produzidos por ele próprio, visto que seu objetivo é privilegiar e intensificar a acumulação material e reprodução do capital, a partir da submissão do interesse coletivo ao interesse privado de uma classe burguesa. Por esse motivo tem-se a afirmação de que “[...] o capital assume a função determinante de controle social” (SOUZA, 2010, p. 52) para regular a interação entre o indivíduo, a sociedade, e as classes sociais.

Nessa dinâmica, o Estado atua em consonância com as determinações do capital, com o foco principal nos aspectos econômicos. No que tange aos aspectos sociais, busca realizar concessões que diminuam, relativamente, os efeitos graves produzidos pela desigualdade para evitar conflitos que ameacem a ordem vigente. Desse modo, a natureza do Estado é tida como “[...] essencialmente liberal, e sua função social se constitui para reproduzir a desigualdade entre as classes, pois é um complemento para a manutenção das determinações econômicas do capital, o que significa que representa os interesses reprodutivos de uma dada classe” (SOUZA, 2010, p. 54). Portanto, essas concessões, no Estado democrático capitalista, não perdem de vista a necessidade de instaurar uma democracia que, tida como “boa democracia”, busque se desenvolver como “[...] uma forma de governo e de vida social capaz de controlar o duplo excesso de atividade coletiva ou de retração individual inerente à vida democrática” (RANCIÈRE, 2014, p. 17), tendo em vista a necessidade de não superar a reprodução do capital e, para tanto, reprimir a ação coletiva.

As contradições próprias do capitalismo, no entanto, conforme apresenta Souza (2010), ao emergirem, denunciam as formas de controle do capital que produzem pobreza extrema, desemprego, exploração do homem e da natureza que, por sua vez, impelem a sociedade a reagir e provoca a construção da ideia de controle assumida pelos/as trabalhadores/as, tendo em vista as crises inerentes ao capital que desvelam os limites e a irracionalidade do controle exercido por este. Ainda que a concepção de controle exercido pela sociedade se refira a um controle restrito, já que não supera o sistema capitalista, a reação da sociedade é um importante elemento para que se inicie o processo de atuação desta sobre as decisões do Estado.

É, portanto, no período de redemocratização do Brasil, por volta da década de 1980, que o conceito de controle social sofreu transformações no modo como é concebido e passou a ser também, e preferencialmente, utilizado para se referir à atuação social nos processos de acompanhamento, definição e avaliação das políticas públicas exercida nos órgãos colegiados destinados a promover a participação. Desse modo, a concepção do termo passou a estar vinculada à participação política de diferentes segmentos sociais (LIMA, 2014). A transformação sofrida pela expressão “controle social” é resultado das influências das pressões populares por democratização que construíram estratégias e mecanismos de enfrentamento das contradições do capital.

Mesmo que haja uma mudança e ampliação no entendimento de controle social por parte da sociedade, o Estado se organiza para impor limites a esse controle e o torna restrito na medida em que podem criar formas de manipular os grupos populares com o objetivo de garantir a disciplina e manter os interesses da classe dominante. A esse respeito, Souza (2010), explicita com clareza os limites do controle social numa sociedade onde predomina o capital em que:

O Estado constitui-se para garantir a coesão social, o consenso entre as classes, em suma, para administrar os conflitos sociais, lidando com as contradições da sociedade que derivam da produção da existência material. Embora explicita a dinâmica contraditória do capitalismo, só existe para regular a contradição, jamais para superá-la. Seu limite está na sua essência, na sua natureza. Sua dinâmica reflete o conjunto das forças políticas presentes na sociedade. Num dado momento faz concessões à classe trabalhadora em função da necessidade de legitimidade social e da pressão das forças de resistência, no entanto, isso não nega sua essência – representar os interesses das classes dominantes (SOUZA, 2010, p. 72).

Entretanto, é necessário valorizar os espaços e mecanismos de participação conquistados pela sociedade haja vista que as tentativas de repressão do Estado podem produzir diferentes reações dos sujeitos submetidos ao controle deste, de acordo com a discussão apresentada por Alvarez (2004), que aponta a possibilidade de resistência diante do exercício do poder. Desse modo, considera-se a capacidade dos indivíduos e grupos sociais de constituírem formas e estratégias que organizarão respostas e resistência ao controle no qual estão sujeitados. Nesse contexto, a classe trabalhadora disputa para que o Estado também incorpore e garanta seus interesses por meio da atuação de setores organizados da sociedade civil.

Esses setores, espaços sociais, se configuram como conquistas do período pós-ditatorial, marcado por mobilizações sociais que reivindicavam mudanças de um regime autoritário em busca do alcance por democratização que viabilizasse a transparência e o diálogo. Pode-se mencionar que, somado a todos os esforços, a constitucionalidade do princípio de gestão democrática como norteador da educação pública no Brasil, conferida pela CF de 1988, é uma das principais conquistas desse período, fruto das lutas e reivindicações dos movimentos sociais.

A gestão democrática é um modelo de gestão que se ancora no diálogo e na democracia, promovendo participação e comunicação da sociedade na tomada de decisão nos espaços públicos (CURY, 2002; BARBOSA FILHO, 2004). Pela sua constitucionalidade não pode ser apenas um princípio que paira nos discursos em defesa de democratização. Deve, portanto, ser normatizado e definidas as formas de materialização deste conforme previsto no artigo 14 da LDBEN/1996.

Observa-se que a participação, o projeto pedagógico e conselhos escolares e equivalentes são tratados como mecanismos para a efetivação da gestão democrática. É tarefa dos sistemas de educação, a partir do que é indicado pela LDBEN/1996, investigar, organizar e definir as normas que possibilitarão a materialização da gestão democrática, de modo que esse modelo atenda as especificidades locais de cada sistema de educação e consiga estabelecer interação com a sociedade a fim de conhecer as problemáticas educacionais a serem discutidas por diferentes sujeitos.

Todo esse debate retoma e sugere a importância da materialização da gestão democrática na educação para contribuir com os processos de transformação da sociedade por meio da superação de práticas autoritárias, hierárquicas, centralizadoras e excludentes, pois, de acordo com Cardozo e Colares (2020, p. 6),

Mesmo que o princípio da gestão democrática da educação pública esteja garantido nos instrumentos legais, considera-se que o seu processo de materialização é contraditório, lento e atravessado por conflitos, avanços e retrocessos, pois ainda se vivenciam práticas autoritárias e clientelistas do mandonismo local e regional e da hegemonia da elite sobre as classes populares.

A legislação, especialmente a LDBEN/1996, confere aos sistemas de educação a tarefa de mobilização em prol desse princípio por meio de debates que envolvam a sociedade civil e a comunidade escolar através de fóruns, conferências e constituição de conselhos de participação popular. Os sistemas de educação, encarregados de definirem

as normas da gestão democrática (artigo 14, LDBEN/1996), são concebidos e compostos por instituições, diretrizes e normas para o planejamento da gestão educacional articulando-se com Planos e Conselhos de Educação. Nessa conjuntura, os Conselhos de Educação se estabelecem como órgãos articuladores de todo o sistema, e principalmente como mediadores entre o governo e a sociedade civil, a partir da sua natureza em favor do fortalecimento da democracia.

Considerando a importância desses colegiados como instrumentos de transformação da realidade por meio de ações mobilizadoras, o próximo tópico dedica-se a discutir a funcionalidade e especificidades dos Conselhos de Educação tendo em vista a atuação desses espaços para a mobilização e articulação em defesa da educação, em especial da educação pública.

FUNCIONALIDADE, ATRIBUIÇÕES E FINALIDADES DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Os Conselhos de Educação são órgãos colegiados que fazem uso de suas competências e atribuições para garantir a aplicabilidade da legislação educacional em diferentes localidades do país. Suas ações costumam ser resultantes das funções que lhe são conferidas. Estas funções, por sua vez, variam de Conselho para Conselho, tendo em vista a obediência à autonomia delegada aos entes federados para a criação desses órgãos nos respectivos sistemas de educação.

A natureza dos Conselhos de Educação é a de órgãos de Estado que, fazendo uso da autonomia delegada a eles, do ponto de vista formal, não se submetem aos governos. Como espaços de resistência, visam articular os anseios da sociedade com as políticas educacionais. Peroni (2008) enfatiza que são espaços de resistência.

Ainda que a participação dos sujeitos se dê majoritariamente pela representação, formas de participação direta não são excluídas das tomadas de decisão e “[...] em momento algum eles [os indivíduos] deixam de ser titulares e fonte do poder” (CURY, 2000, p. 48). Portanto, respeita-se o Estado democrático de direito que, constitucionalmente, prevê que o poder emana do povo. A natureza dos Conselhos é carregada da responsabilidade de assegurar a participação social no processo de melhoria educacional a partir da formulação, acompanhamento e avaliação de políticas.

Os membros do Conselho, os/as conselheiros/as, são sujeitos que devem atuar em consonância com os interesses públicos, já que operam na esfera pública, visto que os

Conselhos de Educação são órgãos públicos de Estado (ainda que regulem também a organização de escolas privadas). Seus posicionamentos devem resultar de consensos e opiniões majoritárias que rechaçam a tentativa de sobreposição de interesses privados na gestão do que é público. Portanto, esse colegiado deve ser formado por uma pluralidade de membros, representantes de diferentes segmentos, que se organizam de forma não hierárquica e estabelecem relações horizontais para a tomada de decisões que se alcançam pela aplicabilidade das funções que o Conselho exerce.

Peroni (2008) e Ribeiro (2004), em suas pesquisas, destacam que muitos Conselhos sofrem com a falta de espaços próprios para a localização fixa, funcionando, por vezes, em lugares improvisados, como em anexos das Secretarias de Educação. Denunciam ainda a falta de pessoal para formar uma equipe responsável pela organização dos documentos, para a elaboração de registros que documentem as demandas que a população apresenta a esses órgãos, tendo em vista a necessidade de construir um instrumento de controle do alcance do serviço dos Conselhos de Educação à sociedade. Essa ordenação faz-se necessária para que estes órgãos não se tornem apenas “[...] mais um organismo a emperrar o funcionamento da máquina da educação pública” (RIBEIRO, 2004, p. 85), atuando somente em questões técnico-burocráticas, secundarizando sua natureza mobilizadora da participação social.

Sobre as discussões acerca de formação continuada para os/as conselheiros/as, vale ressaltar que a falta desta envolve aspectos complexos que influenciam a forma de participação desses membros nas tomadas de decisão, principalmente no que se refere à participação dos sujeitos representantes da sociedade civil. Para contextualizar esse debate, é necessário destacar que os Conselhos de Educação são órgãos atravessados por contradições desde a sua natureza – enquanto mecanismos de resistência em uma sociedade onde predomina o capital e o Estado opera de acordo com seus interesses – até às contradições dadas pela diversidade de atores envolvidos nos processos de escolha, os quais representam instâncias do governo ou da sociedade civil.

Devido à pluralidade de sujeitos envolvidos nos processos de decisão e levando em consideração a diferença dos perfis entre eles, quanto ao nível de escolaridade e tempo de experiência em assuntos educacionais, pode ser que haja um comprometimento quanto à capacidade de atuação dos/das conselheiros/as que possuem um menor nível de escolaridade e até mesmo tentativas de cooptação e convencimento destes para que concordem e sigam o posicionamento daqueles que se colocam com boa oratória,

possuem formação superior ou são representantes do Poder Executivo e, portanto, podem apresentar facilidade em discutir as temáticas em pauta.

Por esse motivo, alguns autores como Freitas e Carvalho (2008), Souza e Vasconcelos (2006), questionam o que seria uma “pseudoparticipação”, em que a responsabilidade delegada aos setores de representatividade dos sujeitos da sociedade civil é apenas sobre decisões “secundárias”, sendo impedida a atuação desses representantes em assuntos de primeira ordem que podem configurar alterações e contribuições significativas na organização da educação.

Entretanto, ainda assim a participação desses sujeitos é fundamental e insubstituível, pois, “[...] tal fato não caracteriza um impeditivo à participação, pode, em certos momentos, dificultar, mas não é determinante para que ocorra a não participação”.

Ainda sobre a composição dos Conselhos de Educação e a necessidade deles de constituírem-se como órgão de Estado destaca-se os modos pelos quais os membros que compõem esse colegiado são escolhidos. Uma problemática vivenciada pelos Conselhos refere-se ao comprometimento de sua autonomia quando estes optam por nomear os/as conselheiros/as por indicação, em oposição a promoção de eleições para que os membros sejam escolhidos por voto democrático – mesmo que estas não sejam garantia efetiva de democratização.

Diz-se comprometimento da autonomia, pois, entende-se que a escolha de conselheiros/as por indicação pode inferir em certa subordinação desses órgãos aos gestores de governos locais visto que as indicações, na maioria das vezes, são feitas pelo prefeito ou secretário de educação do governo, fora os casos em que este último é escolhido para presidir os Conselhos de Educação. Tal situação gera uma série de inibições e constrangimentos já que a presença dessas figuras dentro do Conselho provavelmente influenciará nas escolhas dos demais membros. Logo, essa dinâmica pode dificultar o exercício dos Conselhos como órgãos de Estado e abrir vias para um funcionamento como órgãos de governo.

Sobre as atividades realizadas pelos Conselhos de Educação e em quais funções e atribuições essas atividades se expressam, cabe a compreensão de que os sistemas de educação, em obediência à autonomia delegada aos entes federados, a União, os Estados e os municípios, possuem liberdade para instituir esses colegiados e escolher as funções que irão exercer, dadas as especificidades de cada localidade. Desse modo, é impossível estabelecer um modelo de Conselho de Educação, pois, nos Estados e municípios, cada

qual deve buscar desempenhar suas funções adequadas às diferentes realidades (BORDIGNON, 2009).

Cury (2000) destaca que normalmente os Conselhos de Educação exercem funções: normativas, consultivas e deliberativas. É viável ainda, acrescentar as funções mobilizadoras, propositivas e fiscalizadoras visto que são funções que enriquecem a atuação desses colegiados na tarefa de cooperar para a qualidade dos sistemas de educação enquanto instâncias democráticas de participação da sociedade na gestão educacional.

Acerca da função normativa, Cury (2006) destaca que se refere à interpretação da legislação. Em hipótese alguma esta função pode ser confundida com o ato de legislar, pois o/a conselheiro/a não tem autoridade para exercer tal função, já que esta cabe aos senadores/as, deputados/as e vereadores/as, portanto não se pode ignorar ou desobedecer ao que já está disposto no ordenamento jurídico. No entanto, interpretar a lei é um exercício legítimo, desde que esteja segundo e de acordo com as leis já promulgadas, tendo em vista que garante o cumprimento das legislações nos sistemas de educação, além de adaptá-las às variações das localidades.

A função deliberativa se expressa dentro do exercício da função normativa uma vez que se refere ao poder de tomada de decisão sobre questões do campo educacional. A partir do seu exercício, os Conselhos de Educação passam a decidir e estabelecer pareceres sobre as competências que lhes cabem. Acerca das deliberações estabelecidas nesses colegiados, Bordignon (2009) informa sobre a responsabilidade do Poder Executivo de obedecer e executar as deliberações emitidas pelos Conselhos.

Também articulada às funções normativas e deliberativas, a função consultiva atrela-se à atividade de assessoramento ao Poder Executivo e demais instâncias. Os Conselhos de Educação, ao serem consultados por outros órgãos ou instituições a respeito de um assunto educacional relevante, devem posicionar-se por meio da emissão de pareceres e opiniões a fim de colaborar na resolução de problemáticas e na formulação de políticas educacionais para a gestão da educação. Torna-se ainda um mecanismo para a criação de acordos, responsável por fazer com que estes órgãos permaneçam com o papel de mediadores entre governo e sociedade, pois, ao conhecerem as demandas sociais, tentam atendê-las por meio do funcionamento das demais funções.

A função propositiva refere-se à capacidade dos Conselhos de Educação em proporem medidas, soluções e políticas para os sistemas de educação em que atuam. Estas

propostas podem ser resultado da sistematização da escuta realizada à sociedade já que não se pode perder de vista o papel ativo exercido pela sociedade civil, a qual deve interferir na definição das políticas. A sociedade tem a possibilidade de apresentar suas propostas através de mobilizações realizadas por esses colegiados cujo objetivo deve ser estimular a comunidade a exercer papéis “[...] mais propositivos e não apenas reivindicativos” (FARIAS, 2012, p. 133).

Por sua vez, a função mobilizadora, como o próprio nome indica, trata-se da mobilização de diferentes segmentos sociais na gestão das políticas educacionais por meio de audiências, plenárias, fóruns, conferências que se dão em momentos de escuta coletiva. Trata-se de processos de democratização e até mesmo de esclarecimento, pois, os momentos de encontro com a sociedade é uma oportunidade para os Conselhos de Educação prestar contas e darem esclarecimentos acerca das atividades que executam e dos resultados alcançados.

Por fim, tem-se a função fiscalizadora que é essencial para a gestão das políticas educacionais no acompanhamento da implementação à verificação do funcionamento destas; refere-se também à fiscalização do Poder Executivo na aplicação dos recursos financeiros em educação; e a promoção de sindicâncias e sanções em caso de não cumprimento da legislação educacional nos sistemas de educação. Essa fiscalização não deve ser concebida como etapa última dos processos, mas deve significar uma busca constante pela transparência dos atos executados pelos sistemas de educação, assim como transparência das ações dos próprios Conselhos de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A combinação das funções aqui mencionadas – normativa, consultiva, propositiva, mobilizadora e fiscalizadora – carrega o propósito de constituir Conselhos de Educação com ampla atuação na sociedade, legitimando-se a partir dela e para ela. Por meio da constituição destes, é possível salvaguardar a atuação de controle da sociedade sobre as ações do Estado, tendo em vista a garantia da soberania popular como um processo contínuo durante a gestão dos governos. A capacidade de resistência, diante das contradições da ação do Estado capitalista, e de controle social exercido nos Conselhos de Educação residem, portanto, no desenvolvimento de suas funções para a formulação e gestão políticas educacionais que convergem com os interesses populares.

Ademais, dá-se ênfase na necessidade de alcançar as finalidades educacionais que se organizam a fim de oferecer educação de qualidade social com vistas a contribuir com a transformação da realidade social posta, já que essa realidade é permeada por interesses divergentes, contradições e desafios impostos pela própria dinâmica do capital que produz desigualdades sociais e direitos restritos.

Desse modo, mesmo que atravessado por tensões e contradições, os Conselhos de Educação se constituem como mecanismos fundamentais para o processo de democratização, considerando que esse processo deve ser concebido como inacabado, no sentido de buscar constantes aperfeiçoamentos e estar atento aos interesses que o ameaçam no jogo dos interesses contraditórios da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, M. C. Controle social: notas em torno de uma noção polêmica. **São Paulo em Perspectiva**, 18(1): 168-176, 2004.
- BARBOSA FILHO, J. I. **Gestão democrática do ensino público**: uma conquista em construção, 2004.
- BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei 13005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **LDBEN**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 3 ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.
- CARDOZO, M. J. P. B.; COLARES, M. L. I. S. Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69405, 2020, p. 1-17.
- CURY, C. R. J. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. *In.*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000, p.43-60.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002, p. 163-174.
- CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBPAE**, v. 22, n. 1, 2006, p. 41-67.

FARIAS, M. C. G. de. O Conselho Municipal de Educação na construção da política educacional: a busca pela participação social. *In.*: SANTOS, T. F. A. M. dos; LIMA, F. W. C. (Orgs.). **Versus e reversus da gestão das Políticas Educacionais**. Belém: Ponto Press, 2012, p. 103-142.

FREITAS, D. N. T. de; CARVALHO, F. R. C. de. Conselhos municipais de educação e qualificação da educação básica. **RBP**, v. 24, n. 3, 2008, p. 497-516.

LIMA, F. W. C. **Controle social e descentralização na gestão da política educacional de Castanhal – PA**. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

PERONI, V. M. V. Conselhos municipais em tempos de redefinição do conceito democracia. *In.*: SOUZA, D. B. de. (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 191-209.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. Tradução: Mariana Echalar – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2014.

RIBEIRO, W. **Municipalização: os Conselhos Municipais de Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

SOUZA, R. M. de. Controle social e reprodução capitalista: polêmicas e estratégias contemporâneas. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 10, n. 20, p. 49-76, jul./dez. 2010.

SOUZA, D. B. de; VASCONCELOS, M. C. C. Os Conselhos Municipais de Educação no Brasil: um balanço das referências nacionais (1996-2002). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006, p. 39-56.

AUTORES

Ana Cristina de Assunção Xavier Ferreira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Libras, com certificação ProLibras (2015), Pedagoga. Docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Brenda Cristina Ferreira Gomes

Professora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA) e doutoranda em Educação pelo PPGE/UFMA.

Bruna Cibelle de Andrade Abreu

Coordenadora Pedagógica das Secretarias Municipais de Educação de São Luís - MA e Paço do Lumiar - MA. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA) e doutoranda em Educação pelo PPGE/UFMA.

Dirce Maria da Silva

Doutoranda em Literatura na Universidade de Brasília. Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência.

Edir Vilmar Henig

Professor na Universidade Estadual de Roraima. Pós-doutorado em Administração (UFMG), Doutorado em Território, Risco e Políticas Públicas (Universidade de Coimbra). Pesquisador do Rede TraMa e do GECAPP.

Elaine Rodrigues Costa

Bacharel em Serviço Social pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

Elayne Cristina de Araújo Oliveira

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Esdras Yuri Gurgel Correia

Graduando em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Joana D'arc Silva de Oliveira

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2016) e graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2011). Atualmente é professora do ensino básico com vínculo efetivo - Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Discente do Mestrado Acadêmico em Social Serviço Social, Trabalho e Questão Social (MASS) da Universidade Estadual do Ceará. Bolsista da CAPES 2022-2024. Estudiosa das temáticas: patriarcado; gênero; violência contra a mulher. Publicou os artigos Maternidade na adolescência: o direito à licença maternidade para adolescentes grávidas no sistema público de ensino, que integra o livro Política de Saúde e Políticas Sociais em tempo de pandemia, Socialis Editora, Fortaleza-CE, 2023, e A violência contra a mulher como refração da questão social: aspectos dessa refração em território cearense, publicado nos anais da XI Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2023. Integrou o Grupo de estudos Vozes Subalternizadas: colonialidade de gênero, pensamento decolonial e epistemologias do Sul Global, vinculado ao Núcleo de Acolhimento às Mulheres em Situação de Violência da Universidade Estadual do Ceará (NAH-UECE).

Luana Cavalcante Pinho

Graduada em serviço social pela Faculdade de Serviço Social-UFAL. Especialista em história de Alagoas pelo IFAL. Mestre em serviço social pelo PPGSS-FSSO-UFAL. Doutoranda em serviço social pelo PPGSS-FSSO-UFAL. Pesquisadora bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Sobre Reprodução Social (GPRS-UFAL). E-mail: lua.c.pinho@gmail.com.

Maria José Pires Barros Cardozo

Professora Associada do Departamento de Educação II e do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Milena Trindade Miranda

Bacharel em Serviço Social pela Universidade da Amazônia (UNAMA).

Pâmela Kaylhanny de Mesquita Dantas

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Roberto Santos da Cunha

Assistente Social do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho; Pós-graduado em Geriatria e Gerontologia UNATI /UERJ; Pós-graduado em Serviço social e Saúde SESO /UERJ; Mestre em serviço social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sabrina Silva dos Santos

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Tatiany Assunção Pina

Mestranda PPGSS da UFPA.

Thelma Helena Costa Chahini

Pós-Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus de Marília). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Educação Especial (UFMA) e em Psicopedagogia (Universidade Ibirapuera - UNIB/SP). Pedagoga com Habilitação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UNAMA). Docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Valderí Teles do Nascimento Neto

Graduado em serviço social pela Faculdade de Serviço Social - UFAL. Especialista em História de Alagoas - IFAL. Mestre em serviço social pelo PPGSS-FSSO-UFAL. Doutorando em serviço social pelo PPGSSFSSO-UFAL. Pesquisador bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Sobre Reprodução Social (GPRS-UFAL). E-mail: valderimarx1979@gmail.com.

Vitória Camila da Silva Araujo Fonseca

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).




Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492062-9



9 786554 920629