

AS CIÊNCIAS HUMANAS EM UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

Fabiano Eloy Atílio Batista
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2021

AS CIÊNCIAS HUMANAS EM UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

**Fabiano Eloy Atílio Batista
(Organizador)**



Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



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

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

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

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

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

As ciências humanas em uma abordagem multirreferencial

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Fabiano Eloy Atílio Batista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 As ciências humanas em uma abordagem multirreferencial /
Organizador Fabiano Eloy Atílio Batista. – Ponta Grossa
- PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-923-3

DOI 10.22533/at.ed.233212503

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

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Estimados leitores e leitoras;

As Ciências Humanas, sobretudo na contemporaneidade, tem passado por numerosos desafios, seja pelas diversas reformulações curriculares, pela implementação de novas políticas públicas e/ou questões ideológicas partidárias, que vem, de forma significativa, secundarizando algumas áreas do conhecimento, em especial as ligadas às humanidades.

Nesse quadro, torna-se fundamental uma reflexão sobre o(s) lugar(es) das Ciências Humanas diante da realidade social que vivenciamos, tendo como propósito uma ampliação das perspectivas de compreensão do mundo e formas de melhorá-lo, mas, especialmente, trazer à tona discussões dentro das esferas sociais e culturais com a finalidade de problematizar e tencionar reflexões sobre o mundo contemporâneo.

Nessa conjectura, é de extrema importância lançarmos um olhar, por diversos ângulos, para as demandas sociais e dos sujeitos, ampliando nosso pensamento sobre o mundo e sobre as diversas realidades que nos cerca, buscando novos eixos e novas formas de pensar (e agir sobre) o local e o global.

Portanto, a obra **“As Ciências Humanas em uma Abordagem Multirreferencial”** reuniu doze textos, a partir de uma abordagem crítica e interdisciplinar dentro das Ciências Humanas, que nos permitem compreender diversos aspectos sociais e culturais na contemporaneidade, de forma clara e reflexiva.

Assim, essa coletânea de textos aponta reflexões que problematizam sobre múltiplos aspectos e olhares as relações acerca da área das Ciências Humanas a partir de uma abordagem multirreferencial, buscando uma compreensão e análise de múltiplos fenômenos para que assim possamos compreender os fatos sociais sob diversos prismas, sobretudo aqueles acerca da cultura, da educação e da sociedade, entre outras instâncias.

Por fim, espera-se que essa coletânea de textos possa se mostrar como uma possibilidade discursiva e reflexiva para novas pesquisas e novos olhares sobre os objetos das Ciências Humanas.

A todos e todas, uma agradável leitura!

Fabiano Eloy Atílio Batista

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
COMUNIDADE QUILOMBOLA KALUNGA: POVO MARCADO, POVO FELIZ Ana Beatriz Duarte Vieira DOI 10.22533/at.ed.2332125031	
CAPÍTULO 2	11
INDÍGENAS SETECENTISTAS: MÁRTIRES, VILÕES OU MESTRES DOS SERTÕES NAS EXPEDIÇÕES MONÇOEIRAS? Marcos Lourenço de Amorim DOI 10.22533/at.ed.2332125032	
CAPÍTULO 3	23
MEMORIAL DA IMIGRAÇÃO E CULTURA JAPONESA DA UFRGS: ENTRE AS MEMÓRIAS DO PASSADO E DO PRESENTE Tomoko Kimura Gaudioso DOI 10.22533/at.ed.2332125033	
CAPÍTULO 4	31
TRABALHANDO A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL EM SALA DE AULA Carmem Lucia Beda de Amorim Sayão Corrêa Patrícia Alves Carvalho DOI 10.22533/at.ed.2332125034	
CAPÍTULO 5	41
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM PERSÉPOLIS E BORDADOS: QUESTIONAMENTOS ACERCA DO PAPEL DA MULHER MUÇULMANA NA SOCIEDADE IRANIANA PÓS-REVOLUÇÃO ISLÂMICA Flávia Abud Luz Mônica Abud Perez de Cerqueira Luz DOI 10.22533/at.ed.2332125035	
CAPÍTULO 6	50
O ESTADO DE BEM ESTAR SOCIAL E SEUS REFLEXOS NA ESTRUTURAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA ADMINISTRATIVA BRASILEIRA Marcelo Paiva de Medeiros DOI 10.22533/at.ed.2332125036	
CAPÍTULO 7	70
A LIGAÇÃO ENTRE OS DIREITOS HUMANOS E A SEGURANÇA PÚBLICA Eliza Minuzzi Ereno DOI 10.22533/at.ed.2332125037	
CAPÍTULO 8	79
CLASSES POPULARES E DESEMPENHO ESCOLAR: ANÁLISE LITERÁRIA A PARTIR	

DE CONTRIBUIÇÕES SOCIOLOGICAS

Desideri Marx Travessini

DOI 10.22533/at.ed.2332125038

CAPÍTULO 9..... 86

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA UNIR/VILHENA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Josimari dos Santos da Conceição

Elayne Barbosa da Silva

Jéssica Bittencourt França

DOI 10.22533/at.ed.2332125039

CAPÍTULO 10..... 94

A NATUREZA JURÍDICA DO IMPEACHMENT E O PROCESSO DE CASSAÇÃO DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF

Lucélia Nárjera de Araújo

Vilobaldo Adelídio de Carvalho

Wilma Avelino de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.23321250310

CAPÍTULO 11..... 106

A INDÚSTRIA CULTURAL E O USO DE FONTES AUDIOVISUAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Wilderson Alves Leite

Beatriz Alves Marques

DOI 10.22533/at.ed.23321250311

CAPÍTULO 12..... 115

LA RESIGNIFICACIÓN DE UN CONTEXTO QUE BUSCA EL APALABRAMIENTO: LA INFANCIA COMO SUJETO POLÍTICO

Adriana Obando Aguirre

DOI 10.22533/at.ed.23321250312

SOBRE O ORGANIZADOR..... 129

ÍNDICE REMISSIVO..... 130

CAPÍTULO 1

COMUNIDADE QUILOMBOLA KALUNGA: POVO MARCADO, POVO FELIZ

Data de aceite: 01/04/2021

Data de submissão: 04/01/2021

Ana Beatriz Duarte Vieira

Departamento de Enfermagem, Faculdade de
Ciências da Saúde, Universidade de Brasília -
Brasília, DF

<http://lattes.cnpq.br/5624241625578485>

<https://orcid.org/0000-0003-0147-5641>

RESUMO: Este artigo descreve acerca da Comunidade Quilombola Kalunga, grupo étnico afro-brasileiro que ocupa a região do cerrado localizada no Estado de Goiás, ao redor da Chapada dos Veadeiros. Os quilombos contemporâneos são grupos tradicionais com organização político-econômica-histórica-cultural, que ao longo do tempo lutam pela inclusão social por meio das políticas públicas e ações de atenção integral ao estabelecimento de padrões de justiça e equidade para o fortalecimento dessa comunidade. Nessa perspectiva, faz-se importante trazer à luz reflexões acerca dos problemas das vulnerabilidades que reduzem esta população ao acesso equitativo e as melhores condições de vida, dignidade e bem-viver.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade Quilombola, Populações vulneráveis, Equidade, Justiça.

QUILOMBOLA KALUNGA COMMUNITY: MARKED PEOPLE, HAPPY PEOPLE

ABSTRACT: This paper describes the Kalunga Quilombola Community, an Afro-Brazilian ethnical group that inhabits the Cerrado region in the Goiás state, around the Chapada dos Veadeiros National Park. The contemporary quilombos are traditional groups with a political-economic-historical-cultural organization that, throughout time, fight for their social inclusion in public policies and full-time initiatives of justice and equity standards to reinforce their communities. From this point-of-view, it is of utmost importance to reflect on the issues and vulnerabilities that reduce this population's access to equity, good quality of life, dignity, and overall welfare.

KEYWORDS: Quilombola community, Vulnerable populations, Equity, Justice.

1 | INTRODUÇÃO

A diversidade populacional e multicultural brasileira é uma característica conhecida e referenciada em todas as análises das ciências sociais e estudos antropológicos contemporâneos. Em um país em que mais da metade da população é caracterizada como afrodescendente é incompreensível a ausência do reconhecimento e da valorização dessa identidade étnica e cultural, bem como a de atribuir ao negro um papel secundário, de coadjuvante (RODRIGUES, 2010; MELTZER, 2004).

Muitos expoentes da historiografia brasileira romperam o véu que omitiu as informações sobre os saberes e fazeres da cultura africana e problematizaram a questão do negro no Brasil. Procuraram mostrar que a percepção social da cor não é mais do que uma construção sócio-política, imposta pelo sistema escravagista no mundo, como definidora de um processo de racialização para segregar povos e perpetuar à condição de dominação e submissão (RODRIGUES, 2010; MELTZER, 2004).

O negro teve sua cultura perturbada e seus valores prejudicados em sua completa autenticidade, uma vez que a esta circunstância tem marcada a migração forçada do negro para o “Novo Mundo” não permitindo a este assimilar outra cultura de forma livre, pois separado de seu mundo foi afastado de suas raízes, tribos, línguas e tradições e usurpados de suas riquezas e conhecimentos próprios (MELTZER, 2004).

Assim, um passado de esquecimento relegou ao negro um caminho velado e silenciado pelo preconceito, discriminação, injustiça, desigualdade e iniquidade e reforçou a atitude excludente às melhores oportunidades e condições de vida. E estes foram negadas a importância econômica, social política e cultural da raça negra na construção de um país (DIÉGUES JR., 1980).

O caldeamento das raças na constituição do povo brasileiro e a imagem ilusória de um país onde inexistente o preconceito racial, com ilimitadas oportunidades a todos os imigrantes independentes da “linha de cor”, remete a herança fecunda da ideologia colonial manifestada, ainda hoje, na realidade brasileira (SCHWARCZ, 2010).

A este fato, ressalta-se também a ideia que se há instalada no imaginário social, quando se caracteriza as conformações sociais do negro no quilombo à escravidão, fuga, ocupação e resistência como definição clássica para as comunidades quilombolas. Desta forma, foi necessária a revisão de conceitos sobre os grupos remanescentes de comunidades quilombolas que assinala uma visão ampliada mais recente em consonância com o conceito antropológico, que considera as diversas origens e histórias, enfatizando os elementos identidade étnica e territorialidade à condição destes grupos. Um grupo étnico pode ser definido com base sua na identidade cultural e linguística, que compartilha uma origem comum ao longo das gerações e exibem uma continuidade histórica no tempo, em uma determinada contiguidade territorial, projetando-se como um povo (REIS & GOMES, 1996; ANJOS, 2006).

A comunidade quilombola tem um destaque histórico no país, pois os remete a um passado heroico de um povo que se rebelou contra o sistema escravocrata. O quilombo foi, essencialmente, um movimento coletivo de massa caracterizado por uma forma de organização político-social e por uma identidade étnica traduzida por elementos culturais e religiosos que os distinguem na sociedade (ANJOS, 2012; LEITE, 2008).

Essas microssociedades formadas a partir das comunidades quilombolas, no século XIX, foi desprovida por questões históricas, do acesso às políticas públicas e aos direitos constitucionais. A incorporação de uma identidade recontextualiza os processos que, ainda

hoje, deflagram uma relação de diferença, principalmente relativa às questões de poder. Somente na segunda metade do século XX, foi que os movimentos negros que se revelaram tiveram iniciativas para a valorização da negritude e promoção da consciência negra no país. A partir de então, planos de ação contra o racismo, o preconceito e a discriminação social geraram propostas afirmativas para a difusão da história e da cultura negra e para a inclusão de políticas públicas voltadas para as reivindicações desta população no Brasil (VILAS-BÔAS, 2003; SEPPPIR, 2004).

O país debruçou-se a legislar sob um conjunto de direitos que se ocupam da igualdade individual, coletiva, política, social, cultural, educacional e sanitária para a valorização e o desenvolvimento das comunidades fragilizadas pelas iniquidades. Após o ousado movimento deflagrado pelas mobilizações sociais favoráveis à promoção da igualdade/equidade racial e incorporados pela Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, coube as três esferas de governo e a sociedade civil organizada envidarem esforços a fim de proporcionar a incorporação dos direitos garantidos pela Constituição Federal. A proposta do governo em resgatar as comunidades tradicionais - indígenas e negras - que resistem ao longo dos tempos em manter suas tradições é de importância capital ao debate mais complexo no contexto brasileiro, no sentido de comprometer-se por meio da justiça social ao alcance da equidade para esses herdeiros e sobreviventes como um real problema a ser equacionado, por toda a sociedade brasileira (SEPPPIR, 2004).

2 | TERRITÓRIOS DE PERTENCIMENTO: “POVO MARCADO, POVO FELIZ”

As comunidades negras afro-brasileiras -urbanas e rurais- denominadas quilombolas ou quilombos contemporâneos fazem parte das grandes questões emergenciais da sociedade brasileira. Na contemporaneidade, o termo originário de *Kilómbô*, dos povos de línguas bantu, veio assumindo novos significados, não se referindo a resquícios ou remanescentes de escravos, mas a grupos étnicos com um tipo de organização política e econômica com valores compartilhados, os quais conferem pertencimento histórico e cultural. De simples locais de refúgios de escravos os quilombos constituíram-se como microssociedades com cenários de lutas e espaço de persistência e resistência do homem negro e mestiço empenhado na conquista de sua dignidade sufocada pela escravidão (REIS & GOMES, 1996; ANJOS, 2006).

Existem comunidades quilombolas em todos os Estados da vasta extensão territorial brasileira. Os quilombos são uma condição essencial para os registros da história, da experiência pessoal e grupal das matrizes africanas no país, pois a partir de estratégias importantes de organização territorial dos quilombos dependiam a sobrevivência dos primeiros escravos que se rebelaram contra à escravidão e fugiram dos engenhos, das fazendas, das minas. Os territórios históricos-geográficos com topografias acidentadas entre serras, para dificultar a localização e manter um sistema de vigilância próprio; vãos,

pela qualidade das terras para o plantio de subsistência e rios pela abundância da água e facilidade de pesca criaram os espaços de pertencimento nestas terras onde foram se instalar (PERET, 2002; FRANÇA, 2012).

Ao longo do tempo, essas comunidades têm resistido a influências externas e lutado pela inclusão social por meio das ações de atenção integral. Nesse espaço de movimento social vai se constituindo um território de vozes fortalecidas que ecoam pela nação. Neste processo de busca por seus direitos, os quilombolas vão superando a invisibilidade e evidenciando mais uma face da diversidade sociocultural existente no Brasil (NASCIMENTO, 2002).

Nesse sentido, a mobilização política da população afrodescendente ao longo dos tempos busca resgatar, também, os valores e os direitos das comunidades tradicionais, em especial quilombolas, considerando ser de importância capital manter um debate mais complexo no contexto do Estado brasileiro. As expectativas dos descendentes quilombolas, que são filhos da terra brasileira, tornaram-se, também, as do povo brasileiro: reconstruir a história por meio de políticas imprescindíveis para a ressignificação da diversidade cultural a caminho de uma sociedade mais democrática, um Brasil multiétnico e pluricultural, comprometido por meio da justiça social ao alcance da equidade para todos os cidadãos da sociedade brasileira, sem exceção (BRASIL, 1988. BRASIL, 2004; BRASIL, 2013).

3 I ENTRE RIOS, SERRAS E VÃOS: CRESCE A FLOR DO CERRADO

Uma comunidade forte, capaz de viver na beleza viva e na aspereza do cerrado brasileiro, entre rios, serras e vãos. Assim é definida a comunidade quilombola Kalunga, que se encontra na região da Chapada dos Veadeiros espalhadas às margens do rio Paranã entre os estados de Goiás e Tocantins. A extensa área territorial localizada entre rios, serras, vãos é considerada uma das mais preservadas em todo o bioma do cerrado.

Em Goiás encontram-se comunidades quilombolas nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, a aproximadamente 330 km de distância de Brasília, Distrito Federal. No Estado do Tocantins, os agrupamentos registrados, denominados Kalunga de Mimoso, estão distribuídos entre os municípios de Arraias e Paranã. A divisão da identidade territorial com a criação do Estado de Tocantins (1989) interveio na qualidade de vida e nos laços de parentela da comunidade Kalunga (BAIOCCHI, 1999).

A etimologia da palavra Calunga ou Kalunga tem diversos significados. Os estudos antropológicos de Mari de Nasaré Baiocchi, feitos desde a década de 80, descreve a origem da palavra proveniente do dialeto bantu africano, palavra mágica que representa interpretações histórico-cultural de um povo. Tem significados como *tudo de bom, a grandeza, a imensidão, divindade, homem nobre, boneca de madeira*. Para os Kalunga a palavra remete a um *lugar sagrado, terra de todos, uma planta, uma flor do cerrado* (BAIOCCHI, 1999; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2011; BRAGA, 2019).

A comunidade Kalunga encontra-se instalada numa superfície de mais de 200 mil hectares que compõe o “Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga”, reconhecida pelo Estado de Goiás a partir de 1991. Abriga cinco núcleos principais que se subdividem em mais de meia centena de agrupamentos com denominações locais referenciadas aos aspectos do trabalho ou a ligação com a natureza – bichos, plantas, terras, rios (FUBRA,2004).

Em suas narrativas estão a memória de todo o povo, por quase 300 anos, que vai se entrelaçando entre as lendas, as crenças, os desafios, as novidades e os benefícios que vão chegando cada vez mais dentro do território Kalunga. Entretanto, algumas comunidades ainda “vivem de forma primitiva onde a cultura do desenvolvimento por excelência lhes é negada” (BRAGA, 2019).

Uma breve análise da situação demográfica – sócio, econômica, cultural e política - destas comunidades mostram os principais enfrentamentos que se referem à questão fundiária - titulação parcial do território -; as inúmeras barreiras geográficas pela ausência ou precariedade de estradas e vias de acesso às localidades; a ineficiência dos meios de transportes; à dificuldade de acesso aos serviços públicos de saúde e educação, além do reduzido número de profissionais; somadas à baixa disponibilidade para aquisição de bens materiais, insumos e equipamentos e a pouca valorização dos conhecimentos medicinais herdados pela cultura Kalunga, justificam discussões que visam à implementação de políticas públicas para mudanças nos cenários das limitações nas várias instâncias de atenção aos quilombolas (VIEIRA, 2013; VIEIRA, 2018).

A questão da territorialidade é imprescindível para o exercício da cidadania dos quilombolas, que devem ter os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que ocupam, seja para a moradia, para o desenvolvimento socioeconômico ou para atividades atreladas ao seu patrimônio cultural. Há que se observar os instrumentos jurídicos que garantam o direito à terra e as políticas que assegurem esse direito às comunidades tradicionais no país, não sendo diferente essa condição à comunidade Kalunga.

A privação de bens sociais, materiais e fundiária faz com que o povo Kalunga continue sua história de luta para a conquista dos benefícios a que tem direito e que ainda não foram alcançados. Desta forma, estimula-se a necessidade de se estreitar contato com as instituições governamentais no sentido de pressioná-las ao desenvolvimento de ações efetivas que cheguem aos quilombos.

Nesse sentido, o papel importante das lideranças e da Associação Quilombo Kalunga (AKQ), vem garantindo a organização que permite tanto a comunidade a se defender como a inserir-se nos espaços de gestão. Atualmente, há quilombolas como representantes no poder público, ocupando cargos no legislativo, além de outros que têm concorrido a pleitos eleitorais eletivos. Acredita-se, então, que as reivindicações das comunidades possam ganhar voz junto aos espaços do poder, em especial, àquelas voltadas às melhorias econômicas, sociais e relações étnico-raciais.

4 | JUSTIÇA E EQUIDADE: DESATANDO OS NÓS DA REDE

O domínio colonial impôs transformações que acarretaram desagregações, desequilíbrios, desajustamentos e injustiças. Embora os quilombos tenham também sido símbolo do movimento contra aculturativo criando estratégias para a preservação da cultura negra longe do domínio senhorial, esses emaranhados de nós levaram a perda da identidade negra que teve relação direta com a perda da liberdade (ANJOS, 2006).

O escravo negro nos deu muito de seu patrimônio cultural, deturpado pelos dominadores como inferior, para negar-lhe a existência de condições de vida mais significativas. Assim, o processo transculturativo ainda é uma tarefa difícil para negros dos quilombos, pois trouxe consigo os traços da perda de identidade, da desvalorização e da falta de oportunidade, o que implica dizer que isto pode constituir-se como um fator constante nas vidas das gerações antecedentes, atuais e sucessivas em relação à capacidade de sobrevivência do grupo para conseguir um modo de vida equitativo (ANJOS, 2006).

Para os quilombolas Kalunga, assumir a identidade étnica é remeter à sua descendência histórica, ao sentimento de pertencimento configurado pela ancestralidade e até aos mecanismos de resistência e luta pelo reconhecimento e valorização social do negro que ajudou a construir a história desse país.

As desigualdades sociais têm sido discutidas como importantes nós na rede dos problemas globais a serem enfrentados, ocupando agendas de discussões nacionais e internacionais que consideram que determinados segmentos excluídos da população tenham acesso a todos os meios para uma vida saudável e digna.

Para os elementos essenciais da justiça como equidade, as condições desfavoráveis - por circunstâncias históricas, sociais e econômicas - tornaram difícil ou quase impossível aos quilombolas desatarem os nós dessa rede para crescerem sob um sistema razoável e justo, que os capacitasse à concretização de suas necessidades básicas fundamentais. Não é só o princípio da igualdade e a liberdade de escolha na oferta e acesso às oportunidades que reduzirão as iniquidades persistentes, mas sim a garantia do princípio da diferença, de condições iguais para que os indivíduos, grupos, segmentos e comunidades, a partir de sua autonomia, se empoderem para o efetivo exercício da cidadania em busca da equidade. Assim, se estabelece o parâmetro do necessário para demarcar o ponto da intervenção, eliminando a exclusão e garantindo a justiça como equidade (RAWLS, 2003).

E, portanto, tratar das questões dos quilombolas é emergir os problemas que vão das vulnerabilidades à resistência étnica, social, histórica e cultural de um povo marcado pela sociedade colonial e pelo processo de objetificação dos negros escravizados ao longo da história brasileira. Entre os vários problemas ali existentes, destacam-se a discriminação racial, a pobreza extrema, as tensões territoriais, a migração para grandes centros urbanos, a interferência na paisagem e no equilíbrio ambiental dos territórios quilombolas, o baixo índice de renda domiciliar, as precárias condições das habitações, o desemprego

ou emprego informal, a dificuldade de acesso aos bens e serviços - à saúde; educação; aos bens duráveis; de consumo e à informação -, a vulnerabilidade alimentar, os conflitos institucionais e a invisibilidade da população (BRASIL, 2012).

O fato de existirem muitas injustiças em relação à sua cultura os fez quilombolas fortes para instalarem-se nas agruras do cerrado, vencendo todas as formas de resistência - da geográfica à especulação territorial e cultural - até os dias atuais. Para eles, a terra sempre se traduziu como uma raiz ao mesmo tempo que os eleva a um sentimento de independência e liberdade, pois sempre foi compartilhada e explorada para subsistência do próprio grupo de forma equilibrada à manutenção da corporeidade coletiva.

Acrescidos a isso, encontra-se o modo de Ser Kalunga, pois em suas narrativas estão questões como a identificação com o espaço territorial como modo isolado de viver, que permitiu a eles, durante muitos anos, conservarem as suas tradições e costumes, seu modo de vida tradicional e sua identidade própria, muito embora este isolamento tenha tornado tão difícil suas vidas em virtude da região onde encontram-se instalados (VIEIRA,2014).

Pode-se, assim, considerar que a sociedade brasileira invisibilizou o povo Kalunga, deixando-os viver desprotegidos e despreparados longe dos benefícios que têm direito em relação a outros cidadãos, mas ainda não alcançaram (VILLAS-BÔAS, 2003).

Desatar os nós da rede equivale a dizer que os quilombolas Kalunga deverão adquirir, pela própria história de vida em comum, uma inclinação que os impulse a participarem de movimentos pela garantia de seus direitos constitucionais e, desta forma, reivindicar a implementação das políticas públicas a manutenção das políticas de ações afirmativas em seu território como uma responsabilidade social do Estado. Acredita-se que essa dinâmica interativa se inicia por meio das vozes da comunidade e adentra nos espaços de poder municipal, estadual e nacional. Para isso, cabe analisar o papel relevante dos gestores, da comunidade e da liderança considerando ser o nível concreto em que se dá a execução e continuidade dos territórios onde as pessoas vivem e demandam as suas necessidades. Por conseguinte, é de suma importância conhecer o protagonismo para que a política se torne viva (VIEIRA,2018).

5 | PROTAGONISMO QUILOMBOLA: “ABRA AS ASAS SOBRE NÓS”

O povo Kalunga que começou a se transformar em comunidade e que foi espalhando-se pelo território às margens do Paranã começou a ser visibilizado, atraindo as especulações de fazendeiros, agentes governamentais, políticos, turistas, estrangeiros, entre outros, as quais causam tensões e inquietações e promovem modificação na maneira e no modo de viver da comunidade. Nesse sentido, quando problematizam esses discursos, estão organizando-se consciente e concretamente, frente aos processos para tomada de decisão ao mesmo tempo que impulsionam possíveis transformações para redução das injustiças

em sua comunidade. Isso se inicia pelo processo da importância do reconhecimento, da aprendizagem, da valorização, pelo respeito à diversidade étnico-cultural, e se estende para os enfrentamentos em relação à perpetuação da história do modo de ser, transmitindo às gerações futuras o orgulho de ser um Kalunga.

Pressupõe-se afirmar que a política de articulação Estado/Sociedade deve estar ancorada no protagonismo dos sujeitos, que devem ocupar locais que possibilitem a sua representação, seja no espaço local, municipal ou estadual (VIEIRA, 2014).

Vale resgatar um modelo de gestão participativa, no qual o controle social seja efetivo na fiscalização, monitoramento e avaliação das ações das políticas públicas voltadas para os quilombolas. Nesse sentido, a gestão possibilitaria o compartilhamento de responsabilidades, proporcionando transparência às ações do poder público e buscando a garantia do acesso às necessidades apresentadas pela comunidade Kalunga.

Encoraja-se para que o povo Kalunga administre por si mesmo as coisas do seu interesse para lidar no cotidiano do mundo externo à comunidade. Para tal, vãos e fortalecendo as suas representações nas instâncias do poder. Acredita-se que, dessa forma, crie-se um modo de integração dos quilombolas com a vida moderna, respeitando e valorizando a sua história, cultura e tradição, construindo um futuro de igualdade para acesso aos direitos de todos, em que a diferença tenha seu lugar e seja considerada, em que sejam capazes de afirmar e defender a sua própria dignidade, símbolo de luta de todos os negros deste país.

6 | CONCLUSÃO

Aponta-se a organização dos próprios movimentos sociais dos negros e dos quilombolas diante da visibilização na cena pública da conquista de direitos na arena nacional. Ressalta-se a importância de gerar a compreensão libertária de que há uma pauta específica e de que a representação pública desses interesses deve estar a cargo das lideranças quilombolas, articuladas desde as associações locais até a instância estadual e nacional, para que haja o processo de fortalecimento e a construção da legitimidade das lutas que são realizadas pelos quilombolas na história brasileira.

Essa missão consiste não só em garantir mais igualdade, mas também em refletir sobre a atuação e a responsabilidade governamental. Portanto, há de considerar a importância nos cenários onde há grandes complexidades e vulnerabilidades persistentes, para que seja garantido um processo - participativo e democrático - que poderá trazer à luz as questões relativas à coletividade e as minorias que, historicamente, são aliadas de direitos e ainda não estão representadas nos espaços do poder, como acontece com os quilombolas. Acredita-se que essas vozes, poderão ecoar sob as asas da liberdade e corrigir as iniquidades que, ainda hoje, assolam as populações vulneráveis brasileiras, não menos diferente à Comunidade Quilombola Kalunga.

E que, assim, possam um dia contar para as futuras gerações - em suas narrativas, histórias e memórias de vida - que nosso país é justo para todo cidadão brasileiro, incluindo a Comunidade Quilombola Kalunga. Uma comunidade forte, capaz de viver na aspereza encantada do cerrado brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANJOS, RSAd. (org.). **Quilombolas. Tradições e cultura da resistência**. São Paulo: Aori Comunicação, 2006, 240 p.

ANJOS, RSAd. **A territorialidade dos quilombos no Brasil contemporâneo: uma aproximação**. In: Tatiana Dias da Silva FLG, org, editor. *Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Brasília: IPEA; 2012. p. 186.

BAIOCCHI, MN. **Kalunga: povo da terra**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

BRAGA, R. **Kalungas: comunidades quilombolas no coração do Brasil**. 1. ed. Porto Alegre: Buqui, 2019.

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

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília:2004.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial. **Relatório de Gestão 2012**. [online]. [acesso 15 Dez 2020]. Disponível: <http://seppir.gov.br/relatorios-de-gestao/2012/2012>

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde; 2013.

DIÉGUES JR, M. **Etnias e culturas no Brasil**. Rio de Janeiro: Letras e Artes,1980.

FRANÇA, JMC. **Três vezes Zumbi: a construção de um herói brasileiro**. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

FUBRA. **Perfil das Comunidades Quilombolas – Alcântara, Ivaporunduva e Kalunga**. Brasília: SEPPIR; 2004.

LEITE, IB. **O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais**. *Estudos Feministas*. 2008;16(3):965-77.

MELTZER M. **História ilustrada da escravidão**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**, 2ª ed. Brasília/ Rio: Fundação Cultural Palmares/ OR Editora, 2002.

PERET, B. **O quilombo dos Palmares, ensaios e comentários de M. Maestri e R. Ponge** (org.), Porto Alegre: EdiUFRGS, 2002.

RAWLS J. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fonte; 2003

REIS, JJ.; GOMES, FS. (org.). **Liberdade por um fio. História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, 509 p.

RODRIGUES, RN. **Os africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Md. **Uma história do povo Kalunga**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental – MEC, 2011.

SEPPPIR- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, “**Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**”, SEPPPIR, Governo Brasil, Brasília, 2004.

SCHWARCZ, LM. **Racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

VIEIRA, ABDV. **População Quilombola Kalunga: acesso ao sistema de saúde sob o enfoque da Bioética de Intervenção**. 157 f., il. Tese (Doutorado em Bioética) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VIEIRA, ABD; MONTEIRO, PS. **Comunidade quilombola: análise do problema persistente do acesso à saúde, sob o enfoque da Bioética de Intervenção**. *Saúde em Debate*, 37(99), 610-618. Dec.2013

VIEIRA, ABD. **Acceso a la salud de poblaciones vulnerables: una visión desde la bioética**- Rev Bio y Der. 2018; 43: 211-223

VILAS-BÔAS, RM. **Ações Afirmativas e o Princípio da Igualdade**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

CAPÍTULO 2

INDÍGENAS SETECENTISTAS: MÁRTIRES, VILÕES OU MESTRES DOS SERTÕES NAS EXPEDIÇÕES MONÇOEIRAS?

Data de aceite: 01/04/2021

Marcos Lourenço de Amorim

UFGD

RESUMO: Este texto tem o objetivo de dissertar sobre a participação dos indígenas nas expedições monçoeiras no século XVIII e apresentar algumas de suas contribuições, seus sofrimentos e resistências à invasão de seu território. Essas expedições formaram o movimento migratório também denominado “monções”, uma continuação das várias bandeiras que, no século XVI e XVII, percorreram os territórios ocidentais e atravessaram a região onde se formaria o Estado do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Este trabalho faz uma reflexão sobre as ações do indígena no longo processo migratório verificado durante a conquista e que alterou a paisagem interna brasileira. Nesse processo histórico as nações indígenas não tiveram uma homogeneidade de ações, reagiram distintamente, de forma pacífica ou agressiva, exerceram o poder ainda que não o possuísse: mesmo na condição de dominados, desenvolveram forças que se chocaram com as estratégias de dominação ou sutilmente se aliaram a essas forças em busca da sobrevivência. O indígena mesmo sendo rotulado na condição de mártir ou vilão não se pode negar suas preciosas contribuições para a conquista do interior da América e do Brasil. Esses aportes sociais e culturais trazidos por

diferentes etnias autóctones foram além das meras técnicas de caça, pesca e artimanhas de sobrevivência. O indígena legou aos sertanistas um modo de vida, uma relação muito estreita com a terra selvagem e uma comunhão profunda com esse ambiente. Dessa convivência advém uma gama de invenções e um discernimento do meio que legou aos monçoeiros deduções sobre a sombra das árvores, o voo das aves, as pegadas de um bicho, as condições meteorológicas e outras habilidades que pareciam miraculosas ao homem europeu e foram essenciais para o sucesso das expedições monçoeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Colonização, Saberes indígenas, Monções setecentistas.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem o objetivo de dissertar sobre a participação dos indígenas nas expedições monçoeiras dos setecentos e na perspectiva braudeliana (BRAUDEL, 1983) presente na obra de Sérgio Buarque de Holanda (DIAS, 1988) apresentar algumas de suas contribuições, seus sofrimentos e resistências à invasão de seu território. Caberá ao leitor dar resposta às inquirições do título do trabalho a partir da sua narrativa, dos indícios contidos no cotidiano a partir das táticas e estratégias desses atores sociais no interior dessas expedições fluviais (CERTEAU, 1994).

Este texto apresentado com acréscimos foi produzido originalmente durante a pesquisa de Mestrado em 2004, intitulada “O ‘segundo

Eldorado' brasileiro: Navegação fluvial e sociedade no território do ouro. De Ararituaba a Cuiabá (1719-1838)". Na época, estudávamos o movimento monçoeiro, entrelaçado ao bandeirismo paulista. Esse movimento migratório também denominado "monções" foi uma continuação das várias bandeiras que, no século XVI e XVII, percorreram os territórios ocidentais e atravessaram a região onde se formaria o Estado do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Essas expedições, compostas principalmente por moradores da Capitania de São Paulo, devassaram esse espaço geográfico em busca do indígena ou do caminho para as minas do Peru. Essa região, na percepção do colonizador era vista como o sertão, manchas desertas, lugar desconhecido, sem limites, um espaço de formas e tempo múltiplos que, ao ser conhecido e povoado por bandeirantes e monçoeiros se ordenou e passou a ser uma região colonizada, de fronteira, antemuro da colônia.

ÍNDIOS! OURO! PEDRAS – A PARTICIPAÇÃO INDÍGENA NAS FASES DA OCUPAÇÃO TERRITORIAL

A pesquisa nos conduziu à temática indígena como um objeto de pesquisa subjacente ao tema das monções e uma obra publicada no ano de 1926, pela Companhia Melhoramentos de São Paulo produzida por Afonso Taunay denominada *Índios! Ouro! Pedras* com três capítulos dedicados aos sertanistas seiscentistas e aos monçoeiros dos séculos XVII e XVIII alumiou a participação do indígena nas incursões aos sertões sul-mato-grossenses. O esboço biográfico de Antônio Raposo Tavares; a biografia de Fernão Dias Paes; e um discurso intitulado "A glória das monções" que foi proferido, oportunamente, pelo próprio Taunay, a convite do governo de São Paulo por ocasião da inauguração, em Porto Feliz, do monumento comemorativo das Monções, em 26 de abril de 1920 trazem indícios das agruras sofridas e provocadas pelo índio e pelo não-índio nesse processo histórico de conquista e colonização desse espaço geográfico brasileiro (TAUNAY, 1926).

As considerações realizadas nessa obra mostram a dimensão das bandeiras paulistas na ocupação do território onde se formou o oeste brasileiro:

(...)e assim, sob o impulso dos temíveis homens vestidos de couro que são os seus êmulos e sucessores e cujo lema é: o Brasil sempre a oeste! Recuam espavoridos os leões de Castela, recua o meridiano tordesilhano e milhões de quilômetros quadrados se adquirem para o nosso patrimônio nacional. Os exemplos de Raposo Tavares frutificam. Cada vez mais audazes precipitam-se as bandeiras paulistas para o âmago do continente (TAUNAY, 1926. p. 15).

As matas do Brasil ofereceram, indubitavelmente, o extraordinário testemunho da mistura indissociável da aguda ligação entre a terra e o espaço fluvial, promovida pela intensa mobilidade dos homens. Desde o início do século XVII mateiros audazes ergueram nas selvas os abrigos, as roças e as picadas, dando os primeiros passos para a conquista e organização do oeste brasileiro. Em princípio, o alvo único e exclusivo era descobrir

aldeias com o fito de cativar índios. A necessidade de mão-de-obra para o tamanho da terra e criação de rebanhos determinou a busca dos autóctones. Para Cassiano Ricardo a preia ao índio teve uma inspiração da lavoura. Mas, o nomadismo indígena serviu para justificar sua inadequação para a vida agrária (RICARDO, 1938). Entretanto, por muito tempo, a atividade monocultora do açúcar empurrou os preadores aos redutos autóctones do litoral, do interior e até aos núcleos jesuíticos das províncias espanholas. Inúmeras expedições escravagistas saíam à preia de nações silvícolas inteiras. Conforme os relatos sertanistas de Taunay

[...]com Antonio Raposo Tavares à testa..[partiu a bandeira em 1636] de São Paulo com 150 brancos e 1.500 tupis tomou[...] a antiga vereda das migrações primitivas, via que até 1773 seria a única a existir como estrada para o Extremo Sul do Brasil[...]Fez a bandeira em diversas regiões numerosíssimos cativos, que concentrou num campo à margem do Taquari". À época Raposo Tavares contava nesta região, "com o apoio de um preposto, o índio Pirapopi, legítimo pombeiro [negociante ou emissário que atravessava os sertões comerciando com indígenas] no gênero do de Angola (TAUNAY, 1975. p. 60,61 Grifo nosso).

As reduções mais visadas foram as de Guairá, que, muitas vezes, contou com a convivência de algumas autoridades da Província espanhola de Assunção. Um exemplo foi a colaboração de D. Luís de Céspedes Y. Xeria com os preadores de índios. Casado com a sobrinha do governador do Rio de Janeiro, utilizava a mão-de-obra indígena nos engenhos fluminenses e ervais mato-grossenses. O apresamento de índios das missões espanholas acentuou-se ainda mais, durante o domínio holandês, na medida em que os braços indígenas tornaram-se mercadorias altamente valorizadas nas áreas açucareiras.

Assim, todas as vezes que estas expedições mergulhavam nos sertões longínquos retornavam para o litoral com as presas preciosas para o colonialismo luso, apesar de Alfredo Ellis Júnior (1946) sustentar a tese de que a preagem foi um fenômeno essencialmente econômico e predominantemente "crioulo" (ELLIS JUNIOR, 1934). Ocorre que toda produção econômica da Colônia era vinculada ao exclusivismo metropolitano português, conforme evidenciou Fernando Antônio Novais ao tratar a questão dos monopólios coloniais (NOVAIS, 1983).

Embora, nos últimos anos do século XVII, a captura do índio fosse proibida pelas autoridades civis e eclesiásticas, os sertanistas preadores continuaram como grandes fornecedores de peças cativas. Os Campos de Vacaria, banhados, principalmente, pelos Rios Brilhante e Vacaria, afluentes do Ivinhema, todos nutridores do Rio Paraná, eram áreas das povoações paraguaias, consideradas excelentes reduções indígenas, onde os apresadores capturavam levas e levas de silvícolas domesticados ou não, em atenção à demanda dos engenhos nordestinos.

Portanto, as primeiras expedições sertanejas, sobretudo, durante a primeira metade do século XVII, tinham caráter militar e eram constituídas por homens com propósitos bem definidos: apresar índios a serem utilizados como mão-de-obra nos núcleos de produção

colonial. Fatores como a regulamentação do mercado negreiro no Brasil, em 1648, com a reconquista de Angola, a expulsão dos flamengos do Nordeste e o desaquecimento da agro manufatura do açúcar, graças à concorrência antilhana, desestimulou o interesse na mão-de-obra indígena. As condições internas determinaram o enfraquecimento do sertanismo preador, mas não seu desaparecimento. Muitas expedições seguiram rumo ao interior brasileiro, ameaçando as tribos mato-grossenses e goianas. Algumas delas chegaram a atingir o Peru e a Amazônia, como foi o caso do sertanista Antonio Raposo Tavares que, entre os anos de 1648 e 1652, singrou águas do Paraguai, retornou a Itatim, percorreu os contrafortes andinos e alcançou a Bacia Amazônica (TAUNAY, 1926. p. 1-18).

Aos poucos as diligências sertanejas foram alterando seu objeto de interesse. Passaram a misturar atividades preadoras com a prospecção de ricos metais. Os preadores transformavam-se, paulatinamente, em pesquisadores ou “rompedores-de-sertão”, em busca do *índio*, do ouro e das pedras preciosas. Além disso, a perda do monopólio açucareiro urgiu ao governo brasileiro uma nova fonte de acumulação. Surgiu assim a necessidade de estimular a penetração e prospecção do sertão brasileiro, através de recompensas e honrarias aos sertanistas afuroador de minas culminando com a escravidão e o extermínio de muitas nações indígenas, os “negros da terra” (MONTEIRO, 2013).

Taunay destaca, também, o valor interpretativo dos movimentos de penetração, sobretudo, o de Fernão Dias Paes, que, segundo Taunay determinou o grande rush dos paulistanos aos sertões dos Cataguás [indígena extinto que habitava a região do rio das Velhas] e, com isso, implantou os alicerces para a abertura de uma nova e extraordinária fase econômica baseada no ouro (TAUNAY, 1926. p. 83-89).

Nesse processo de transição entre as expedições apreadoras e as expedições mineradoras surgiu o movimento monçoeiro, seja na rota do sul ou na rota do norte é de certa forma, decorrente das descobertas auríferas do Coxipó-mirim e outras jazidas encontradas ao longo dos rios da região, onde se formaria a Capitania de Mato Grosso. Os monçoeiros partiam do porto de Ararituaba, Freguesia de Itu, hoje Porto Feliz, em São Paulo.

O primeiro roteiro das monções paulistas seguia o trajeto: rios Tietê (antigamente conhecido como Anhembi), rio Grande (rio Paraná), rio Anhanduí, rio Pardo, travessia por terra pelos Campos das Vacarias, rio Emboteteu (Miranda), rio Paraguai e rio Cuiabá.

O segundo perfazia o roteiro: rio Tietê, rio Grande (Paraná), rio Pardo, rio Sanguessuga, travessia por terra pelo Varadouro de Camapuã, riacho Camapuã, rio Coxim, rio Taquari, rio Paraguai, rio Porrudos (São Lourenço) e rio Cuiabá.

Esta segunda rota é chamada por Sérgio Buarque de Holanda, de “estrada definitiva das monções”, estabelecida por volta de 1720. Um dos motivos que definiu essa rota foi a descoberta do varadouro de Camapuã, que se transformou, no século XVIII, no mais importante entreposto de apoio às monções paulistas.

Segundo os cálculos de Lacerda e Almeida, as distâncias fluviais sulcadas pelas monções atingiam 531 léguas, ou seja, 3.504,600 km. Assim se distribuía: 152 no Tietê, 29 no Paraná, 75 no Pardo, 17 no Camapuã, 40 no Coxim, 90 no Taquari, 39 no Paraguai, 25 no Porrudos e 64 no Cuiabá. A este enorme percurso aquático era preciso adicionar os 14 quilômetros do varadouro de Camapuã e os 155 quilômetros que medeiam de S. Paulo a Ararataguaba. O total da jornada de S. Paulo às minas cuiabanas passava a ser, pois, de 3.664. De Cuiabá às minas guaporeanas mais noventa e três léguas a caminhar (613,800 km) (LACERDA e ALMEIDA, 1975. Tomo 3. p. 59).

Este texto demonstra que em todo esse percurso de viagem com uma duração de aproximadamente seis meses, os monçoeiros contracenavam com diferentes nações indígenas e mesmo no interior das expedições havia indígenas ocupando funções cruciais ao sucesso do empreendimento.

CONTRIBUIÇÕES INDÍGENAS NAS ROTAS BANDEIRANTES

Entre as contribuições do indígena para o êxito do movimento bandeirante nos séculos XVI e XVII se destaca o conhecimento que esses povos tinham dos caminhos. É sabido que as veredas utilizadas pelos sertanistas nos primeiros tempos, em muitos casos, foram as mesmas trilhas que os índios tinham aberto para uso próprio, “muito caminho pisado mais tarde pelas bandeiras foi aberto e trilhado inicialmente por eles” (BUARQUE DE HOLANDA, 1994. p. 32). Escondidos, disfarçados e cautelosos os naturais da terra corriam as matas e os sertões americanos em aprazível ou penosa peregrinação. Esses movimentos formavam uma rede de corredores e trilhas toscas e estreitas que entrecruzavam regiões longínquas, muito antes das naus cabralinas aportarem na terra-brasilis; caminhos rústicos, mas que já existiam antes da chegada do colonizador, foram utilizados pelos bandeirantes; outra questão importante ressalta a dificuldade de locomoção: as trilhas antigas não seguiam rigorosamente um único traçado, principalmente quando deixavam de ser frequentadas por determinado tempo, e acabavam quase desaparecendo, o que fazia cada viagem parecer de certo modo uma exploração nova, exigindo novos cálculos e estratégias; mas o bandeirante sempre contou com a sagacidade do indígena para se locomover nesse habitat e utilizou suas estradas,

[...]a pouca largura desses caminhos, que se adaptavam particularmente ao sistema de marcha característico dos índios não constituiu sério obstáculo a que fossem mais tarde utilizados pelos adventícios. O que sucedeu em outros lugares da América, onde as picadas abertas pelos naturais da terra serviram mais tarde aos europeus, permitindo sua expansão através do continente, ocorreu igualmente e em maior escala, entre nós (BUARQUE DE HOLANDA, 1994. p.33).

São poucas as exceções das trilhas pré-coloniais que facilitavam a caminhada, um exemplo é o famoso caminho do Piabiru ou caminho de São Tomé no Guairá, que

tinha oito palmos de largura e chegou a ser comparado com algumas ruas de Lisboa (Buarque de Holanda, 1994. p.19-35); nesse meio, o selvático, premido pela necessidade de sobrevivência no ambiente agreste, desenvolveu um amplo conjunto de técnicas que abrangia da arte da caça e da coleta de frutos até posturas físicas. Serve como exemplo a sua forma própria de caminhar, onde a planta e os dedos do pé se justapõem totalmente no solo, distribuindo igualmente o peso do caminheiro pelo corpo, fazendo com que as juntas trabalhem igualmente e nenhuma parte sofra maior cansaço; essa forma de caminhar “com os dedos do pé voltados para dentro” também fazia com que os índios economizassem trabalho, porque a ponta do pé encontra menos os galhos dos arbustos rasteiros. Muitas dessas técnicas e recursos que permitiam ao indígena, em suas vagueações, romper grandes distâncias sem maior exaustão, foram transmitidas aos mamelucos, especialmente, aos pioneiros piratinganos que tiveram de adaptar-se aos recursos dos naturais da terra, a fim de sobreviver à adversidade do meio. Ilustra bem essa questão o que se dizia de João Ramalho, um dos precursores da colonização no planalto paulista, que andava nove léguas, antes do jantar (Idem).

As intermináveis caminhadas das comunidades nômades como os Tapuia, Pataxó, Tupimaé e dos Cataguá (BARREIROS, 1979), dos grupos tribais quando saíam de suas aldeias e percorriam a pé longas distâncias para as reuniões de festa ou quando vagueavam, desde meninos, em busca da caça ou coleta, fizeram das populações nativas exímios caminheiros. Essa capacidade e hábito de caminhar, ainda que na maioria das vezes, entre as tribos amigas e sem o aspecto compulsório das caminhadas bandeirantes, deu existência às vias que levavam para o interior do continente e tornou o indígena um profundo conhecedor desses caminhos estreitos, que não permitiam em toda a sua largura mais do que uma pessoa caminhar ao mesmo tempo, mas que de tão utilizados alguns se tornaram rotas regulares, muito tempo antes da chegada do colonizador.

Entre as técnicas desenvolvidas pelo bandeirante, a partir do contato com os nativos está a capacidade de orientação na mata espessa e emaranhada (RIBEIRO, 1986); os adventícios aprenderam a transpor, da maneira mais conveniente e pelos melhores lugares, desde terrenos onde medram árvores silvestres até florestas espessas; cortavam galhos com a mão, à moda dos índios, aqui e ali, enquanto caminhavam e, uma sequência desses galhos quebrados em geral significava uma pista, uma orientação para a caminhada; quando estavam em mato espesso, davam cortes de machado em troncos grossos de árvores para marcar o caminho; o bandeirante não só assimilou esses sinais do nativo, também usou símbolos católicos: uma pequena cruz de madeira fincada no chão significava que próximo do caminhante havia um lugar de pouso, um teto onde ele poderia descansar (ROSA, 1994. p. 20).

O sertanista, graças ao contato prolongado com a selva e com os nativos, desenvolveu um sensível espírito de observação que não se improvisa, estava continuamente desperto a minudências do caminho e criou um sistema de sinais de comunicação numa espécie

de “rústico alfabeto unicamente acessível a indivíduos educados na existência andeja do sertanista” (BUARQUE DE HOLANDA, 1994. p. 20).

Os nativos, segundo objetivas conclusões de Buarque de Holanda, tinham uma capacidade excepcional de locomoção, indivíduos com um senso de orientação quase miraculoso, encontravam meios de orientar-se pelo sol, caminhando centenas de léguas, enfrentando caminhos hostis e espessa mataria, sem se perder. À noite marcavam as horas observando estrelas e durante o dia, pela sombra que o polegar deixa na mão; conheciam pegadas de um homem ou bicho e depois de um exame superficial deduziam com coerente precisão, sobre origem, direção e época em que foram produzidas. O bandeirante assimilou muitas dessas técnicas,

... Foi pelos rastros de um abarracamento que Manoel Dias da Silva, correndo pelo ano de 1736 territórios do atual estado de Mato Grosso, conseguiu averiguar não só que ali tinham estado castelhanos e com personagens de alta patente, como determinar com precisão quanto tempo antes tinham deixado o lugar, o número de animais que levavam e o rumo tomado BUARQUE DE HOLANDA, 1994. p. 21).

O INDÍGENA NA ROTA DAS MONÇÕES

Para singrar os rios do interior da América nos setecentos as embarcações monçoeriras eram canoas fabricada com técnica indígena, em geral feita de um só tronco, de peroba, ximbaúva ou outra árvore de grande diâmetro e que suportasse bem a umidade; o tipo do canoão monçoero adaptado à região amazônica foi apelidado “paulista”, no dizer de José Gonçalves Fonseca. Referia-se a barcos de quatorze e mais metros de comprimento (TAUNAY, 1975. p.65). Segundo Juzarte mediam cerca de cinquenta a sessenta palmos ou, mais ou menos, 12 metros de comprimento e de largura, cinco a sete palmos ou um metro e meio. O tamanho variava, portanto, de acordo com o diâmetro e comprimento das árvores utilizadas. Na borda, a grossura do casco não excedia duas polegadas (5,5 cm). Buarque de Holanda registra que a “escassez dos paus de canoa e madeiras de construção acentua-se de modo bem sensível durante a aventura trágica do Iguatemy e a preocupação causada por essa escassez encontra eco em numerosos documentos oficiais do tempo” (BUARQUE DE HOLANDA, 1976. p. 38.). Outro inconveniente para utilizar essas canoas em grande escala “foi obstado principalmente pelo muito tempo que consumia o trabalho de derribar, falquejar e escavar certos madeiros” (Idem), por isso havia outras canoas que eram feitas com tábuas.

A Contribuição do indígena nesse processo foi primordial para a navegação nos rios encachoeirados da rota das monções porque nenhuma embarcação construída com as técnicas do adventício se adaptaria aos rios navegados de Araraguaba (hoje Porto Feliz em São Paulo) à Cuiabá.



Figura 1

Confecção da canoa. Desenho de Hércules Florence.

Fonte: FLORENCE, Hércules. Viagem Fluvial do Tietê ao Amazonas : 1825 a 1829 com gravuras do Autor. Tradução de Visconde de Taunay. São Paulo, Cultrix, 1977. p. 272.

Além das canoas fabricada aos moldes autóctones também entre os homens de mareação, poucos brancos eram contratados, sendo a maioria dos trabalhadores constituída por pardos e escravos negros. Índios também eram contratados pelos comerciantes monçoeiros, o que não é de estranhar dada à presença deles nas expedições e também por suas habilidades na arte de navegar. A técnica de mareação das canoas monçoeiras era indígena, com os remeiros todos em pé, “nisso principalmente se diferenciavam elas dos coches africanos, em que todos os remadores iam sentados e de preferência junto à proa” (BUARQUE DE HOLANDA, 1976. p. 32). Rolim de Moura, que considerava a navegação monçoeira uma arte afirmou que para esse ofício o indígena era muito melhor avença.

A presença do indígena nas expedições monçoeiras chegou a causar problemas entre os negociantes e esses trabalhadores. Esse aspecto foi evidenciado numa Carta escrita pelo Secretário de Estado Francisco Mendonça Furtado, endereçada a Rolim de Moura, onde rogava para que se tratasse das questões dos homens de negócios que, navegando rumo a Cuiabá, não estavam pagando o preço combinado pelo trabalho dos índios, prometiam-lhes ouro e pagavam com panos de algodão (APMT LATA 1750-1758 DOCUMENTO 107). Isso faz crer que era razoável o número de índios remeiros.



Figura 2

Descida em uma corredeira.

Desenho de Hércules Florence.

Fonte: FLORENCE, Hércules. Viagem Fluvial do Tietê ao Amazonas : 1825 a 1829 com gravuras do Autor. Tradução de Visconde de Taunay. São Paulo, Cultrix, 1977. p. 285.

Sobre o trabalho nos rios monçoeiros, Taunay escreve que essas tripulações foram certamente vítimas de uma das mais cruéis servidões de que reza a história e que dificilmente houve galés submetidas a mais duros e estafantes serviços (TAUNAY, 1975 Tomo 3. p. 71). Além disso, a fome, o confronto com o indígena e as relações com um meio hostil faziam com que em muitas ocasiões os tripulantes chegassem até a fugir. Em algumas expedições se montava ronda junto aos pousos para evitar as deserções. “Havia o cuidado de contar os homens sempre que entrassem ou saíssem das canoas. Quem pretendesse deixar o porto devia esperar que se fizesse o sinal, a fim de acompanhar o guia” (BUARQUE DE HOLANDA, 1976. p. 71). Contudo, conta-se que muitos remadores untavam o corpo com gordura para não serem agarrados com facilidade ao tentar fugir (Idem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais na rota das monções foram assimétricas ao extremo. Resistindo ou se integrando, o indígena sofreu perdas irreparáveis, entretanto, esse prolongado contato interétnico vem construindo a história brasileira até os dias atuais e nos parâmetros temporais desta pesquisa, centrada no século XVIII e no seu objeto primeiro, as monções

de povoado ou monções do sul, procuro entrelaçar na teia dos fatos da história americana, as ações dos homens que viveram o bandeirismo e o movimento monçoeiro, observando lugares comuns e algumas ideias, além de princípios e estratégias do período monçoeiro herdados dos homens seiscentistas que adentraram aos sertões nos séculos anteriores. Nessa perspectiva, o discurso monçoeiro é visto como uma mistura de pensamentos que se recriaram, a partir da memória do bandeirismo e da cultura autóctone, na explicação de Le Goff,

... o discurso dos homens, em qualquer tom em que tenha sido pronunciado – o da convicção, o da emoção, o da ênfase – é frequentemente apenas um amontoado de ideias feitas, de lugares comuns, de velharias intelectuais, o exutório heteróclito de restos de culturas e de mentalidades de diversas origens e de várias épocas (LE GOFF, 1976. p. 72).

O indígena enriqueceu com técnicas e costumes o universo bandeirante nos séculos XVI e XVII, parte dessa herança dos povos nativos, por sua vez foi legada aos monçoeiros. Ainda que estes não tivessem usado na maior parte do tempo, as estradas terrestres, a experiência indígena e bandeirante viabilizou uma relação mais íntima do monçoeiro com o espaço geográfico americano.

Embora o neto dos primeiros aventureiros que enfrentaram as corredeiras bravias nos rios do oeste tivesse se sentido como um prisioneiro nos estreitos limites de uma canoa, ele assimilou inúmeras técnicas deixadas pela primeira geração de conquistadores das terras do interior do Brasil. Conhecimentos e técnicas do bandeirante são, na maioria dos casos, uma das prerrogativas dos monçoeiros, mesmo quando metamorfoseadas pela situação nova das monções; por sua vez, a contribuição dos indígenas tanto entre aqueles que adentraram o território a pé quanto aos que usaram os rios foi imprescindível. Para Sérgio Buarque de Holanda, sem exagero, essa contribuição os eleva à condição de guias e verdadeiros mestres dos sertões (BUARQUE DE HOLANDA, 1994). Até mesmo os textos considerados de tendência epopeica e de glorificação dos paulistas (Refiro-me a autores como Afonso Taunay, Alcântara Machado, Alfredo Elis Júnior, Pedro Taques e outros autores da historiografia bandeirante paulista) não conseguiram obscurecer essa contribuição: até neles, ainda que de revés, o indígena aparece como elemento fecundo e positivo.

As ações dos grupos indígenas no longo processo migratório, verificado durante a conquista do território americano não tiveram uma homogeneidade. Eles reagiram distintamente, de forma pacífica ou agressiva, exerceram o poder ainda que não o possuíssem, mesmo na condição de dominados, desenvolveram forças que se chocaram com as estratégias de dominação ou sutilmente se aliaram a essas forças em busca da sobrevivência. É a partir dessa condição que se efetiva a contribuição do índio para as expedições bandeirantes e monçoeiras em suas incursões ao interior do território brasileiro, ou seja, mesmo submetido ao aviltamento, o indígena em sua resistência não perdeu a

condição de ator social e foi capaz de imprimir derrotas ao colonizador como também, ao longo dos anos, assimilou a cultura estranha e influenciou as práticas do adventício, em um caldeamento de ações, valores e técnicas.

REFERÊNCIAS

APMT Arquivo Público de Mato Grosso. **Correspondência entre Rolim de Moura e o Secretário de Estado Francisco Mendonça Furtado**, em 12/12/1758 LATA 1750-1758 DOCUMENTO 107.

BARREIROS, Eduardo Canabrava. **Roteiro das Esmeraldas : a bandeira de Fernão Dias Paes**. Rio de Janeiro. José Olympio, 1979.

BRAUDEL, Fernand. **O mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Filipe II. São Paulo: Martins Fontes, 1983.**

BUARQUE DE HOLANDA. **Monções**. 2ª edição - Edição Ilustrada. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976.

_____. 1994. **Caminhos e Fronteiras**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

ELLIS JUNIOR, Alfredo. **O Bandeirismo na Economia do Século XVIII**. In: Curso de Bandeirologia, promovido pelo Departamento Estadual de Informações de São Paulo, então dirigido por Honório de Sylos, 1946.

_____. **O bandeirismo paulista e o recuo do meridiano**. São Paulo: Editora Nacional, 1934.

LACERDA e ALMEIDA, in Taunay Tomo 3 **História das Bandeiras Paulistas**. In TAUNAY, A.E. História das Bandeiras Paulistas. Tomo 3. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

LE GOFF, Jacques. **História: novos objetos**. Tradução Terezinha Marinho. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1976.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2013.

NOVAIS, Fernando Antônio . **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. São Paulo, Hucitec, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil**. Petrópolis Vozes, 1986.

RICARDO, Cassiano. **O Negro no Bandeirismo Paulista**. In: Revista do Arquivo Municipal. São Paulo: Arquivo Municipal de São Paulo, v. 47, 1938.

ROSA, Antônio Joaquim da. **A Cruz de Cedro** (São Roque, 1924), p. 15. In. Buarque de Holanda. *Caminhos e Fronteiras*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TAUNAY, Afonso de E. *Índios! Ouro! Pedras!* São Paulo: Melhoramentos, 1926.

_____. **História das Bandeiras Paulistas**. Tomo 3. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

MEMORIAL DA IMIGRAÇÃO E CULTURA JAPONESA DA UFRGS: ENTRE AS MEMÓRIAS DO PASSADO E DO PRESENTE

Data de aceite: 01/04/2021

Data da submissão: 05/02/2021

Tomoko Kimura Gaudioso

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Instituto de Letras
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/4704993539914573>

RESUMO: O projeto de extensão Memorial da Imigração e Cultura Japonesa da UFRGS foi criado em 2009, a partir da constatação da carência de materiais existentes para pesquisa na área de imigração, verificada durante os preparativos para a comemoração do cinquentenário da imigração japonesa no Rio Grande do Sul, em 2006, de modo que essa imigração estava à margem de estudos. A parceria entre Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Maria viabilizou a implantação deste projeto. Um dos principais objetivos é divulgar e disponibilizar ao público interessado as fontes de pesquisa e atividades relacionadas à cultura japonesa, praticados tanto no Japão como as praticadas entre os imigrantes japoneses. O Memorial possui atualmente mais de 1500 obras que compõe o acervo bibliográfico, referentes à cultura moderna e tradicional japonesa, migração e demais assuntos, em português e em língua japonesa. Metodologicamente, para difundir a cultura japonesa, realiza periodicamente as ações educativas tais como *Shodô*, a arte da caligrafia japonesa utilizando o pincel especial

e tinta de sumi, oficina de *Furoshiki*, a arte de embrulhar objetos com pano quadrado, o Origami, a arte de criar figuras com dobradura de papéis, o minicurso de *Watoji*, a encadernação japonesa que consiste na elaboração de caderno costurado em estilo japonês, em que costuram as capas juntamente com a parte interna. Além desses, o Memorial também oferece oficinas de língua japonesa, confecção de carimbo e outras atividades relacionados à cultura japonesa. Considera-se que este projeto é relevante diante do perfil dos indivíduos envolvidos. Desde 2009 quando o Memorial foi fundado até os dias de hoje, mais de mil pessoas e várias instituições externas como bibliotecas municipais e associações locais participaram dessas atividades culturais, envolvendo os alunos de graduação, pós-graduação, pesquisadores além do público em geral, dando o caráter multidisciplinar e interinstitucional.

PALAVRAS-CHAVE: Memória, Cultura japonesa, Saber fazer, Imigração japonesa.

MEMORIAL OF IMMIGRATION AND JAPANESE CULTURE AT UFRGS: BETWEEN MEMORIES OF THE PAST AND THE PRESENT

ABSTRACT: The Memorial of Japanese Immigration and Culture of the Federal University of Rio Grande do Sul is an extension project created in 2009 as a result of the perception of a gap in materials for research in the area of immigration, when in preparation for the 50th anniversary of Japanese immigration in Rio Grande do Sul in 2006. The partnership between the Federal University of Rio Grande do Sul and

the Federal University of Santa Maria made it possible to implement this project. One of the main objectives is to disseminate and make available to the interested public the sources of research and activities related to the Japanese culture, practiced both in Japan and among Japanese immigrants in Brazil. The Memorial has currently over 1500 works that make up the bibliographic collection, referring to modern and traditional Japanese culture, migration and other subjects, in both Portuguese and Japanese language. Methodologically, in order to spread the Japanese culture, it periodically carries out educational actions such as Shodô, the art of Japanese calligraphy using the special brush and sumi paint, Furoshiki's workshop, the art of wrapping objects with square cloth, Origami, the art of creating figures with paper folding, and Watoji minicourse, the Japanese bookbinding which consists of the elaboration of a Japanese style sewn notebook, in which they sew the covers together with the inside. In addition to these, the Memorial also offers Japanese language workshops, stamp making and other activities related to Japanese culture. This project is considered relevant to the profile of the individuals involved. Since 2009, when the Memorial was founded until the present day, more than a thousand people and various outside institutions such as municipal libraries and local associations have participated in these cultural activities, involving undergraduate and graduate students, researchers and the general public, giving it a multidisciplinary and inter-institutional character.

KEYWORDS: Memory, Japanese culture, Know how, Japanese Immigration.

1 | INTRODUÇÃO

A palavra “Memorial”, originária em latim *memorialis*, atualmente possui significados diversos: exposição escrita, na qual se pleiteia alguma coisa; monumento comemorativo ou que marca um acontecimento histórico; obra escrita que traz relatos de memórias; caderno de apontamentos; memento; que merece ser lembrado, memorável, entre outros.

Embora algumas instituições tratem igualmente o termo “museu” e “memorial”, como o documento elaborado pelo Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão (JAPÃO, 201-), o Memorial da Imigração e Cultura Japonesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criada, em 2009, com fim específico tal como memorial, isto é, criar espaço para registrar a trajetória dos imigrantes japoneses, resgatarem suas histórias e, ao mesmo tempo, difundir a cultura japonesa trazida pelas essas pessoas. Nesse sentido, Severino afirma que:

a história particular de cada um de nós se entretetece numa história mais envolvente da nossa coletividade. É assim que é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais. (SEVERINO, 2002, p. 175-176).

Assim, o Memorial passou a oferecer espaço para preservar a memória dos imigrantes japoneses, principalmente àqueles que ingressaram ao sul do Brasil e que encontrava em fase de transição de primeira geração para a segunda geração. Desde então, tem obtido interesse do público, tanto das pessoas que solicitam informações da

imigração japonesa para fins acadêmicos como os próprios imigrantes e pesquisadores de outras instituições que passaram a colaborar nas atividades do memorial como aquisição de acervos, realização de pesquisas e ações educativas.

2 | ANTECEDENTES

Embora a chegada do primeiro japonês a se fixar no estado do Rio Grande do Sul tenha sido em 1920, a imigração propriamente dita iniciou-se somente depois do término da Segunda Guerra Mundial, mais precisamente em 1956, depois do Brasil e Japão terem assinado o tratado de São Francisco (BRASIL, 1952) e retomarem o movimento imigratório, dos japoneses ao Brasil. O ingresso dos japoneses como imigrantes para o país ocorreu sistematicamente, sendo que o Rio Grande do Sul passou a recebê-los posteriormente desde 1956, com a chegada de 23 jovens que se desembarcaram no porto de Rio Grande e, escala familiar, “no ano seguinte, trinta e três famílias chegaram ao estado com contrato para trabalhar na Estância de São Pedro, no município de Uruguaiana, para trabalhar na plantação de arroz” (SOARES; GAUDIOSO, 2008).

O movimento imigratório subsidiado e incentivado pelo governo japonês continuou desde então até 1963, de modo que, nesse período houve chegada de muitos imigrantes japoneses ao estado (GAUDIOSO, 2019), diretamente do Japão. Em 2006, ao completar cinqüenta anos desde chegada de primeiro grupo de jovens rapazes como imigrantes oficiais, a comunidade japonesa já com mais de quatro mil e quinhentos indivíduos, comemorou seu cinqüentenário da chegada ao solo gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

A comemoração ocorreu tanto na cidade de Rio Grande, onde desembarcaram os primeiros japoneses, com inauguração do monumento (RIO GRANDE, 2006) como no município de Porto Alegre, capital do estado, onde as atividades comemorativas foram realizadas ao longo de uma semana no Centro Cultural Municipal Usina do Gasômetro (PORTO ALEGRE, 2006). Ao nível do estado, o Memorial do Rio Grande do Sul realizou Exposição dos Cartazes sobre Hiroshima e Nagasaki, além de paisagens de pontos turísticos do Japão (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

Enquanto isso, no meio acadêmico, intensificou o interesse em pesquisar a imigração japonesa na região meridional do Brasil. Assim, criou-se o movimento para buscar fontes documentais e bibliográficas e, principalmente os artigos acadêmicos. Entretanto, provavelmente por ser uma imigração recente, não foi encontrada quase nenhuma bibliografia referente ao assunto.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através do Núcleo de Estudos Japoneses e em parceria com Núcleo de Estudos de Patrimônio e Memória da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), passou a pesquisar o perfil de japoneses residentes no estado, sob ponto de vista da preservação da memória e da sua identidade nipônica. O que se constatou foi o envelhecimento de japoneses de

primeira geração, sendo que os acervos relativos à imigração encontravam em processo de descarte pelas famílias, “devido à substituição de gerações e seu desconhecimento do valor acadêmico desses objetos em processo de descarte” (MEMORIAL, 2013).

A preocupação para preservar a memória desses imigrantes e garantir a sua identidade cultural de origem levou as duas universidades acima referidas, em parceria, criarem o Memorial de Imigração e Cultura Japonesa, em 2009. As duas universidades passariam a resgatar através do Memorial, a história e a memória de famílias japonesas, através das pesquisas, assim como passaria a realizar ações educativas, para a preservação e difusão da cultura japonesa aos interessados.

O Memorial da Imigração e Cultura Japonesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, assim, tem realizado diversas atividades desde sua criação em 2009 como projeto de extensão daquela universidade. Enquanto sua estrutura física ocupa atualmente o espaço do Setor de Japonês do Instituto de Letras, de forma compartilhada.

Ao longo de sua estruturação, passou a organizar o acervo bibliográfico, acervo documental e materiais audiovisuais, além de realizar pesquisas sobre imigração japonesa. As ações educativas e produção de artigos científicos também são realizadas de forma contínua, envolvendo os estudantes e pesquisadores, de forma colaborativa.

3 | ACERVOS

O Instituto Brasileiro de Museus compreende como “acervo museológico” o “conjunto de bens culturais, de caráter material ou imaterial, móvel ou imóvel, que integram o campo documental de objetos/documentos que corresponde ao interesse e objetivo de preservação, pesquisa e comunicação de um museu” (BRASIL, 2013, p. 5). O Memorial, embora seja institucionalmente distinto do museu, trata o acervo seguindo o conceito acima mencionado.

Atualmente, o acervo existente, de caráter material e móvel, pode ser classificado em três tipos: primeiro, o acervo bibliográfico, o segundo, o acervo documental e o terceiro, objetos bidimensionais e tridimensionais, este em menor número dada disponibilidade de espaço reduzido.

O acervo bibliográfico se constitui principalmente de livros didáticos de língua japonesa que foram utilizados ao longo dos anos no curso de bacharelado em Letras com ênfase em japonês da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além desses livros, há periódicos acadêmicos e revistas de cunho informativo e cultural, na sua maioria editada e publicada no Japão, escrita em língua japonesa. Ainda, possui obras literárias contemporâneas, ainda pouco conhecidas no Brasil, publicadas em língua inglesa, russo e alemão. A maioria dos acervos foi adquirida através da doação, tanto das instituições japonesas públicas e privadas, brasileiras e particulares.

A quantidade do acervo documental é reduzida, visto estar ainda em fase de coleta e requer participação da comunidade japonesa. Até o presente momento, tem se ouvido das famílias, o descarte dos objetos pertencentes aos imigrantes, como passaportes velhos, documentos e fotografias antigas, objetos tridimensionais, muitos deles jogados fora ou queimados. Portanto, dada a sua importância, realiza-se a conscientização da comunidade para a preservação desses objetos e documentos, como parte das ações educativas.

Os objetos imagéticos bidimensionais compõem-se de banners, pôsteres e quadros, na sua maioria produzida pelos alunos do Setor de Japonês do curso de bacharelado em Letras da UFRGS. Além disso, existem materiais tridimensionais como *Word Processor* japonês além de alguns objetos de usos e costumes do cotidiano japoneses como conjunto de caligrafia japonesa, origami tridimensional e enfeite para parede entre outros.

4 | AÇÕES PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS

As ações pedagógicas e educativas têm se realizado seguindo dois eixos principais, as exposições e outro, de oferecimento de cursos, oficinas, seminários e palestras assim como concurso de oratória.

As exposições têm ocorrido em caráter temporário, sempre em parceria com unidades e instituições diversas, principalmente porque o Memorial não possui atualmente o espaço próprio para executar a exposição de longa duração. Por outro lado, essa carência possibilita a interação com outras unidades, como ocorreu com a exposição em comemoração a 110 anos da imigração japonesa no Brasil, em 2018. Esse evento que ocorreu durante Semana de Museus, denominado EXPOJAPÃO, envolveu Departamento de Difusão Cultural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, o Memorial e o Escritório Consular do Japão em Porto Alegre, além da comunidade japonesa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Os cursos e oficinas, além das palestras, ligadas à imigração e cultura japonesa, são realizados tanto dentro como fora da universidade, de acordo com a demanda e solicitação. Entre os quais, até o presente momento a oficina de origami, i.e, a técnica da dobradura de papel, foi a atividade com maior demanda, atendendo todas as faixas etárias e tipo de público. Os indivíduos como jovens em estado de vulnerabilidade, pessoas com deficiência, pessoas em reabilitação social, além de estudantes de escolas públicas e particulares participaram da oficina de origami, como atividade lúdica, criativa e de socialização.

Além de desenvolver a motricidade fina e a imaginação do indivíduo, proporciona a interação entre os participantes resultando na integração do grupo. Por outro lado, a dobradura proporciona noção de geometria, facilitando a compreensão básica da matemática, de forma concreta. De acordo com Lima (2014),

Quando usadas as técnicas do origami para desenvolvimento de alguma atividade de Matemática, seja na Álgebra ou na Geometria, verificamos que além de auxiliar na compreensão de certos conteúdos correlacionados ao

assunto, a dobradura, como ferramenta pedagógica, também colaborava no desenvolvimento de outras habilidades do aluno. (LIMA, 2014).

Outra atividade bastante procurada é a oficina de haikai. Esse estilo de poema de dezessete sílabas que surgiu no Japão foi trazido pelos imigrantes japoneses por um lado e por outro, pelos diplomatas lusofônicos como português Wenceslau de Moraes e no Brasil, o Manuel de Oliveira Lima.

O motivo da procura pela realização da oficina do poema, sobretudo em escolas de ensino básico e fundamental é a diretriz do Ministério da Educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular aponta o haikai como um dos gêneros do poema a ser ensinado nas escolas a partir do sexto ano de ensino fundamental (BRASIL, 201-).

A oficina de produção literária oferecida pelo Memorial, especialmente o haikai, “tem como objetivo geral a conscientização do meio onde o indivíduo está inserido e a compreensão de si mesmo, através do exercício mental de suas inteligências que, conforme Gardner (1995), todas as pessoas possuem” (GAUDIOSO, 2019, p. 101).

Em relação à escrita, o haikai é composto sempre em língua portuguesa. Por sua vez, o Memorial oferece outra atividade, a de caligrafia japonesa. Denominado de *shodô*, o caminho da caligrafia ou *shuji*, aprendizagem da caligrafia, é a arte da caligrafia japonesa. No Japão, o caminho de caligrafia é um treinamento que leva à transformação pessoal do artista para desenvolver um estilo próprio de expressão (MEMORIAL, 2013). As letras escolhidas para o treinamento da caligrafia são ideogramas japoneses, isto é, grafemas carregados de significado, conforme sugere o tema do momento. Utilizando o pincel especial e a tinta *sumi*, os participantes da oficina aprendem o significado das letras, ordem e a maneira de escrever. A postura e a concentração para a execução dos traços são exigidas, como ocorre em todas as atividades de *shodô* no Japão.

Outras atividades como seminários também são realizados periodicamente, como “Encontro com o Japão” além de palestras, conforme a solicitação das entidades interessadas em imigração ou cultura japonesa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Memorial de Imigração e Cultura Japonesa da UFRGS, criada em 2009, ao longo de uma década, tem realizado várias atividades, desde estruturação com aquisição de acervos, pesquisa sobre imigração japonesa no sul do Brasil e realização de exposições e ações educativas. Através de seus acervos e consultorias, tem proporcionado aos pesquisadores os materiais para elaborar produções acadêmicas e científicas.

No atual momento, entretanto, o desafio é a aquisição de novos acervos, principalmente o documental, pois a carência é visível para que possibilite novas pesquisas. Além disso, a maioria dos materiais está escrita em língua japonesa, o que dificulta ainda mais o seu acesso, o que requer maior número de pesquisadores bilíngües para produzir artigos referentes a imigração japonesa de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **A Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 201-. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 fev. 2021.

_____. **Como Criar Museu**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2013. Disponível em: < https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2013/03/ComoCriarMuseu_Orientacoes.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

_____. **Decreto Legislativo n. 29 de maio de 1952**. Brasília: Poder Legislativo. 1952. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1950-1959/decretolegislativo-29-5-maio-1952-350075-publicacaooriginal-60124-pl.html>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GAUDIOSO, Tomoko Kimura. A Trajetória da Imigração Japonesa no Rio Grande do Sul e a Política de Reconstrução do Japão após Segunda Guerra Mundial. In: PEREIRA, Denise; CARNEIRO, Maristela (Org.). **História: Diálogos Contemporâneos**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. Disponível em: < <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/08/E-book-Historia-Dialogos-Contemporaneos-1.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. Memorial da Imigração e Cultura Japonesa da UFRGS e o Poema Haikai: em prol da Difusão do Patrimônio Imaterial à Sociedade Local. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti (Org.). **Cultura, Resistência e Diferenciação Social 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

JAPÃO. **Hakubutsukan: korekara no hakubutsukan**. Tóquio: Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão, 201-. Disponível em: < https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan_hakubutsukan/shinko/pamphlet/pdf/r1409436_01.pdf >. Acesso em: 03 fev. 2021.

LIMA, Joelma Trindade de. Origami - Além da Arte de Dobrar Papel. In: **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014. Disponível em:< http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufrp_edespecial_pdp_joelma_trindade_de_lima.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MEMORIAL da Imigração e Cultura Japonesa da UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/memorialjapao/> >. Acesso em 20 jan. 2021.

PORTO ALEGRE. **Prefeitura comemora 50 anos da imigração japonesa**. Ago. 2006. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2006. Disponível em: < http://www2.portoalegre.rs.gov.br/cs/default.php?reg=65886&p_secao=3&di=2006-08-21 >. Acesso em: 31 jan. 2021.

RIO GRANDE. **Rio Grande comemora cinqüentenário da imigração japonesa no estado**. 17 ago. 2006. Rio Grande: Prefeitura Municipal do Rio Grande, 2006. Disponível em: < <https://www.riogrande.rs.gov.br/consulta/index.php/noticias/detalhes+8755f,,rio-grande-comemora-o-cinqüentenario-da-imigracao-japonesa-no-estado.html#%YBc3G6QzbMw> >. Acesso em: 31 jan. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Governador recebe comissão dos festejos de 50 anos da imigração japonesa**. 12 abr. 2006. Porto Alegre: Estado do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: < <https://estado.rs.gov.br/governador-recebe-comissao-dos-festejos-de-50-anos-da-imigracao-japonesa> >. Acesso em 31 jan. 2021.

_____. **Memorial Comemora Cinquentenário da Imigração Japonesa**. 12 jan. 2006. Porto Alegre: Memorial do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: < <https://estado.rs.gov.br/memorial-comemora-cinquentenario-da-imigracao-japonesa> >. Acesso em 31 jan. 2021.

SEVERINO, **Antônio Joaquim**. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, André Luis Ramos; GAUDIOSO, Tomoko Kimura. **50 anos de história: imigração japonesa em Santa Maria, Rio Grande do Sul (1958-2008)**. Itajaí: Maria do Cais, 2008.

CAPÍTULO 4

TRABALHANDO A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL EM SALA DE AULA

Data de aceite: 01/04/2021

**Carmem Lucia Beda de Amorim Sayão
Corrêa**

Mestranda, UEMS/Campo Grande-MS, Brasil

Patrícia Alves Carvalho

Orientadora Profa Dra, UEMS/Campo Grande-MS, Brasil

RESUMO: O presente artigo está baseado no relato de uma aula dada na Escola Municipal Marly Cavallero Rojas, na cidade de Ponta Porã/MS na fronteira do Brasil-Paraguai com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental I, no cumprimento das exigências da disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais no Brasil ministrada pelas professoras Dra Léia Teixeira Lacerda e Dra Bartolina Ramalho Catanante no Mestrado Profissional em Educação da UEMS – campus Campo Grande/MS. O trabalho foi desenvolvido com o objetivo de aproximar teoria e prática e de levar realmente para o chão da escola a temática da diversidade étnico-racial e cultural para a valorização e o respeito às diferenças contribuindo para a visibilidade da realidade atual das populações indígenas seguimento significativo da sociedade sulmatogrossense. Entendemos que todos no contexto escolar, devem compreender a diversidade não como um problema, mas como elemento de identidade nacional e regional de cada um, e assim, valorizar as especificidades, baseando as ações na tolerância, no respeito

aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos. Esse aprendizado não se dá através dos discursos, frutos das teorias e seus pressupostos, ou de leis e decretos, ele se dá a cada instante no cotidiano influenciado por ações pedagógicas pautadas na alteridade realizadas por um educador com uma postura ativa, dinâmica, dialógica, interativa e não preconceituosa. A experiência na escola foi enriquecedora e despertou os professores para a importância do estudar o tema da diversidade para trabalhar com mais propriedade esse assunto ainda esquecido e negligenciado, mas de grande necessidade no contexto permeado pelas diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade, Valorização, Indígenas.

INTRODUÇÃO

Na era da comunicação, as relações e o diálogo entre as nações e os povos é cada vez mais intenso. Em um país como o Brasil, formado também por uma enorme variedade de “gentes”, é de suma importância para o desenvolvimento nacional, o estabelecimento de um diálogo interno para a melhoria da relação entre esses diferentes povos que convivem lado a lado dentro do mesmo território.

Maher, (2012), retrata a necessidade de cada vez mais se conseguir dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas, porque o investimento no estabelecimento do diálogo, na

capacidade de resolução do conflito intercultural é o alicerce que prepara para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente.

Dentre os povos que habitam o Brasil, as populações indígenas é parte significativa, expressa pela presença de 283 etnias distintas, habitando em 4.067 aldeias localizadas em praticamente todos os estados. No estado do Mato Grosso do Sul, por exemplo, o contexto de sua singularidade cultural apresenta a segunda maior população indígena do país, estimada em 73.295 mil pessoas, ficando atrás apenas do Amazonas (IBGE, 2010). Em seu cenário multicultural, destacam-se nove etnias distintas: Kaiowá, Guarani (Ñandeva), Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinau, Atikum e Camba.

Para Urquiza (2013) estudar e tratar sobre essas populações, em pleno século XXI, consiste em compreender uma diversidade de povos que possuem características e costumes que se diferenciam dos padrões culturais da sociedade não índia.

Portanto, é importante promover o debate sobre a diversidade étnico-racial e cultural e trazer à luz dos conteúdos curriculares a história dos povos indígenas brasileiros e suas culturas, ampliando o entendimento e sensibilidade para essa temática silenciada por anos, fator que contribui para o desconhecimento atual desses povos distintos que fazem parte do povo brasileiro.

Como podemos contribuir para trazer visibilidade e valorização aos indígenas dentro do contexto escolar?

Para isso, é necessário entender a história dos povos indígenas e suas práticas socioculturais, assim como estudar os conceitos da diversidade étnico-racial e a pluralidade cultural no contexto escolar e, por fim apresentar atividades práticas como estratégias de visibilidade cultural.

1 | HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS E SUAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS

Segundo Vieira (2013), os conhecimentos que se têm sobre os povos nativos foram possíveis graças aos registros feitos por missionários e viajantes de várias nacionalidades que aportaram o Brasil, desde o século XVI, particularmente os portugueses. É importante ressaltar toda a carga etnocêntrica que os europeus trouxeram ao realizar este conhecimento inicial sobre o “outro”, o nativo.

BRAND (2011), enfatiza que as populações indígenas em nosso país constituem povos com saberes e processos culturais, sociais e históricos profundamente diferenciados; portanto, constituidores de conhecimentos construídos a partir de outras visões de mundo que por conta das teorias racionalistas ocidentais, acabaram sendo “incluídos” em nossas lógicas de produção e reprodução de saber, sem terem status de conhecimento. São povos “eticamente diferentes” com saberes, fazeres, visão e experiências históricas próprias, conseqüentemente, sistematizam seus conhecimentos de forma diferente. Colocados como seres desprovidos “de saber e cultura”, seus saberes tradicionais acabam sendo marginalizados em nossa educação regular formal.

Para Oliveira (1993),

[...] a representação mais comum sobre o índio sempre o situa como algo referido ao passado, seja aos primórdios da humanidade, seja aos primeiros capítulos da História do Brasil[...]as imagens e estereótipos associados ao índio sempre destacam a sua condição de primitividade e o consideram como próximo da natureza. (OLIVEIRA, 1993 e 1994, p. 196)

Oliveira menciona como é retratado e tratado a imagem do indígena até hoje, sempre enfatizando a sua condição de primitivo.

Urquiza (2013) traz a história dos povos indígenas desde o período pré-colonial, a rota do ouro, rota das minas e a resistência indígena, rota das monções, até as práticas socioculturais, organização social e saberes indígenas, narrando o que tinha por trás de cada período histórico, o que os livros didáticos normalmente não tratam e as particularidades das culturas indígenas.

Para o autor, desde o início, a ideia dos europeus foi a de dominar as populações nativas, e colocar em prática o seu projeto de colonização e cristianização das novas terras. O primeiro grande traço da história indígena foi o despovoamento através das epidemias, dos massacres nas guerras contra os europeus e também as guerras intertribais, mas como afirma Cunha (1994), a previsão do desaparecimento dos povos indígenas, desde os anos 80, cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral, ou seja, os “índios” estão no Brasil para ficar.

E os números do último Censo (IBGE, 2010), mostram essa realidade, no estado do Mato Grosso do Sul, por exemplo, apontam para um expressivo crescimento populacional na faixa etária entre 0 e 14 anos de idade. O futuro da questão indígena para Cunha (1994), dependerá das próprias escolhas das populações indígenas, de políticas gerais do Brasil e até da comunidade internacional [...] a posição dos índios no Brasil de hoje e de amanhã desenhar-se-á na confluência de várias opções estratégicas, tanto do Estado brasileiro e da comunidade internacional quanto das diferentes etnias. Trata-se de parceria. (CUNHA, 1994, p.123)

21 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E A PLURALIDADE CULTURAL NA ESCOLA

Não é simples lidar com a diversidade e o aprender a conviver com as diferenças é algo constante dentro e fora da escola. Diversidade nem sempre significa desigualdade e o constatá-la é trazer para o exterior as várias diferenças sociais e culturais existentes no interior da sociedade, como também, no interior do contexto escolar (SILVA; SOUZA, 2008). Como Munanga (2001), aponta:

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (MUNANGA, 2001, p.141)

Como já foi dito, em um país pluricultural como é o Brasil, a ideia do multiculturalismo se tornou prática social e pedagógica, entendendo o termo como o encontro de várias culturas em um mesmo espaço, como a cultura indígena, negra, europeia e de muitos outros imigrantes estrangeiros, como cultura relativa à língua, classe social, gênero, religião, orientação sexual e outras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, produzidos pelos Ministério da Educação, trazem a pluralidade cultural como conteúdo a ser trabalhado no Ensino Fundamental, no primeiro e segundo ciclos. No terceiro e quarto ciclos, a pluralidade cultural é apresentada como tema transversal (abordagem de questões sociais urgentes).

A escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. O trabalho com a Pluralidade Cultural se dá, assim, a cada instante, propiciando que a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura da paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros. Esse aprendizado exige, sobretudo, a vivência desses princípios democráticos no interior da cada escola, no trabalho cotidiano de buscar a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira (BRASIL, 1998, p.69).

Embora os PCNs não tenham tratado o tema com a pertinência requerida, não podem receber críticas por omissão. As recomendações feitas sobre a pluralidade cultural são importantes, bem colocadas, justificadas e com objetivos claros. Mas, grande parte das escolas não têm seguido essas indicações, e quando segue, é de maneira folclorizada e apenas contemplando as diversidades.

Porém, desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2002), está expressa a necessidade de respeito a todas as manifestações étnico-raciais e culturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996), a Lei 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e por último, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) todas trazem em sua redação textos sobre a inclusão, no currículo escolar, de conteúdos sobre a história e a cultura dos brasileiros afrodescendentes e indígenas, como por exemplo, o texto a seguir tirado da Lei nº 11.645, artigo 26, nos parágrafos 1º e 2º:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008)

Silva (2008), traz a discussão sobre a diversidade étnico-racial e cultural como um dos desafios da educação inclusiva no Brasil, de modo a dar visibilidade ao fato de que as desigualdades, os conflitos e as resistências são, de alguma forma, decorrentes dela. Afirma que a diversidade entre os indivíduos está presente na abordagem pedagógica, pois é uma condição da natureza humana. Critica o fato de que negros e indígenas ainda não são retratados, quando não ausentes, nos livros didáticos e os professores muitas vezes despreparados trabalham essa temática de forma equivocada, preconceituosa, discriminatória e folclórica.

Infelizmente, a implantação dessas leis não foi o suficiente para mudar a forma com que essa temática é trabalhada nas escolas e também não houve um impacto de ampla mobilização necessária para provocar discussões em nível nacional que tenham repercussão na mídia e a participação das diferentes sociedades.

Esperava-se realmente por resultados significativos no que se refere, por exemplo, a desconstrução da imagem estereotipada e discriminatória dos negros e indígenas, e não houve e, ainda não há, nenhum esforço considerável para a valorização dos mesmos. E não existe também, uma cobrança da aplicabilidade dessas leis.

O multiculturalismo proposto por Candau (2008) é aberto e interativo, e a perspectiva intercultural, a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, por articular políticas de igualdade com políticas de identidade. E por promover a inter-relação entre grupos sociais diferentes pertencentes a uma mesma sociedade, valorizando as particularidades de cada cultura, considerando que as mesmas estão sempre em processo de elaboração, construção e reconstrução.

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja a identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrentes dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAU & KOFF, 2006, 475).

Para Banks (2006), todas as salas de aula são multiculturais e é preciso desvelar as diferenças que há nelas, pois a educação multicultural é uma abordagem de educação que

transforma, que questiona criticamente apontando as desigualdades sociais e as práticas discriminatórias.

O docente precisa ser um profissional aberto às inovações e às constantes aprendizagens, que aceita a diversidade e várias culturas porque no contexto atual, a realidade escolar exige do professor habilidades e competências que extrapolam e muito ao ato de transmitir conhecimento como se exigia a educação no molde tradicional.

Os desafios para os docentes se acentuam nesse contexto de características peculiares que exige um rigoroso redimensionamento da linguagem, dos conteúdos e das estratégias metodológicas, e acredita-se ser indispensável e de extrema necessidade o preparo para que esse profissional esteja munido de instrumentos e compreensões, para o sucesso do processo ensino aprendizagem, uma necessidade para todo local, região e suas particularidades e diferentes realidades.

3 I PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIAS DE VISIBILIDADE

Na atualidade, a escola é constantemente desafiada quanto às suas funções, a fim de cumprir seu papel social. A sociedade exige que a escola se transforme a cada dia e requer cada vez mais o acesso, o domínio e a produção de conhecimentos. Conseqüentemente, tais exigências demandam professores cada vez mais competentes, adaptados e capazes profissionalmente.

Para responder às demandas educacionais, o professor precisa modificar e inovar a sua prática de forma a oferecer oportunidades de aprendizagens variadas aos seus alunos para dar respostas às suas necessidades educacionais específicas, considerando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele.

Para isso, precisa lançar mão de boas práticas de ensino, para propiciar condições de aprendizagem na sala de aula através do uso de estratégias diferenciadas e recursos diversificados, para avançar no atendimento à diversidade étnico-racial e cultural dos estudantes no entorno onde estiver inserido.

Com o objetivo de auxiliar os docentes na sua prática pedagógica fornecendo estratégias e sugestões que servem como propostas concretas de atividades a serem desenvolvidas em salas do ensino fundamental e médio, e no que se refere ao ensino de conteúdos relacionados à temática indígena, traremos a seguir o relato do desenvolvimento de um plano de aula baseado no capítulo 20 do livro: A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus, que tem como organizadores Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni.

No Capítulo 7, baseado no artigo: A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira, de Berta Ribeiro, a autora traz a sugestão de uma aula para ser desenvolvida em salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de mostrar a importância do conhecimento da natureza que herdamos dos indígenas, assim como muitos outros aspectos da cultura brasileira.

No cumprimento das exigências do Mestrado Profissional em Educação para a avaliação da disciplina de Educação e Relações Étnico-raciais no Brasil ministrada pelas professoras Dr^a Léia Teixeira Lacerda e Dr^a Bartolina Ramalho Catanante, é que as alunas mestrandas Ádria Cristina Eubank e Carmem Lucia Sayão desenvolveram e aplicaram em dupla o plano de aula detalhado a seguir:

PLANO DE AULA
<p>ESCOLA MARLY CABALLERO ROJAS Prof^a. <i>Ádria Cristina Eubank Oliveira de Almeida</i> Convidada: Prof^a. <i>Carmem Lucia Sayão Corrêa</i> DISCIPLINA: CIÊNCIAS Ano: 1º ano - Fundamental I Turmas: A, B, C, D, E Período: Matutino</p>

Data 19 de Julho de 2018
CONTEÚDOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir a história dos povos indígenas brasileiros. Noções de cultura indígena brasileira e suas manifestações. Os indígenas de Ponta Porã: povos, localização e características. Tipos de moradia. Educação indígena: especificidade de cada povo indígena, arte indígena, medicina curativa.
OBJETIVO GERAL:
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a contribuição dos povos indígenas para a formação do povo brasileiro.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão de cultura e suas as origens dos povos indígenas no Brasil; • Identificar historicamente os equívocos em relação aos povos indígenas; • Distinguir a denominação índio e indígena; • Reconhecer as especificidades etnoculturais dos povos indígenas; • Conhecer as especificidades dos povos indígenas em Ponta Porã;
RECURSOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Papel Color Set Preto • Fita adesiva • Papel pardo • Quadro negro • Giz • Massinha • Sítio arqueológico • Tartaruga • Papel manilha • Vídeo Raízes • Filme Tainá • Aparelho de data show • Notebook
METODOLOGIA:
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas, estudos dirigidos, painéis, discussão em geral, vídeo raízes, filme Tainá, prática.

ROTEIRO:

No primeiro momento, todos os alunos das salas de primeiro ano foram levados pelas professoras à sala de tecnologia onde assistiram juntos ao vídeo “Os indígenas - Raízes”. Depois a mestranda Ádria Cristina Eubank iniciou uma conversa sobre o que as crianças entenderam como contribuição dos indígenas à cultura brasileira, intercalando com a colega os conteúdos acima citados.

No segundo momento, a mestranda Carmem Lucia Sayão, coordenou as atividades em outra sala onde os estudantes foram divididos em 6 grupos para realizarem atividades diferentes, sendo que três deles ficaram sob a supervisão da colega. Utilizando materiais diversos foi solicitado às crianças que relatassem através da arte, o que mais lhes chamou a atenção sobre a herança indígena na cultura brasileira. Depois do intervalo e lanche, ao retornarem, todos se dirigiram novamente a sala de tecnologia onde assistiram o filme infantil brasileiro: TAINÁ.

Ao final, a pedido da coordenadora, foi organizada uma exposição para toda a escola da produção das crianças que explicaram aos visitantes a sua arte. Como lembrança da aula, foi entregue aos estudantes marca textos para auxiliá-los na leitura.

AVALIAÇÃO:

- Oralidade e grau de entendimento do conteúdo e participação no momento de discussão geral;
- Confeção de cartazes com desenhos, percepção do que o aluno(a) visualizou no vídeo, na exposição, na explicação,
- Palavras de origem indígena na participação individual nas oficinas de arte;
- Arte com massinha, confecção de objetos indígenas;

BIBLIOGRAFIA:

AZEVEDO, E. *Raça (Conceito e preconceito)*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. *Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas*. Porto Alegre-RS: Ed. UFRGS, 2007.

BORGES, E.. et al. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual, 2002.

BRASIL. Presidência da Republica. *Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2000*. Brasília: 2003.

_____. *A Educação Escolar Indígena no Brasil: Primeiros Passos de uma Longa Jornada*. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. 2006, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2006.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; Lacerda, Léia Teixeira; NINCAO, O. S. Sujeitos e Saberes da Educação Indígena. In: Léia Teixeira Lacerda e Maria Leda Pinto. (Org.). *Educação, Diversidade e Cidadania: Sujeitos e Saberes dos Processos e das Práticas Pedagógicas*. 1 ed. Dourados: Editora UEMS, 2011, v. 001, p. 87-98.

NASCIMENTO, A. C. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus*. Brasília-DF: MEC/MARI/UNESCO, 1999, 317-340pp. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002103.pdf>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos como relevante, dialogarmos e refletirmos acerca da importância de se considerar as diferenças decorrentes da diversidade cultural e étnico-racial de um entorno, para a valorização e a visibilidade das distintas realidades de povos, como os indígenas, provocando ações e reações que contribuam na construção de uma sociedade onde todos sejam respeitados.

O trabalho foi realizado na cidade de Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul, por ser um local onde residem múltiplas culturas e certamente, os professores necessitam de ferramentas adicionais diante do desafio das condições para uma constante busca de aprendizado, e da complexidade da prática.

Multiplicar o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais sobre a diversidade cultural que possam retratar de forma clara e objetiva como trabalhar os equívocos ainda presente no material didático das nossas escolas.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Maria Aparecida. A Temática Indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>> Acesso em: 18 de maio de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº. 9394/96.2.ed. Rio de Janeiro.1997.

BRUNIO, Marilda Moraes Garcia & SUTTANA, Renato (org.). **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação Inicial de Professores para a educação básica: As licenciaturas. **Revista USP** • São Paulo • n. 100 • P. 33-46 • Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014

GOMES, Nilma Lino Educação e Relações Raciais: Refletindo Sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: _____. MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Revisada. Brasília. MEC, 2005. Pag. 143- 154.

KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: **Mercado de Letras**, 2007. (p. 255-270)

MAHER, Terezinha. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: **Mercado de Letras**, 2007. (p. 255-270)

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco Cidadania, racismo e pluralismo: a presença das sociedades indígenas na organização do Estado Nacional brasileiro. In: _____. **Ensaio em Antropologia Histórica**. 1999. p. 192-208.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. Brasília-DF: MEC/MARI/UNESCO, 1999, 317-340pp. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002103.pdf>

SILVA, G.J.; SOUZA, J.L. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: Desafios da Educação Inclusiva no Brasil. In: **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (1): 169-192, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/4256>

URQUIZA, Antonio H. Aguilera (org.). **Culturas e Histórias dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2013.

VAINFAS, Ronaldo. Santidades Ameríndias. In:_____. **A Heresia dos Índios**: Catolicismo e Rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995, p. 41-69. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/educacao->> Acesso em: 18 de maio de 2018.

VIEIRA, Carlos Magno N. O que interessa saber do índio? Um estudo das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande/MS sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul, 2008 (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande.

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM PERSÉPOLIS E BORDADOS: QUESTIONAMENTOS ACERCA DO PAPEL DA MULHER MUÇULMANA NA SOCIEDADE IRANIANA PÓS-REVOLUÇÃO ISLÂMICA

Data de aceite: 01/04/2021

Flávia Abud Luz

Doutoranda em Ciências Humanas e Sociais
(UFABC), São Paulo
<https://orcid.org/0000-0004-5979-3445>

Mônica Abud Perez de Cerqueira Luz

Pós-Doutora em Educação, Arte e História da
Cultura, Professora do Mestrado em Educação
UNIB, São Paulo
<https://orcid.org/0000-0002-7839-8114>

RESUMO: A produção literária de Marjane Satrapi (obras em formato de história em quadrinhos) aborda diversos temas relacionados ao universo feminino sob a égide do Islã e do regime teocrático da República Islâmica do Irã, sendo que entre eles figuram o conflito na transição de uma sociedade dita moderna ou secular para outra em que a religião passa a ser protagonista no espaço público, além do retrocesso nos direitos das mulheres nas esferas pública e privada (uso do véu e alterações nas leis familiares que regulavam o casamento, o divórcio e a custódia de filhos). O presente artigo parte das obras *Persépolis* (2007) e *Bordados* (2010) para problematizar as diferentes representações do feminino no Islã, recorrendo aos estudos de Shahrzad Mojab (2001) e Ziba Mir-Hosseini (2011), e observar possíveis pontos de aproximação entre os questionamentos apresentados nas referidas obras biográficas de Satrapi e o discurso e a demanda do denominado feminismo islâmico.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Islã, direitos das mulheres, Irã.

CONSTRUCTION OF IDENTITIES IN PERSEPOLIS AND EMBROIDERIES: QUESTIONS ABOUT THE ROLE OF MUSLIM WOMEN IN IRANIAN SOCIETY AFTER THE ISLAMIC REVOLUTION

ABSTRACT: The literary production of Marjane Satrapi (works in comic book format) addresses several themes related to the female universe under the aegis of Islam and the theocratic regime of the Islamic Republic of Iran, among which are the conflict in the transition of a so-called society modern or secular to another in which religion becomes a protagonist in the public space, in addition to the setback in women's rights in the public and private spheres (wearing the veil and changes in family laws that regulated marriage, divorce and custody of children). This article starts from the works *Persepolis* (2007) and *Embroideries* (2010) to discuss the different representations of the feminine in Islam, using the studies of Shahrzad Mojab (2001) and Ziba Mir-Hosseini (2011), and observe possible points of approximation between the questions presented in the referred biographical works by Satrapi and the discourse and demand of the so-called Islamic feminism.

KEYWORDS: Gender, Islam, Women's rights, Iran.

INTRODUÇÃO

A posição ou *status* da mulher junto às sociedades de maioria muçulmana é fruto de debate, tanto no Oriente Médio e Norte da África, como no Ocidente, em países como os Estados Unidos, sobretudo desde a década de 1980, quando um movimento de reivindicação surgiu como uma espécie reação ao discurso de cunho conservador com relação aos direitos das mulheres, desenvolvido por movimentos islamistas (como foi o caso do retrocesso de direitos das mulheres nas esferas pública e privada quando da Revolução Islâmica, ocorrida em 1979 no Irã), e trouxe um novo discurso, que através de uma interpretação independente (*ijtihad*) do Alcorão e outros textos religiosos passou a demandar a igualdade de gêneros de maneira fluída entre a esfera público-privada, demonstrando as relações de poder que se construíram no espaço religioso e na sociedade ao longo do tempo.

A produção literária de Marjane Satrapi (obras em formato de história em quadrinhos) aborda diversos temas relacionados ao universo feminino sob a égide do Islã e do regime teocrático da República Islâmica do Irã, sendo que entre eles figuram o conflito na transição de uma sociedade dita moderna ou secular para outra em que a religião passa a ser protagonista no espaço público, além do retrocesso nos direitos das mulheres nas esferas pública e privada (uso do véu e alterações nas leis familiares que regulavam o casamento, o divórcio e a custódia de filhos). A presente comunicação parte das obras *Persépolis* (2007) e *Bordados* (2010) para problematizar as diferentes representações do feminino no Islã, recorrendo aos estudos de Shahrzad Mojab (2001) e Ziba Mir-Hosseini (2011), e observar possíveis pontos de aproximação entre os questionamentos apresentados nas referidas obras biográficas de Satrapi e o discurso e a demanda do denominado feminismo islâmico. Cabe ressaltar que ao tomar as obras *Persépolis* (2007) e *Bordados* (2010) para problematizar as diferentes representações do feminino no Islã é possível observar que três questionamentos acerca do papel da mulher muçulmana na sociedade iraniana durante a transição (e posterior consolidação) para a República Islâmica são frequentes na obra de Marjane Satrapi e ao mesmo tempo refletem discussões e demandas de mulheres observadas na sociedade iraniana, a saber: a) a obrigatoriedade do uso do véu; b) o ambíguo reconhecimento do papel político das mulheres no novo regime; c) o conflito entre a liberdade sexual/amorosa e a rígida moral religiosa vigente.

As obras literárias de Marjane Satrapi alcançaram inicialmente o público francês no ano de 2000, quando o primeiro volume do da série que compõe seu livro mais conhecido: *Persépolis*, e os leitores passaram a ler as memórias da jovem iraniana Marji (apelido familiar dado à autora), nascida em uma família considerada moderna - cuja educação combinava a tradição persa com valores ocidentais e de esquerda - e contestadora do poder da dinastia dos Phalevi, que tinha apenas dez anos de idade quando observou uma mudança política crucial em seu país: a Revolução Islâmica. Ao longo dos demais volumes

de Persépolis (agrupados em edição brasileira em apenas um livro, o Persépolis Completo, editado pela Companhia das Letras) observa-se o crescimento da personagem em meio a uma sociedade que se tornou cada vez mais religiosa e disciplinadora, sobretudo no que diz respeito às leis apropriadas ou desenvolvidas após a instauração do regime teocrático, o seu exílio de quatro anos na Áustria (bem como suas experiências amorosas e intelectuais), o retorno à República Islâmica do Irã para a realização da Faculdade de Artes e a dificuldade de ajustar-se, seu casamento e divórcio e, o estabelecimento na França, onde passou a atuar como autora e ilustradora.

No ano de 2007 a obra *Persépolis* foi transformada em um longa-metragem de animação, que inclusive recebeu uma indicação ao Oscar. Após tal acontecimento, Satrapi retomou as chamadas narrativas de memórias com *Frango com Ameixas*, baseado na vida de seu avô, e *Bordados*, em que apresenta os dramas e a intimidade das mulheres de sua família, ao retratar um de seus encontros informais na casa de sua avó, e discute questões, relacionadas sobretudo à sexualidade, que à época (nos anos 1980) ainda eram vistas com uma espécie de tabu por parte da sociedade iraniana e sua moral religiosa, forjada com e a partir da Revolução Iraniana. Embora não se identifique como feminista, Satrapi aborda em seus livros diversos temas relacionados ao universo feminino sob a égide do Islã, bem como a questão da tradição e da construção identitária feminina e muçulmana em contexto não oriental.

IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO EM PERSÉPOLIS E BORDADOS: QUESTIONAMENTOS ACERCA DO PAPEL DA MULHER EM UMA SOCIEDADE DE TRANSIÇÃO

A República Islâmica do Irã, ou apenas Irã antes da revolução de 1979 que colocou os aiatolás xiitas no poder, possui um histórico de articulação e momentos do movimento feminista que deve ser considerado, juntamente com o apontamento da temática do feminino nas obras *Persépolis* e *Bordados*, para compreender as diferentes forças políticas e sociais que regeram o país e a construção da identidade feminina, aspectos que serão retomados pela Marjane Satrapi em questionamentos críticos de suas memórias.

A personagem central da obra, Marjane Satrapi nasce em um momento em que o Estado iraniano era governado pelo Xá Mohamed Reza Pahlevi (governante que sucedeu seu pai no poder) e possui um lugar de fala específico ao ser membro de uma família elitizada e de valores liberais, fato que a tornava contrária ao regime ditatorial e autoritário representado pela dinastia Pahlevi. Os pais da pequena Marji (na fase inicial da história) e seu Tio Anuche, que era considerado comunista e opositor ao governo, possuíam a crença em uma revolução rumo a valores democráticos e a conquista de liberdades individuais, porém a liderança religiosa de vertente xiita da revolução cessou tais objetivos e introduziu um regime mais autoritário, com sua legitimidade forjada agora em um discurso religioso.

Neste momento de transformação política e social que a jovem Marji (a época com dez anos) apresenta seu primeiro questionamento acerca da posição da mulher na sociedade iraniana: as mulheres passaram a ter que usar, de modo obrigatório, o véu islâmico. Logo no primeiro capítulo do livro, intitulado “O véu”, o contato inicial do leitor com a figura da pequena Marji é marcado pela representação gráfica de um elemento da interpretação fundamentalista da religião islâmica no que diz respeito à questão de gênero: a necessidade do uso do véu em locais públicos e, no caso da educação primária a divisão das turmas de acordo com o sexo. O questionamento de Marji, neste primeiro momento, está relacionado ao fato de que para ela e suas colegas de escola (muitas advindas do liceu francês, uma escola bilíngüe) o uso de tal vestimenta não fazia sentido, assim ela descreve “a gente não gostava muito de usar o véu, principalmente porque não entendia o motivo [...]” e um pouco adiante, ainda no mesmo capítulo ela cita um exemplo do embate entre as próprias mulheres iranianas acerca do uso do véu, em que alguns grupos manifestavam sua opinião favorável ao mesmo de forma pública, enquanto outros grupos eram contrários.

Neste contexto, Taji, a mãe de Majane, posicionou-se contra e uma fotografia sua foi veiculada em revistas na Europa (Alemanha) e no próprio Irã, fato que fez com que a mesma pintasse seu cabelo e andasse de com roupas diferentes e óculos escuros por um tempo, com medo da repressão que ela e sua família poderiam sofrer.

O debate acerca do uso ou não do véu islâmico já é recorrente no centro dos diferentes momentos vividos pelo movimento feminista iraniano. Conforme apresenta Kian-Thiébaud (2008)¹, desde o que ela considera a primeira e talvez mais significativa onda feminista iraniana - ocorrida em 1905/1906, em um momento político de revolução constitucional -, já existia um grande debate acerca do uso do véu entre as feministas, as que naquele momento mostravam-se a favor do referido uso argumentavam que ser uma mulher moderna não implicava, necessariamente, na renúncia de suas tradições religiosas, e que a proibição do uso do mesmo não deveria ocorrer. A discussão, desta forma, deveria centralizar-se mais na reivindicação de direitos políticos, como o direito ao voto e a possibilidade de elegibilidade, mas naquele contexto não foi possível alcançar tal direito e a alteração do *código de status pessoal* (que regia diversos aspectos da vida, como casamento, custódia de filhos). Ainda na década de 1920, quando assume o poder, Reza Khan iniciou uma série de mudanças em prol de uma noção de modernização do país persa, e entre elas desenvolveu uma política que ia contra a autonomia dos movimentos feministas e proibiu, por exemplo, o uso do véu no ano de 1936.

Com a saída de Reza Khan, os movimentos políticos de orientações diversas tentaram integrar as pautas das mulheres em seus quadros e reacende a questão dos direitos políticos femininos, mas as discussões e propostas não possuem uma efetivação na forma da lei. A questão do uso do véu ressurgiu com forma em meio aos protestos de uma

1. Azadeh Kian-Thiébaud concedeu à pesquisadora Carmen Rial, da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2008, uma entrevista acerca dos desdobramentos do movimento feminista iraniano. A entrevista foi publicada na revista acadêmica Estudos Feministas.

grande parcela da população iraniana – de orientação política variada, como esquerdistas ou nacionalistas, religiosos xiitas – que pediam a retirada de Reza Pahlevi, filho e sucessor político de Reza Khan, e depois conduziram em 1979 à Revolução Islâmica ou Revolução Cultural, como foi denominada por seus adeptos à época. As mulheres que participavam das manifestações passaram a utilizar o véu como um símbolo político, uma espécie de sinal de contestação ao regime do Xá e seus aliados ocidentais, porém com a instauração do governo teocrático após a revolução o uso de tal vestimenta passou a ser um símbolo de exclusão às mulheres laicas que não queriam viver sob as leis islâmicas.

A questão do véu reaparece em diversos momentos de suas memórias contadas no livro. Após o estranhamento inicial causado pela dificuldade de aceitar o uso do véu, mesmo a autora expressando nas páginas subsequentes que “nasceu com a religião”, a personagem central, assim como as demais mulheres e meninas, o uso do véu tornou-se obrigatório no ano de 1980, legitimando-se através de um discurso religioso-ideológico.

Mais uma vez, Marjane observa uma das figuras femininas centrais em sua vida – a sua mãe – ser alvo de uma repressão por não observar o uso do véu: Taji é ofendida por dois policiais do regime e intimada a usar o véu para não ser vítima de eventuais abusos sexuais (sequência presente na obra *Persépolis*, no capítulo *A viagem*). Neste contexto, a jovem Marjane observa relata de forma crítica que o código de vestimenta foi investido de um viés ideológico em que mulheres e homens eram “catalogados” em dois tipos, a saber fundamentalista ou moderna/progressista, de acordo com as roupas que trajavam. No entanto, observa-se que além de Marjane possuir uma postura crítica acerca do novo padrão de vestimenta, seus pais também questionavam as justificativas do governo para tais mudanças, sobretudo no que diz respeito ao caráter disciplinador com relação ao corpo feminino.

Cabe ressaltar que com a Revolução Islâmica ocorreram alguns retrocessos no que diz respeito ao direito das mulheres, adquiridos durante os governos autoritários dos Pahlevi, sobretudo no que diz respeito aos direitos relacionados à esfera privada ou o direito de família. Mesmo no contexto autoritário do governo do Xá, algumas reivindicações feministas foram outorgadas com a tutela do Estado, que através da Organização das Mulheres do Irã (organização oficial conduzida pela irmã do Xá, Ashraf) apoiou mudanças que melhoraram alguns aspectos da vida das iranianas, como, por exemplo, a Lei de Proteção à Família de 1967, que entre as mudanças permitia o divórcio iniciado pela mulher, questiona a custódia unilateral dos pais com relação aos filhos e limitava o direito dos homens à poligamia (AFARY e ANDERSON, 2011, p.128-129). Com a Revolução Islâmica e seu *slogan* de *retorno à sharia* observou-se a manifestação que clamavam para a volta daquele que era considerado o papel tradicional da mulher, ou seja, ligado aos papéis de boa filha, mãe e mulher, que tinham como exemplo e emular Fátima, filha de Maomé.

Retomando os questionamentos de Marjane, um aspecto interessante por ela abordado é referente ao reconhecimento do papel político da mulher por parte do governo

teocrático, sobretudo a ambígua importância da mesma para a composição da moral religiosa da nova sociedade iraniana. De um lado a mulher era considerada um pilar importante da Revolução por ser mãe, irmã ou esposa dos homens que a partir do ano de 1980 lutaram pela pátria, em uma guerra de longa duração contra o governo iraquiano de Saddam Hussein, e a partir do ano de 1982 várias mulheres tornaram-se guardiãs da revolução e juntaram-se aos homens para repreender as mulheres que não usavam o véu de forma correta. Segundo Marjane (2007, capítulo Kim Wilde, p.7-8) “[...] a função delas era nos pôr de volta no caminho certo, explicando os deveres da mulher muçulmana”.

Por outro lado, as mulheres que eram consideradas laicas ou aquelas que não compartilhavam dos ideais político-religiosos do novo governo tinham suas liberdades tolhidas e uma forma de resistir às mudanças que não agradavam era questionar o discurso e ações daqueles que representavam a autoridade e de alguma forma transgredir às novas leis baseadas em uma moral religiosa rígida.

No capítulo *O Dote* (ainda na obra *Persépolis*) Marjane narra que após a morte de Neda Baba-Levy, uma amiga sua que era judia e morava na mesma rua, ocorrido devido aos bombardeios causados pela guerra Irã-Iraque, seu comportamento mudou com relação aos discursos de autoridade e aos 14 anos de idade ela estava revoltada com os desdobramentos do governo e não tinha mais medo de questionar abertamente as coisas. Nesta sequência, Marjane opõe-se às novas proibições que observa na escola, agora a respeito do uso de jóias e calça jeans, e as verdades inventadas pelo novo regime, sobretudo acerca da existência de presos políticos, e acaba por ser expulsa de diversas escolas até que seus pais, temendo pela sua vida decidem mandá-la para o exílio na casa de uma conhecida na Áustria.

Ao analisar este contexto inicial da Revolução Islâmica e seus desdobramentos no que diz respeito ao direito das mulheres, a antropóloga iraniana Ziba Mir-Hosseini (2011) argumenta que inicialmente denominou de feminismo islâmico para referir-se a um número de mulheres iranianas islamistas que após a Revolução desempenharam um papel crucial ao silenciarem a voz de outras mulheres, e entre aquelas Mir-Hosseini destaca algumas lideranças, que inclusive chegaram a ocupar cargos públicos no governo pós-1979,

[...] por exemplo, Shahla Sherkat, editora da revista feminista oficial “Zan-e Ruz”, Azam Taleqani, que assumiu a Organização das Mulheres do Irã e destruiu seus livros; e Zahra Rahnavard, que escreveu texto seminal acerca do uso do *hijab* e denunciou o feminismo (MIR-HOSSEINI, 2011, p.70)

No entanto, a antropóloga iraniana aponta que no início da década de 1990, algumas destas mulheres decepcionaram-se com o discurso oficial do governo com relação à elas e juntaram-se ao movimento dos Novos Pensadores Religiosos que mais tarde constituíram um movimento de reforma.

Outro aspecto relevante apontado por Marjane, e que também está presente em diversos momentos da obra *Bordados* (2010), é o conflito entre a liberdade sexual/amorosa

e a moral religiosa. Em Perépolis este conflito parece amplificado quando Marjane retorna ao Irã (após quatro anos de exílio e diversos problemas relacionados a má impressão e preconceito de parte dos locais acerca de sua nacionalidade), decide entrar na Universidade de Artes e conhece Reza, jovem que se torna seu namorado. Por mais que os pais de ambos aceitassem a relação, eles na condição de não casados não poderiam ser vistos em nenhum tipo de demonstração de afeto em público, sob o risco de serem presos e chicoteados, sequência que aparece no capítulo *A maquiagem*, em Persépolis.

Quando passou a conviver mais com as colegas de universidade, Marjane relata que observou que para algumas delas a atitude transgressora contra as regras impostas pelo regime, manifestada muitas vezes no uso de maquiagem ou no uso de acessórios proibidos em ambiente público, poderia ocorrer só na aparência, visto que algumas mulheres já tinham de certa forma incorporado algumas regras, sobretudo no que diz respeito à moral religiosa que impedia a liberdade sexual. Em uma sequência no capítulo *As meias*, Marjane é repreendida pelas colegas ao contar que mantinha relações sexuais com o namorado, e questiona o fato de uma colega querer agir como o Estado e controlar a vida dos outros e ao mesmo tempo aceitar um casamento arranjado por conta do dote.

Um aspecto que cabe ser ressaltado é que segundo a autora para resistir a toda a repressão os jovens, mulheres e homens, passaram a criar um universo privado e particular, diferente daquele que era observado no espaço público e imaginado pelo regime, para poderem se expressar.

No período de universidade, Marjane destacou também as proibições e normas de conduta dirigidas “a proteção das mulheres”, mas que na realidade apenas as segregavam de seus colegas homens e atestavam sua postura inferior. No capítulo *A convocação*, a autora narra um episódio em que os alunos foram convocados pela reitoria para uma palestra acerca da “conduta moral e religiosa” em que ela questionou abertamente e de forma direta os membros da reitoria sobre as regras de conduta impostas às mulheres, legitimadas sob o discurso de que tais regras eram para garantir a proteção delas e para manter uma conduta decente que valorizasse o sangue derramado pelos mártires em nome da liberdade, e argumentou que da mesma forma que os homens poderiam sentir-se atraídos de alguma forma pelas curvas, cabelo e movimentos das mulheres, ela, como mulher também poderia sentir algo ao ver os homens que tinham a liberdade de trajar as calças e roupas que quisessem e utilizar diversos tipos de penteado.

Outro apontamento de Marjane em sua vida adulta é um aspecto muito debatido no interior das ondas do movimento feminista iraniano e diz respeito ao *código de status pessoal* (que rege aspectos da vida como o casamento, o divórcio, a custódia dos filhos, a idade mínima estabelecida para casar), que baseado na lei islâmica após a Revolução trouxe uma retração no que diz respeito aos avanços conseguidos pelo movimento (ainda que tutelados sob a Organização das Mulheres do Irã) no que diz respeito à possibilidade de mulher iniciar um pedido de divórcio.

A preocupação acerca dos direitos das mulheres no que concerne ao direito de família é apontada por Marjane no capítulo *O casamento* ao relatar que quando ela e o eu namorado decidiram se casar e contaram ao pai dela a primeira atitude dele foi dar ao futuro genro alguns conselhos, sendo o primeiro deles “[...] “direito de divórcio” para uma mulher é facultativo. Ela só o tem se o marido valida essa opção na certidão de casamento. Minha filha deverá ter esse benefício (MARJANE, 2007, capítulo O casamento, p.2)”. O tema retorna no capítulo *O Fim*, quando ao conversar com uma amiga da época da infância sobre a decisão de divorciar-se do marido, Marjane lamenta o fato de que diversas leis em seu país, sobretudo no âmbito familiar, são desfavoráveis às mulheres e que para ela as justificativas de cunho religioso-ideológico não eram suficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta comunicação buscou-se uma reflexão acerca do *status* da mulher na sociedade iraniana constituída após a Revolução Islâmica a partir dos apontamentos e questionamentos apresentados nas obras autobiográficas da escritora iraniana Marjane Strapi. Os temas abordados por Marjane Strapi nas obras analisadas neste exercício teórico – *Persepolis e Bordados* -, relacionados ao universo feminino sob a égide do Islã, e sobretudo do regime teocrático da República Islâmica do Irã, tais como o conflito inicial entre a adaptação da dita *moderna ou secular* sociedade iraniana da dinastia Palhevi à uma em que a religião passa a ser protagonista no espaço público; a dificuldade em lidar com o retrocesso dos direitos das mulheres nas esferas pública (necessidade de observar o uso do véu) e privada (no que diz respeito as leis familiares que regulam aspectos como o casamento, o divórcio e a custódia de filhos), ao serem observados no contexto dos diferentes momentos do movimento feminista iraniano, bem como no lugar de fala da autora, uma jovem iraniana inserida em uma família considerada moderna - cuja educação combinava a tradição persa com valores ocidentais e de esquerda -, parecem estar em consonância com os debates e demandas de uma parcela das mulheres iranianas que buscaram resistir e questionar as leis e representações de cunho político-religioso conservador que passaram a reger o país e alteraram de forma definitiva o papel das mulheres no Estado teocrático.

No que diz respeito à discussão do denominado feminismo islâmico, movimento que surgiu entre as décadas de 1980 e 1990 como uma espécie de resposta ao movimento conversador observado em países de maioria muçulmana por conta do radicalismo do islã político (BADRAN, 2009), os apontamentos de Marjane acerca do papel das mulheres na sociedade iraniana aproximam-se da demanda pela igualdade de maneira fluída entre as esferas pública e privada e às premissas que questionam o até então aparentemente inerente laço entre o Islã e as sociedades patriarcais. Nesse sentido, cabe ressaltar os apontamentos da autora acerca das imposições legais que de diversas formas cerceavam

a liberdade feminina, sobretudo no que diz respeito ao seu corpo e sexualidade, além da negação de direitos relacionados ao âmbito familiar, como iniciar um divórcio ou obter a guarda dos filhos. No entanto, conforme sinaliza assertivamente Mojab(2001), é preciso observar os riscos relacionados à adesão inquestionável ao feminismo islâmico, visto que como discurso o referido movimento trouxe avanços teóricos como o questionamento da ideia de divisão entre as esferas pública e privada, além do desmonte da noção de que o Islã conduziria, necessariamente, a um modelo patriarcal de sociedade, porém o desafio ao discurso feminista é a sua prática no âmbito familiar, sobretudo pela manutenção de “visões tradicionais” e leis como *código de status pessoal*.

REFERÊNCIAS

AFARY, Janet; ANDERSON, Kevin B. *Foucault e a Revolução Iraniana*. As relações de gênero e as seduções do Islamismo. Tradução: FÁRIA, Fábio, 1ªed. São Paulo: Editora Realizações, 2011.

BADRAN, Margot. *Feminism in Islam. Secular and Religious Convergences*. 1ªed. Oxford: Oneworld Oxford, 2009, p.17-54; 215-338

MIR-HOSSEINI, Ziba. Beyond ‘Islam’ vs ‘Feminism’. In: *IDS Bulletin*, vol.42, n1, Brighthon, England, p.67-76, 2011.

MOJAB, Shahrzad. Theorizing the Politics of ‘Islamic Feminism’. In: *Feminist Review*, n.60, winter, London, p.124-146, 2001.

RIAL, Carmen Silva. Princesas, sufragistas, islâmicas laicas, onguistas, escritoras – a luta feminista no Irã: entrevista com Azadeh Kian-Thiébaud. In: *Revista Estudos Feministas*, vol.16, n.1, Florianópolis, p.145-170, 2008.

SATRAPI, Marjane. *Persépolis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *Bordados*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAPÍTULO 6

O ESTADO DE BEM ESTAR SOCIAL E SEUS REFLEXOS NA ESTRUTURAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA ADMINISTRATIVA BRASILEIRA

Data de aceite: 01/04/2021

Marcelo Paiva de Medeiros

Mestrando em Políticas Públicas pela
Universidade de Mogi das Cruzes-SP (UMC)
<https://orcid.org/0000-0002-7757-3523>

RESUMO: Refletir sobre o papel do Estado no meio social não é tarefa das mais fáceis. Séculos de evolução e desenvolvimento das sociedades humanas contribuíram, cada qual a sua maneira, para o estado da arte como encontramos atualmente. Sem a pretensão de esgotar tão vasto tema, buscará o presente estudo analisar as transformações que levaram nosso país a buscar alinhar-se com o modelo do “Estado de Bem Estar Social” e as consequências legais e antropológicas decorrentes deste modelo, onde as Políticas Públicas ganham relevância como principais mecanismos de garantia dos direitos fundamentais previstos na Constituição de 1988. Com base em pesquisa descritiva de tipo bibliográfica, apresentaremos uma revisão do referencial teórico para contextualizar o surgimento deste fenômeno denominado pela ciência política como “Estado”, suas fases evolutivas, tipologias, até finalmente nos debruçarmos sobre a formação do Estado Brasileiro e suas bases filosóficas-políticas que detêm ligação direta com o cotidiano de todos os brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Estado Constitucional, Crise de Efetividade, Bem Estar Social.

ABSTRACT: Reflecting on the role of the State in the social environment is not an easy task. Centuries of evolution and development of human societies have contributed, each in its own way, to the state of the art as we find today. Without intending to exhaust such a vast theme, the present study will seek to analyze the transformations that led our country to seek to align itself with the “Social Welfare State” model and the legal and anthropological consequences resulting from this model, where Public Policies gain relevance as the main mechanisms for guaranteeing fundamental rights provided for in the 1988 Constitution. Based on descriptive bibliographic research, we will present a review of the theoretical framework to contextualize the emergence of this phenomenon called by political science as “State”, its evolutionary phases, typologies, until finally we look at the formation of the Brazilian State and its philosophical-political bases that have a direct connection with the daily life of all Brazilians.

KEYWORDS: Constitutional State, Crisis of Effectiveness, Social Welfare.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo, será abordada a história da composição político social do Brasil, ao passo que traremos reflexões e provocações no sentido de observar como se deu a relação entre um país de proporções continentais, sua origem colonial e a formatação da sociedade que conhecemos nos dias atuais.

Longe de ser exauriente, esta pesquisa utilizou o método descritivo, utilizando-se da

revisão bibliográfica, compilação do referencial teórico, sempre norteado pelo objetivo de suscitar algumas reflexões acerca da formação do Estado de Bem-Estar Social brasileiro.

Entender o processo de desenvolvimento social de nosso país depende de uma profunda reflexão sobre o projeto político implantado no Brasil desde os primeiros dias da colonização.

Nossa constituição consagra desde o preâmbulo, os mais célebres princípios e postulados voltados a consagração da dignidade humana, declarando que nosso Estado Democrático, é destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

Logo, pela interpretação literal da carta magna de 1988 observamos que a “opção” do legislador constituinte foi a de positivar a figura de um Estado provedor, assistencial e diretivo.

Mas é claro que não chegamos até este ponto sem antes sofrermos o um processo natural de maturação da construção social, que precisa sempre ser rememorado, como forma de melhor interpretarmos o cenário atual, seus desafios e contradições.

Segundo o IBGE, o país possui mais de 210 milhões de pessoas e uma força de trabalho estimada em aproximadamente 51 milhões, reconhecidos mundialmente pela inventividade, criatividade e obstinação com que lutam por seu sustento de suas famílias.

Porém a despeito de tanta riqueza e de todo esse potencial geográfico, demográfico e cultural, o Brasil é detentor de péssimos indicadores de desenvolvimento humano.

Órgãos internacionais como a ONU e a OMS apontam o Brasil como um dos campeões de desigualdades sociais, com baixíssimo desempenho educacional, precariedade dos sistemas universais de saúde, saneamento básico e claro, altos índices de violência.

Para ilustrar, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) o novo índice de desenvolvimento humano divulgado em 2018 manteve o Brasil na 79ª posição no ranking que inclui 189 países. Na América do Sul, nosso baixo resultado se mostra mais evidente ao passo que ocupamos 5º lugar, atrás de Chile, Argentina, Uruguai e Venezuela. ¹

Mas seriam esses indicadores ligados ao acaso? Certamente que não. O País que temos hoje é consequência direta de um passado bastante controverso e que ainda não conseguiu totalmente se livrar das consequências nefastas de séculos de exploração econômica, escravidão, atraso urbanístico e tardio início de políticas desenvolvimentistas internas.

Auto denominar-se “Estado Constitucional”, “Democrático” e de “bem estar”, não garante automaticamente justiça social e bons indicadores de desenvolvimento humano.

1. <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>

É preciso traçar uma correlação entre a forma legal e a efetividade das ações e políticas públicas para que possamos concluir pela existência ou não de um estado realmente focado no bem estar de seus cidadãos.

Esta é p cerne desta pesquisa. Vejamos a seguir o referencial teórico acerca da formação dos Estados e suas tipologias como base para aprofundamento do estudo..

21 BREVE REVISÃO DO CONCEITO “ESTADO” SEGUNDO A CIÊNCIA POLÍTICA

Desde os primórdios da civilização ocidental, pensadores e filósofos clássicos buscavam explicar a política, as relações de poder, os elementos da constitutivos da *polis* (cidade-Estado) e eventualmente se deparavam com um ponto de convergência interessante, qual fosse a atuação deste ente chamado “Estado” frente as mais variadas relações sociais desenvolvidas pelos indivíduos, que sob seu julgo eram governados.

Desta feita, se faz primordial compreender o processo histórico de formação, evolução e concepção do Estado como conhecemos hoje.

O vocábulo “*estado*” deriva do latim “*status*”. E Status tem origem no vocábulo “*stare*”, que por sua vez significa “a condição de existência em que se dá ou é urna coisa”.

Seu significado literal, pode ser utilizado como representação de organizações políticas, como por exemplo: O Estado brasileiro, Estado de são Paulo o Estado Nigeriano, dentre tantos outros.

Nota-se que nos exemplos acima denotam-se uma divisão territorial, utilizado para definir nações como também unidades internas não soberanas, como ocorre nos Estado Unidos, na República Argentina e os cantões suíços.

Todos esses empregos do vocábulo podem gerar distorções de entendimento quando passamos a analisa-la com parâmetro em seus aspectos sociológicos, políticos e estrutural.

No campo das ciências políticas, define-se que “o Estado constitui urna sociedade politicamente organizada em um lugar e tempo determinado, onde vigora determinada ordem de convivência, com um poder soberano, único e exclusivo. O Estado é um produto histórico, que evoluiu, no pensamento ocidental, até chegar a formar urna realidade político-jurídica.” (Matos, 2012)

Há certo consenso de que a figura do “Estado” como ente politico centralizador do poder, teria surgido em meados do século XVI, sendo teorizado pela primeira vez com esta alcunha por Nicolae Maquiavel em sua célebre obra “O Príncipe”. Isto porque, “na baixa Idade Média se empregam as palavras *reino* ou *império*.”

Nenhuma destas denominações - reino, império, cidade - era suficiente para expressar o caráter da vida política e a específica forma de organização das cidades do Renascimento. Foi a partir da obra de Maquiavel, O *príncipe*, que se disseminou o uso da palavra *Estado*” (MATOS, 2012).

Mas é claro que sua concepção se deu muitos e muitos séculos antes. Devido a abrangência do conceito e para que não se perca o foco do tema central deste capítulo que é traçar o processo evolutivo que culminou no surgimento do Estado de Bem-Estar Social e conseqüentemente, na figura das políticas públicas sociais e edificantes, se faz cediço ao menos apresentar de maneira sucinta os principais marcos históricos percorridos por nossa civilização até os dias atuais.

Desde o estudo da “*polis*” Grega, da *Civitas* Romana onde pela primeira vez se empregou o vocábulo “*res publica*” para se referir a coisa pública, ou seja, de domínio comum ao povo até o que se chamou de Estado Liberal Medieval, decorreram-se mais de mil anos de experiências em todo o mundo.

Este caminho foi longe de ser linear, visto que cada civilização, sociedade e agrupamentos estavam em um ponto de evolução. Não podemos negar organizações de fora do eixo europeu, como o povo maia, os astecas ou regime de dinastia chinesa que detinham sistemas políticos sociais complexos e bem desenvolvidos.

Pois bem, mas com relação ao modelo que viria a influenciar todo o mundo ocidental, da qual fazemos parte, Reinaldo Dias Matos explica que o Estado tal qual é conhecido hoje surge quando o poder político se despersonaliza, ocorrendo a separação entre a vida pública e a vida privada, e o período histórico em que isto acontece coincide com o período renascentista.

O novo Estado buscou concentrar a dispersão de poderes que caracterizava o sistema feudal no âmbito interno, e lutou contra o poder eclesiástico e o poder imperial no âmbito externo. (DIAS, MATOS, 2012).

No campo da ciência política não podemos deixar de destacar as teorias contratualistas, desenvolvidas pelo pensadores clássicos e que tão bem definem o processo evolutivo vivido pelo Estado.

Para pensadores como Hobbes, Locke, Rousseau e tantos outros, Estado seria o produto de uma escolha racional feita pelos indivíduos com intuito primário de resolver os conflitos típicos da vida em sociedade.

Para eles, a base da sociedade como conhecemos hoje foi forjada a partir do momento em que seus componentes deliberaram espontaneamente conceber um ente desassociado da figura humana, onde através de uma espécie de “ficção jurídica” (O contrato social) os indivíduos decidem constituir uma sociedade civil regida por um intrincado sistema de leis e normas onde o Estado, independente do regime político adotado, passa a ser o responsável por “governar” e zelar pela Urbe.

O contrato social pressupõe a “perda de parte da liberdade típica do estado natural” em nome da segurança física e jurídica advinda da figura de um Estado gestor.

Claro que neste contexto, várias foram as formas de Estado verificadas. Por exemplo, o absolutista difundido pelas obras de Thomas Hobbes, o liberal sustentado por John Locke e o democrático tão defendido por Rousseau (WEFFORT, 2011). Rousseau

inclusive foi quem sistematizou o pensamento Contratualista na sua obra mais festejada, o *Contrato social*.

É justamente a doutrina de Rousseau que fornece o primeiro sustentáculo hermenêutico do Estado de Bem-Estar Social. Isto porque, segundo Reinaldo Dias Matos, o problema fundamental para Rousseau é “encontrar urna forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes” (DIAS, MATOS 2012).

A solução para esse problema fundamental, segundo ele, é oferecida pelo Contrato social. Em Rousseau encontramos as bases para a construção do Estado democrático de Direito, forjado em bases sólidas e que prestigiem as liberdades individuais sem, no entanto perder a força diretiva e imperativa do interesse da coletividade.

Avançando alguns séculos, importante analisar as teorias socialistas e comunistas, claro que com igual superficialidade devido a limitação desta pesquisa.

É importante interpretar as teses marxistas devido a sua sensível contribuição para a compreensão do Estado de Bem-Estar Social Moderno.

Isto porque, como já colacionado anteriormente, as características típicas dos Estados surgidos desde a *polis* romana flertava basicamente com o absolutismo e o totalitarismo, moldando a sociedade em um sistema de castas rígido, relegando-se pouco ou nenhum espaço ao desenvolvimento da força de trabalho concentrada na base da pirâmide social.

Nestes estados, marcados pela fusão religiosa e secular, a participação popular era quase nula e não havia indicadores de que os governantes estivesse dispostos a gastar tempo e recursos com implementação de políticas públicas voltadas ao bem estar do povo. Servos, operários e vassallos detinham uma posição simples dentro do sistema. Eram apenas governados.

Seja no regime monarca/imperial absolutista típico das primeiras civilizações quanto no período liberal do renascimento medieval, fato é que saúde, educação e cuidados em geral eram responsabilidades dos indivíduos, dos núcleos familiares e quando muito, de organizações de ofício ou caritativas, como as casas de misericórdia.

3 | CONCEITO DE WELFARE STATE (WS)

Segundo o *Oxford English Dictionary*, *welfare state* significa “um país no qual o bem-estar dos membros da comunidade é garantido por meio de serviços sociais organizados pelo Estado”.

Segundo a obra inglesa, o vocábulo “Bem-estar” seria traduzido como “o estado ou condição de estar bem; boa sorte; felicidade; estar bem (de uma pessoa, comunidade ou coisa); progresso na vida, prosperidade”, ou ainda como um conjunto de programas

governamentais voltados para assegurar o bem-estar dos cidadãos face às contingências da vida na sociedade moderna, individualizada e industrializada” (apud KERSTENETZKY, 2012).

Contudo, o modelo de Estado denominado como “welfare State” ou “Bem-estar social” não pode ser definido sem que diversas considerações sejam previamente suscitadas.

Isto porque por um lado, esta tipologia de Estado decorre de um longo processo histórico, já previamente citado neste trabalho e por outro, a análise precisa levar em conta quais indicadores precisamente o qualificam como tal.

E estes indicadores não necessariamente estão ligados a quantidade de verbas destinadas ao bem-estar da sociedade, investidos em políticas públicas, sobretudo, políticas sociais, que assegurem o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Este certamente é o maior desafio lançado a todos que se aventurem em classificar um Estado como de bem-estar social. Sobre tal polêmica, Marta Arretche define que:

Muitos autores se dedicaram à tarefa de explicar a origem e desenvolvimento do *welfare state*. A bibliografia sobre o assunto é imensa. A controvérsia sobre as razões, o significado e as perspectivas do fenômeno não é menos complexa. De acordo com sua visão, as razões do surgimento de programas sociais é a mesma em todos os países de alto nível de desenvolvimento industrial.

Para Willensky (1975) “o crescimento econômico e seus resultados demográficos e burocráticos são a causa fundamental da emergência generalizada do *welfare state*.” (apud ARRETCHÉ, 1995).

Em que pese as mais variadas teorias que se propõe a explicar o surgimento deste fenômeno, fato é que “O surgimento de “*padrões mínimos, garantidos pelo governo, de renda, nutrição, saúde, habitação e educação para todos os cidadãos, assegurados como um direito político e não como caridade* (Wilensky & Lebeaux, 1965, p.xii apud ARRETCHÉ.)

A relação encontrada entre o processo de industrialização maciça ocorrida na virada do século XVIII aliado com o fenômeno de escala mundial em que a sociedade passa pelo êxodo rural, trazendo aos centros urbanos uma nova realidade e uma gama inesgotável de “novas necessidades”, programas sociais, garantias e direitos fundamentais passaram a ser rediscutidos como ferramenta a garantir o que chamamos hoje de “mínimo existencial”.

E nos dois séculos passados quando citamos o mínimo existencial deve ser feita uma interpretação de fato literal, posto que os primórdios do Estado de Bem-Estar Social (EBES) tratavam basicamente de um “mínimo” capaz de essencialmente garantir a sobrevivência da classe operária, responsável por garantir o sucesso do sistema capitalista de produção e movimentar a economia. Segundo Wilensky,

No século passado, o *welfare state* desenvolveu-se em todos os países urbano-industriais. Embora esses (os países) variem enormemente em termos de direitos e liberdades civis, os países ricos variam pouco em sua estratégia

geral de construção de um piso abaixo do qual ninguém pode estar. Os valores invocados para defender o welfare state -- justiça social, ordem política, eficiência ou igualdade -- dependem do grupo que articula sua defesa. Mas a ação final produziu uma das mais importantes uniformidades estruturais das sociedades modernas. Quanto mais ricos os países se tornam, mais semelhantes eles são na ampliação da cobertura da população e dos riscos (Wilensky, 1975, p.15-6 apud ARRETCHÉ)

É libertador observar que enquanto Adam Smith publicava e defendia em sua *Riqueza das Nações* o capitalismo, o liberalismo e o trabalho como a grande virtude de um sistema que relegava ao mercado a responsabilidade de suprir todas as necessidades dos indivíduos, Marx já previra em 1818 na obra “Luta de Classes” as distorções possivelmente geradas por esta nova estrutura social em que a mais-valia permaneceria nas mãos de uns poucos afortunados, enquanto aos proletariado caberia riscos sociais cada vez maiores justamente advindos da agressiva revolução industrial.

Até que se chegasse no modelo de EBES como conhecemos hoje, o que se viu foi o colapso da rede assistencial típica dos antigos centros rurais, onde as famílias eram autossuficientes, trabalhando a terra para sustentar seus componentes e prestando amparo nos momentos difíceis em detrimento da vida nos centros urbanos que por sua vez preconizavam o individualismo como base do progresso.

Marta Arretche (1995) propõe analisar o fato de que:

“a industrialização implica a competição no mercado de trabalho, a entrada da mulher neste mercado. Em suma, este conjunto de mudanças no que tange à dependência do trabalhador em relação à situação do mercado de trabalho, com relação à natureza e bases da especialização do trabalho e no que tange a uma significativamente crescente possibilidade de mobilidade social teria implicações profundas sobre o sistema familiar, isto é, sobre o tamanho das famílias, sobre as formas de educação das crianças, sobre as modalidades de reprodução social, etc.

Tais mudanças exigiriam uma resposta, uma solução sob a forma de programas sociais, os quais visariam garantir a integração social, contornando os problemas de ajustamento do trabalhador e das famílias.

As revoluções do pensamento, industriais e a “iluminação” da sociedade vivenciada no início do século XVIII providenciaram mudanças drásticas na comunidade global.

Fronteiras se encurtaram, curas para doenças dizimatórias surgiram, a eletricidade e outros avanços típicos de uma vida “mais urbana” provocaram o aumento da expectativa de vida da população em geral.

Novas demandas passaram a existir, visto que o Estado precisava saber o que fazer com esse “novo seguimento” social composto por pessoas que já não tinham força de trabalho para sustentar a si próprio e via de regra, familiares por perto para amparar-lhe a velhice como acontecia no antigo sistema feudal e rural.

Pois bem, neste interim passou-se a estabelecer igualmente tratamento diferenciado as crianças, que passaram de auxiliares em atividades agrícolas e, portanto, membro ativo na busca de recursos e subsistência da família para fonte de custeio, já que não eram dotados de capacidade de servirem como força motriz das grandes fabricas e novas atividades industriais.

As mulheres também passaram a procurar ingressar no sistema como força de trabalho e em poucos anos o Estado tipicamente liberal precisou se adaptar a tantas mudanças e necessidades, especialmente devido a um novo modelo dinâmico e pouco rígido de estratificação social.

Nas definições de Wilensky (1975), o nível econômico é a causa fundamental do desenvolvimento do welfare state, mas seus efeitos são sentidos principalmente através das mudanças demográficas do século passado e do impulso dos programas em si mesmos, uma vez estabelecidos.

Com a modernização, as taxas de natalidade declinaram, e a proporção de velhos associada ao declínio do valor econômico das crianças exerceram pressão no sentido da expansão do gasto. Uma vez estabelecidos, os programas amadurecem, movendo-se em todo lugar em direção a maior cobertura e mais elevados benefícios.

O crescimento do gasto em seguridade social começa como um acompanhamento natural do crescimento econômico e seus efeitos demográficos; ele é acelerado pela interação das percepções políticas das elites, das pressões das massas, e das burocracias do welfare. (WILENSKY, 1975 apud ARRETCHE).

Em **Política Social**, escrito em 1965, Marshall procura dar conta da origem do Welfare State (W.S.) ou Estado de Bem-Estar Social na Inglaterra, bem como de sua evolução no pós-guerra, notadamente na década de 50 e início da década de 60. Para o pesquisador, o WS naquele país tem início em meados da era Vitoriana, qual seja, no último quartel do século XIX.

Era de prosperidade e confiança, teria marcado o início da adoção de medidas de política social: leis de assistência aos indigentes, leis de proteção aos trabalhadores da indústria, medidas contra a pobreza, etc. Em tais medidas, estaria o embrião daquilo que, mais tarde, após a Segunda Grande Guerra, seria conhecido como *welfare state*.

Kertenetzky (2012) observa que, o termo *welfare state* foi originalmente cunhado pelo historiador e cientista político britânico Sir Alfred Zimmern nos anos 1930.

Estudioso das relações internacionais, não propriamente das políticas sociais, Zimmern visava registrar terminologicamente a evolução do Estado britânico, em seu entender positiva, de um *power state* para um *welfare state*.

A relação feita pela autora destaca a “prevalência da lei sobre o poder, da responsabilidade sobre a força, da Constituição sobre a revolução, do consenso sobre o comando, da difusão do poder sobre sua concentração, da democracia sobre a demagogia”.

Ainda que de maneira incipiente, esta bandeira foi levantada pela Inglaterra durante o período das grandes guerras como forma de combater o chamado “*power state*”, instituído pela Alemanha Nazista e que voltava-se ao império da vontade do chefe de Estado e vocação para dominação bélica externa.

Com base no referencial teórico apresentado, muitas foram as variações e soluções propostas sobre a origem deste modelo estatal. Mas alguns marcos fenomenológicos certamente fizeram a diferença em impulsionar as nações a adotarem o welfare state em suas estruturas. É o que veremos a seguir.

4 | MARCOS DA CONSOLIDAÇÃO DO WELFARE STATE NO MUNDO

As teorias são diversas. Teóricos apontam o surgimento do WS como fundamento de sustentação capitalista em que a classe proletarizada receberia maior atenção do Estado como mecanismo de complementaridade ao mercado.

Outras apontam a existência de “excedentes de reservas nacionais” como principal motivador para seu surgimento e os mais radicais apontam este modelo como meio de controle social na luta entre as Classes.

Mas analisando as profundas transformações ocorridas no século XIX e XX, é possível traçar um paralelo entre dois fatos históricos de relevância global, como os indicadores reais do surgimento do Welfare State, visto que tanto a revolução industrial quanto as grandes guerras provocaram convulsões sociais que impuseram alterações no processo de estratificação das classes existentes, sob pena do colapso total.

O modelo de um Estado Protetor, capaz de positivamente lançar mão de instrumentos que possibilitassem garantir a mínima subsistência dos indivíduos, ao mesmo tempo em que promovessem políticas econômicas e desenvolvimentistas, capazes de mitigar os horrores vivenciados pela sociedade do pós revolução industrial e pós guerra certamente potencializaram a eclosão do conceito de *WS* pelo mundo.

Pela análise dos estudos pesquisados e que serviram de referencial teórico, há um certo consenso no sentido de que, independentemente das motivações econômicas, estes marcos de fato impulsionaram o surgimento do WS no mundo e podem ser apontados como indicadores iniciais deste sistema.

Esping-Andersen (1991), no artigo seminal “Três Economias Políticas do Welfare State” propõe uma abordagem holística sobre as teorias que definem a consolidação desta modalidade de personificação estatal como a mais vivenciada no mundo moderno.

Ele cita dentre outros fatores, o surgimento da sociedade “industrial” como fonte de propulsão de uma nova cultura estatal em que a família, a igreja e as ações solidárias deixam de ocupar o papel de destaque no campo da proteção social, que passa a ser operada e possibilitada pela industrialização em massa.

Esse novo perfil social, típicos do sistema capitalista impõe ao “mercado” a posição de regulador de políticas sociais, relegando as instituições como a família e a igreja a um papel secundário.

Contudo este novo panorama gerou distorções que precisavam ser solucionadas. O mercado não se mostrou um “bom regulador” de políticas sociais, agravando ainda mais a desigualdade entre as classes e colocando em risco as bases do capitalismo pós-moderno.

Era preciso que as classes operárias, ou seja, a grande maioria da população que compunha a força de trabalho responsável por “girar as engrenagens” capitalistas recebessem atenção e cuidados sociais capazes de garantir-lhes o mínimo existência e claro, capacidade de se manterem produtivos em todas as fases de suas vidas.

O autor citado ainda destaca que o *Welfare State* fora ainda possibilitado pelo que chamou de “burocracia moderna”, em que princípios universalistas na administração dos bens coletivos foram adotados como forma de gerir a coletividade, destacando inclusive que os “excedentes” de produção das economias capitalistas passaram no século XX a suprir as necessidades do proletariado originado na sociedade industrial por meio das políticas sociais, em especial as de previdência.

Mas esse “novo” sistema demorou, segundo Esping-Andersen (1991), a ser verificado em larga escala no mundo moderno, graças aos diferentes estágios de evolução das sociedades e especialmente, nível da produção econômica dos Estados, vez que “excedentes” de recursos devem necessariamente ser aplicados nas políticas sociais de atendimento as classes proletárias em detrimento dos “novos investimentos”.

Partindo deste pressuposto teórico, Esping-Andersen propõe uma discussão ainda mais profunda sobre a definição do que viria a ser conceituado como “Estado de Bem Estar Social”, posto que para o cientista político, “Uma definição comum nos manuais é a de que ele envolve responsabilidade estatal no sentido de garantir o bem-estar básico dos cidadãos.

Esta definição passa ao largo da questão de saber se as políticas sociais são emancipadoras ou não; se ajudam a legitimação do sistema ou não; se contradizem ou ajudam o mercado; e o que realmente significa “básico”? Não seria mais apropriado exigir de um *welfare state* que satisfaça mais que nossas necessidades básicas ou mínimas. (ESPING-ANDERSEN, 1991).

Pois bem, a despeito de todo o referencial teórico citado, fato é que o instituto passou e tem passado por reformulações, muito por conta da marcha de desenvolvimento industrial vivenciada pela sociedade em geral e a maior dificuldade encontrada é identificar quais parâmetros efetivamente definem um estado como de “bem estar social”.

Com base na literatura pesquisada, especialmente nos escritos de Esping-Andersen, o que se debate são as constantes observações feitas com base na “destinação e alocação de recursos” públicos.

A controvérsia paira no fato de que nem sempre a destinação de recursos em atendimento a assistência social ou políticas específicas de complementação de renda necessariamente levam a conclusão pela presença de um estado de bem-estar.

Esping-Andersen inclusive ressalta que “No mínimo, num *welfare state* genuíno, a maioria de suas atividades rotineiras diárias devem estar voltadas para as necessidades de bem-estar de famílias”. O resultado pratico desta analise é que:

Quando avaliamos a atividade rotineira simplesmente em termos de despesas e quadro de funcionários, o resultado é que nenhum estado pode ser considerado um verdadeiro *welfare state* até a década de 70 deste século, e alguns Estados normalmente rotulados como tal não fazem jus a essa classificação porque a maior parte de suas atividades rotineiras dizem respeito à defesa, à lei e à ordem, à administração e coisas do gênero (ESPING ANDERSEN, 1991, p.?).

A discussão lançada sobre as bases e marcos que originaram o modelo de *welfare state* no mundo são remotas e podem ser identificadas de muitas formas.

Há certo consenso entre pesquisadores sobre o fato de que tanto a revolução industrial quanto o período das grandes guerras “sacudiram” as bases sociais e provocaram mobilidade no processo de estratificação das classes, provocando “um outro olhar” do Estado para com seus concidadãos.

Pois bem, independentemente da causas do surgimento deste modelo, fato é que nos dias atuais, países de capitalismo operante tem utilizado como base justamente as politicas sociais como mecanismos de consolidação de democracias e sociedades construídas na máxima de se propiciar aos cidadãos ações governamentais que garantam um mínimo existencial e assistência especialmente nos períodos de maior vulnerabilidade como a infância, velhice, doença e desemprego.

A estratificação das classes sociais foram consequências inevitáveis deste modelo, em que a classe media ou trabalhadora por assim dizer, passou a ocupar posição de destaque e atenção dos regimes estatais, visto que em países de capitalismo liberal (como Inglaterra), passou-se a preservar a posição do mercado como fonte mantenedora das politicas sociais previdenciárias.

Enquanto em países como a Alemanha, utilizou-se o modelo “corporativista” e de “ofício” distribuindo entre as classes profissionais o “peso” das politicas sociais, diferente das sociais democracias (como a Escandinava) onde o Estado passou a operar como um “ente provedor” e garantidor de politicas publicas assistências universalistas, previdenciárias e emancipatórias.

Nos países liberais e corporativistas o Estado investe de maneira moderada em políticas sociais, na socialdemocracia o custo torna-se elevadíssimo, visto que princípios de atendimento integral e universalismo das redes de proteção são elevados a condição existencial do estado. Neste ponto aliás, a utilização de politicas de “educação de qualidade”, “pleno emprego” e taxaço igualitária entre as “diferentes classes” sustentam o sistema.

A relação entre o WS e a industrialização mostrou-se indissociável ao longo dos dois últimos séculos. E no Brasil, apesar de que com algum atraso, houve processo semelhante.

5 I ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL (EBES) NO BRASIL

O Estado brasileiro é relativamente novo. Pouco mais de 500 anos de existência no plano internacional e muitos séculos de atraso no campo do desenvolvimento de políticas públicas sociais.

A geografia e a demografia nacional remonta ao século XVI onde se deu um conturbado sistema de ocupação e terras, através dos quais latifúndios inimagináveis no contexto Europeu (Capitanias Hereditárias) eram ocupados por pequenos aglomerados populacionais compostos basicamente de indígenas (convertidos a fé cristã ou escravizados), escravos negros africanos e europeus sedentos por extrair riquezas da nova colônia.

Foram quase 50 anos de ocupação (1500 a 1548) sem qualquer planejamento ou estrutura administrativa. Somente em 1549, após muitas ameaças de invasões por holandeses, franceses e ingleses, Portugal nomeou um governador geral para colônia, com a missão de administrar política e juridicamente as demais capitanias (FAUSTO, 2013).

Este modelo de gerenciamento colonial implantado no primeiro século de ocupação portuguesa, somado a utilização da mão de obra escravocrata, extermínio da cultura indígena e total inexistência de políticas públicas voltadas a expansão de nosso país, foi responsável por séculos de atraso e que prejudicou todo o processo de desenvolvimento social de nossa nação.

Em decorrência desta gestão puramente extrativista e predadora, em meados do século XVI o Brasil já havia se tornado o maior exportador de cana de açúcar do mundo. Nossos portos, e aqui vale destacar Salvador, Rio de Janeiro e Santos, se encontravam abarrotados de escravos importados da África ocidental, visto que não haviam logrado êxito com a mão de obra indígena (SCHWARCZ, 2015).

Contudo, ao passo que economicamente nosso país se mostrava extremamente rentável a Portugal, a Coroa insistia manter sua política escravocrata, de pouco, ou nenhum investimento nas políticas públicas locais, mantendo por quase 300 anos esta característica rural extrativista, a despeito de verdadeiras revoluções que década após década eram noticiadas na Europa.

O único momento em que nosso país obteve investimentos e que marca a elaboração das primeiras políticas públicas como saneamento, infraestrutura urbana, saúde dentre outros, fora na famosa instalação do reinado de Portugal em nossas terras no ano de 1808. (LAURENTINO, 2008).

É de conhecimento de todos que, o modelo do “bem-estar social” ou mesmo a característica “dirigente” de nossa Constituição Federal não era uma realidade nos primeiros séculos deste país.

Na verdade, durante os primeiros 300 anos, o Brasil colonial padecia de políticas públicas sociais, de saúde e saneamento, capaz de prestar atendimento aos mais necessitados e marginalizados (escravos alforriados, imigrantes pobres, mendigos, etc.).

E assim, após a independência de 1822, proclamação da República em 1889 e instalação da chamada Era Vargas na revolução de 1930 poucas foram as iniciativas no sentido de instalação de um Estado de Bem-Estar Social neste país.

Porém, a denominada era Vargas ficaria de fato conhecida como o marco inicial do Estado de Bem Estar Social no Brasil (ARRETCHE, 1995; DRAIBE, 1993; RODRIGUES, 2010; KERSTENETZKY, 2012).

Uma série de fatores contribuíram para que o Brasil evoluísse nas políticas públicas assistências neste período. A começar pela chegada das já estudadas escolas humanistas, racionalistas e demais filosofias iluministas amplamente difundida nas elites econômicas e culturais de nossa nação e que estabeleceram novos parâmetros, inaugurando conceitos como dignidade da pessoa humana, direito a vida e tantos outros.

Em adição, após os horrores da primeira grande guerra mundial e a instalação do estado novo, em plena Era Vargas deu-se início a uma fase de intervenção estatal e do reconhecimento da pobreza como questão social e não uma fatalidade explicada pela religião ou pior, como uma doença.

Seguindo a influência do novo modelo de Estado Europeu que mesclava liberalismo com a figura do Welfare state (Estado do Bem-Estar social), os anos de 1930 a 1943 foram marcados pelo surgimento de políticas de enfrentamento à miséria, consolidação de leis trabalhistas e a consagração de direitos fundamentais de segunda geração (trabalho, educação, moradia, etc.).

A criação de uma consolidação de leis trabalhistas auxiliou na organização do crescimento das indústrias, a implantação de um sistema nacional de seguridade social, direitos outorgados constitucionalmente às mulheres, forte investimento na automatização de estatais, dentre outras medidas conferiram ao primeiro governo Vargas a condição de Marco inicial do Welfare State em nossa terra. (ARRETCHE, 1995; DRAIBE, 1993; RODRIGUES, 2010; KERSTENETZKY, 2012).

Acerca deste marco temporal, ao pensar a periodização de constituição de “Welfare” no Brasil, somente podemos ter como ponto de partida a década de trinta, considerados o conjunto de transformações do Estado brasileiro e as formas de regulação social que aí têm início (DRAIBE, 1993).

Para a autora, “A produção legislativa a que se refere o período 30/43 é fundamentalmente a que diz respeito à criação dos Institutos de Aposentadorias e Pensões, de um lado, e de outro, a relativa à legislação trabalhista, consolidada em 43.

Ocorre que além destes temas, a década de 30 marcou também pelas profícuas alterações nas áreas de política de saúde e de educação, com a centralização maciça na

figura do chefe do poder executivo, responsável pelo desenvolvimento de políticas sociais em favor da classe menos favorecida.

Semelhante ao que acontecera no mundo durante o período de revolução industrial, o que se constatou no Brasil foi fenômeno parecido experimentado com a expansão da República, livre comércio e extensão de “liberdades civis e políticas” a população em geral.

A falta de planejamento de ações coordenadas e focadas em um objetivo se revelaria como a grande característica da política de desenvolvimento social brasileiro, mesmo após a instalação da República velha e implantação do Estado Novo.

Primeiro pelo longo período de colonização (mais de 300 anos) em que os direitos civis e garantias sociais não compuseram a agenda política local (Basta lembrar que o Brasil foi o último país independente a abolir a escravidão em 1888).

Depois pelo mau direcionamento das políticas públicas voltadas ao setor, especialmente a que se destinava a atender os “novos cidadãos brasileiros” (Escravidos libertos e imigrantes que chegavam aos montes no início do século XX).

Assim, após mais de 300 anos de escravidão, a sociedade brasileira passou a lidar com uma realidade difícil de ser digerida, qual fosse, uma nova extratificação de classes que cada vez mais migrava do eixo rural para os centros urbanos, na busca de condições de vida melhores e inserção na economia cada vez mais industrial. (fonte).

Novas necessidades, urgências e cuidados surgiram automaticamente a este processo, obrigando o Estado Brasileiro a buscar soluções para esta demanda social. Inicialmente, em especial no período da República velha (1889 a 1929) a tarefa foi cumprida pelos poderosos barões do café e grandes produtores de riquezas agrícolas que alocavam seus funcionários juntamente de suas famílias em vilarejos e comunidades proletárias, subsidiando desde vestuário, alimentação, auxílio saúde até moradia (LAURENTINO, 2010)

Nos centros urbanos não foi diferente. Inúmeros subúrbios surgiram ao redor de capitais e grandes cidades, por meio das conhecidas “Vilas Industriais”, nas quais o empregador custeava a construção de moradia para seus funcionários e familiares, assim como a prestação de diversas benesses de ordem social.

Esta foi a fase conhecida como “corporativista” do EBES nacional, onde a existência de registro empregatício e vínculo formal era pré-requisito para acesso a políticas públicas de saúde, educação e previdência.

Anos mais tarde, especificadamente no breve período de regime democrático vivenciado entre os anos de 1945 e 1964, houve diversos avanços legais institucionais (nos campos da educação, saúde, assistência social e até mesmo habitação social), ampliando o que se entendia no País como sistema de proteção social.

Nesta fase, verificou-se uma grande mobilidade social na linha da classe média e proletariado, mantendo-se predominantemente seletivo (no plano dos beneficiários), heterogêneo (no plano dos benefícios) e fragmentário (nos planos institucional e financeiro) de intervenção social do Estado (BRESSER, 1973)

Esgotada a fase democrática e iniciando-se em 1964 o período conhecido como Ditadura Militar, “um conjunto de medidas legislativas capaz de promover e organizar os sistemas nacionais públicos ou estatalmente regulados na área de bens e serviços sociais básicos (educação, saúde, assistência social, previdência e habitação), superando a forma fragmentada e socialmente seletiva anterior, abrindo espaço para certas tendências universalizantes, mas principalmente para a implementação de políticas de massa, de relativamente ampla cobertura.

Sendo assim, com base no material pesquisado, podemos traçar a seguinte periodização do processo de constituição do Estado do Bem Estar Brasileiro: 1930/1964 - Introdução e Expansão Fragmentada - 1964/1985 - Consolidação Institucional e Reestruturação Conservadora - 1985/1988 - Reestruturação Progressista, conforme Draibe (1993).

Muitos dos estudos que se dispuseram a sistematizar a implantação e evolução do EBES no Brasil, dão conta de que uma das grandes marcas negativas deste sistema foi a tendência “clientelista” de sua instituição. Ao contrário do que ocorrera em outros países do mundo, o welfare state brasileiro carregou consigo políticas pouco emancipadoras:

É certo que tendências universalizantes - em termos de cobertura e de beneficiários - foram sendo introduzidas no sistema. No campo da seguridade social, a unificação dos IAPs sob o INPS, constituiu já um movimento de homogeneização de benefícios e universalização de direitos, pelo menos a todos os assalariados urbanos formalmente inseridos no mercado de trabalho. (DRAIBE, 1991).

Ao passo em que o campo da previdência avançava a passos largos, na Saúde e Educação o que se viu entre 1930 e 1988 foram iniciativas ligadas a universalização do atendimento, com priorização da cobertura de urgências e emergências no atendimento de saúde pública, enquanto o país tornava obrigatória a frequência escolar a partir dos 8 anos de idade.

6 | O ESTADO DE BEM ESTAR BRASILEIRO APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988: RUMOS ATUAIS.

Com a promulgação da Carta Cidadã de 1988 uma nova fase instalou-se no Brasil. A era da universalização dos direitos sociais e da propagação das garantias dos direitos fundamentais inaugurou um novo perfil de cidadania.

O já amadurecido processo de construção do “EBES” no Brasil atingiu seu ápice em 1988 no plano jurídico, vez que a constituição consagrou num mesmo documento, direitos sociais, liberdades civis e políticas, serviço de saúde e educação universais bem como regime de previdência equitativo construído sob a lógica da contribuição mas igualmente repleto de elementos de seguridade social, com benefícios que alcançam inclusive

cidadãos sem empregos formais por meio de benefícios não contributivos (como o LOAS por exemplo).

Finalmente é interessante refletir sobre uma outra tendência que vem se manifestando - e que começa a emergir no Brasil - a de garantir a todos os cidadãos uma renda mínima, um salário social. Gracias ao reconhecimento pelo Estado de seu dever enquanto provedor de políticas públicas voltadas ao bem estar social (*Welfarestate*), diversos programas de grande envergadura passaram a figurar em nosso ordenamento. (fonte).

Destacam-se dentre as chamadas “políticas afirmativas” que buscam “afinar” ou “efetivar” os comandos programáticos previstos pela Constituição, o Programa Nacional de Habitação Urbana – PNHU e o - Programa Nacional de Habitação Rural – PNHR. Ambos são voltados a construção de unidades habitacionais a famílias de baixa renda e que pela primeira vez, contemplou as comunidades tradicionais que tiram seu sustento de atividades primárias no campo, nas florestas, rios e mares (CAIXAA Portaria MCidades nº 597, de 25 de Setembro de 2018)

E neste contexto, claro, os programas de transferência de renda, especialmente originados em 1998 no governo FHC. Dentre eles o *Programa Bolsa Família* (PBF), atualmente em exercício, instituído pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836

A despeito de diversos avanços em políticas afirmativas, reparo histórico por meio de sistema de cotas sociais e raciais que garantiram o amplo acesso às universidades e empregos públicos a negros e afrodescendentes e nacionalização de diversos tratados internacionais de direitos humanos que buscavam garantir igualdade material entre os cidadãos brasileiros, a consolidação do EBES em nosso país sofreu um duro golpe em 2016 com a edição da Emenda Constitucional 95.

Aprovada em dezembro de 2016, a Emenda Constitucional (EC) 95 estabeleceu a redução do gasto público em educação, saúde, assistência social e em outras políticas sociais por vinte anos.

Esta medida poderá aprofundar ainda mais o abismo da desigualdade social do país, em especial, comprometendo os avanços das políticas públicas inclusivas.

Tamanho disparidade trazida por esta emenda constitucional inaugurou, na humilde concepção deste pesquisador a fase do “Estado de necessidade Social”, em que recursos públicos estão cada vez menos sendo aplicados nas principais demandas apresentadas pela sociedade (educação, saúde e assistência social).

Para Getulio Vargas Júnior, presidente da Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM), e membro do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Conselho Nacional das Cidades, esta medida preparou a entrada de um projeto ultraliberal, confirmado com a recente eleição do Presidente Bolsonaro:

“Cada vez mais o trabalhador vai trabalhar e não vai ter retorno em serviço e políticas sociais. Toda a rede de proteção social, toda política de moradia, saneamento, infraestrutura urbana, todo tipo de investimento público que ajudara a transformar o país nos últimos 15 anos, desde a emenda estão gradativamente congelando ou acabando”.(<https://www.brasildefato.com.br/2018/10/03/emenda-95-o-enfraquecimento-do-pacto-social>. Visitado em: 24/02/20)

Mas este é um tema para discussão própria em artigo específico a ser produzido futuramente.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se conhece um apartamento sem antes, nem que por alguns lampejos, se tenha a visão toda do prédio pelo lado de fora. A ideia proposta neste artigo foi justamente essa. Refletir de maneira geral sobre as bases de formação do Estado Brasileiro a partir de sua concepção garantista e provedora de políticas públicas.

Para tanto, fora extremamente necessária uma análise sobre as características e situação geopolítica de nosso país nos dias de hoje.

Isto porque estamos atravessando uma das maiores crises institucionais de todos os tempos. Economia em declínio, áreas como educação e saúde com baixíssima qualidade, investimentos públicos escassos (congelados pela EC 95) e escândalos de corrupção sem precedentes nos 03 poderes constituídos(Executivo, Legislativo e Judiciário).

Mas não se perder de vista que o Brasil, por comando constitucional adota a Forma de Seu Estado como Uma Republica Federativa, o sistema presidencialista e o regime democrático de governo.

Pela leitura dos dispositivos constitucionais em vigor desde 1988, nossa Republica é formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constituindo-se um Estado Democrático de Direito e que tem como fundamentos, a soberania; a cidadania, a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (art. 1º da CF/88).

Para o Constituinte brasileiro, todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição e São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário (art.1º e 2º da CF/88)

Dentre os objetivos fundamentais de nossa república, ou seja, as metas a serem perseguidas por toda a sociedade estão a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional a erradicação da pobreza e a marginalização e redução das desigualdades sociais (art. 3º, CF/88)

Nossos legisladores só esqueceram de se atentar para uma questão essencial: Quem Paga a conta?

Com o perdão da expressão coloquial, fato é que na composição dos programas e ações programadas para atingimento dos objetivos e finalidades descritas acima, no Estado deixou de celebrar um pacto federativo adequado a fortalecer justamente quem arca com a prestação direta de políticas públicas: O Município.

Nosso modelo prevê uma repartição de receitas invertida, onde a maior concentração de renda fica na União e a menor fatia nos cofres municipais.

Somos mais de 5.570 municípios e que hoje recebem de receitas públicas apenas 18% de todo o volume arrecadado pelo País, enquanto União fica com 68% e os Estados 24%.

A União em especial das estatísticas, o Estado promove campanhas mas quem executa efetivamente e conhece as mazelas de perto da população é o Poder Público Municipal.

Nesta toada, não há dúvidas de que o Estado brasileiro em sua base filosófica se amolda ao modelo de “Bem estar social”, tanto que consagra além dos direitos fundamentais, também uma série de medidas afirmativas a serem adotadas pelo Poder Público no sentido de consagrar postulados como erradicação da fome, pleno emprego, saúde e toda a sorte de direitos sociais.

A crítica repousa na efetividade, já que concepção na lei não garante de fato a realização de tamanha gama de garantias. Assim, entender a concepção de Estado, as consequências de adoção do modelo alinhado ao bem estar social e aprofundar as raízes das principais mazelas sociais brasileiras é um exercício contínuo e que precisa constantemente ser alvo de reflexões como forma de buscar-se a consagração real de todos os postulados presentes na carta magna de 1988.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. Trad. Virgílio Afonso da Silva. 2ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2012.

_____. **La Formula del Peso**. Trad. Carlos Bernal Pulido. 2003 <<http://upecen.edu.pe/ebooks/Derecho/Teor%C3%ADa%20del%20Derecho/La%20F%C3%B3rmula%20del%20Peso.%20Robert%20Alexy.pdf>>. Acesso em 15.jan.2014.

_____. **Teoria da Argumentação Jurídica**. Trad. Zilda H. Schild Silva. 2ª ed. São Paulo: Landy, 2001.

BARROSO, Luis Roberto. **Fundamentos Teóricos e Filosóficos do Novo Direito Constitucional Brasileiro (pós-modernidade, teoria crítica e pós-positivismo)**. Salvador: Revista Diálogo Jurídico. Ano I, vol. I, nº 6. Set/2001.

COSTA, Alexandre Araújo, **O controle de razoabilidade no direito comparado**. Brasília: Thesaurus, 2008.

CURY, C.R.J e FERREIRA, L.A.M. **A judicialização da educação**. IN: FERREIRA, A.M.F. **Temas de Direito à Educação**. São Paulo: Imprensa Oficial: Escola Superior do Ministério Público, 2010, p. 53-94.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 25 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 3 ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a sério**. Tradução: Nelson Boeira, 3ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fortes, 2010.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013, p. 42-43.

FERREIRA, Natália Braga. Notas sobre a teoria dos princípios de Robert Alexy

. **Revista eletrônica do curso de direito – PUC Minas Serro**, Serro, n. 2 (2010). Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/DireitoSerro/article/view/1290/1853>>. Acesso em 03 jan. 2013.

GUERRA, Marcelo de Lima. **A proporcionalidade em sentido estrito e a “Fórmula do peso” de Robert Alexy**: Significância e algumas implicações. Revista da Procuradoria Geral do Estado - RS, Porto Alegre: n. 31, v. 65, p. 25-41, jan./jul. 2007.

_____. **Direitos fundamentais e a proteção do credor na execução civil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. **Processo constitucional e direitos fundamentais**. 4.ed. São Paulo: RCS, 2005.

GOMES, Laurentino. **1808- Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil**. 2010, Editora Planeta do Brasil, São Paulo.

GOMES, Laurentino. **1889 - omo um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil**. 2013, Editora Globo, São Paulo.

Mobilidade social uma avaliação comparativa Rev. adm. empres. vol.13 no.4 São Paulo Oct./Dec. 1973

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 4 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2009.

MORESO, Jose Juan. **Alexy y la aritmetica de la ponderación**. Disponível em: <http://miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/Alexy_y_la_aritmetica_de_la_ponderaci__n.pdf> Acesso em 15.jan.2014.

SILVA, Virgílio Afonso. **O Proporcional e o Razoável**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

_____, Virgílio Afonso. O proporcional e o razoável. **Revista do curso de direito da UNFACS**, Salvador, n. 132 (2011). Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/1495/1179>>. Acesso em 03 jan. 2013.

SOARES, Marina. Princípios: a regra de sopesamento de Robert Alexy como metodo de delimitação da competência legislativa do município no caso concreto. **Revista eletrônica “direito UNIFACS – Debate Virtual”**, Salvador, n. 153 (2013). Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/2488/1822>>. Acesso em 03 jan. 2013.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira. **Jurisdição constitucional, democracia e racionalidade prática**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 42.

WEFFORT, Francisco Correia. **Os Clássicos da Política 1**. Editora ÁTICA, 2011.

WEFFORT, Francisco Correia. **Os Clássicos da Política 2**. Editora ÁTICA, 2013.

Sítios Eletrônicos:

<http://www.conass.org.br/consensus/judicializacao-na-saude/>

<https://nacoesunidas.org/unicef-175-milhoes-de-criancas-nao-tem-acesso-a-creches-e-pre-escola-no-mundo/>

CAPÍTULO 7

A LIGAÇÃO ENTRE OS DIREITOS HUMANOS E A SEGURANÇA PÚBLICA

Data de aceite: 01/04/2021

Data de submissão: 03/03/2021

Eliza Minuzzi Ereno

A Faculdade de Venda Nova do Imigrante –
FAVENI
Lavras do Sul - RS
<http://lattes.cnpq.br/1013079447658106>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discorrer sobre aspectos relacionados à segurança pública e direitos humanos. Estabelecendo considerações acerca do que se deve compreender por Direitos Humanos. Analisaram-se os desafios existentes nas questões de segurança pública e direitos humanos, discutindo a relação desses temas, no processo de luta por direitos humanos e conquista da cidadania, assim como, a atuação do sistema de segurança nesse cenário. Muitas críticas se fazem à Polícia e aos seus componentes, defensores dos direitos humanos acusam os órgãos mantenedores da segurança pública de violar esses direitos, queixam-se de abusos policiais. Em contrapartida, os agentes públicos sofrem com a perda de servidores, deixando famílias desesperadas, viúvas e muitos órfãos de pai ou mãe. Desde que a Segurança Pública não corresponde às necessidades, o povo clama por reformas e melhor Segurança Pública, mas a Polícia e seus componentes foram excluídos do debate público, os servidores estão decepcionados com a instituição e frustrados como profissionais. A segurança é um direito

fundamental do cidadão, garantido para que, de forma indireta, sejam protegidos outros direitos fundamentais, como a vida, a integridade física, as liberdades individuais e o patrimônio.

PALAVRAS-CHAVE: Segurança pública, Direitos Humanos, Polícia, Violência.

THE LINK BETWEEN HUMAN RIGHTS AND PUBLIC SECURITY

ABSTRACT: This article aims to discuss aspects related to public security and human rights. Establishing considerations about what should be understood by Human Rights. The existing challenges in issues of public security and human rights were analyzed, discussing the relationship of these themes, in the process of fighting for human rights and winning citizenship, as well as the performance of the security system in this scenario. Many criticisms are made of the Police and its components, human rights defenders accuse the bodies that maintain public security of violating these rights, complain of police abuses. In contrast, public officials suffer from the loss of civil servants, leaving families desperate, widowed and many orphans. Since Public Security does not meet the needs, the people are calling for reforms and better Public Security, but the Police and its components have been excluded from the public debate, the civil servants are disappointed with the institution and frustrated as professionals. Security is a fundamental right of the citizen, guaranteed so that, indirectly, other fundamental rights are protected, such as life, physical integrity, individual freedoms and property.

KEYWORDS: Public security, Human rights, Police, Violence.

1 | INTRODUÇÃO

A segurança pública é um tema que seguidamente esta em discussão. A sensação de insegurança somada ao medo atinge grande parte da população brasileira, principalmente nos grandes centros urbanos. Assim como o acesso à saúde, à educação e à moradia, a garantia de ir e vir com segurança é um direito fundamental previsto pela Constituição Federal de 1988, sendo dever do Estado assegurá-lo.

O Brasil insere-se no contexto normativo internacional dos direitos humanos, através dos tratados e convenções dos quais é parte, comprometendo-se cumprir e efetivar o respeito pelos direitos humanos no território nacional em seus aspectos legais e educacionais. O núcleo vital desses instrumentos de direitos humanos é a construção de uma cultura que respeite a dignidade da pessoa humana e contribua para a conscientização e fortalecimento dos grupos vítimas das violações dos direitos humanos.

Em meio aos debates acerca dos direitos humanos no contexto da segurança pública, abre-se a discussão sobre possível necessidade de adequação das políticas públicas de segurança ao quadro institucional estabelecido com a transição ao regime democrático, a fim de que sejam contidas as práticas abusivas no controle da criminalidade e os mecanismos de seletividade que tendem a criminalizar determinados segmentos sociais.

Em contrapartida, os policiais alegam que vivem sob uma grande carga de estresse, pela falta de recursos para desenvolver seu trabalho de forma eficiente, são desvalorizados, ainda é estigmatizado pela sociedade. Com isso, os policiais tendem a se perceber hostilizados, numa espécie de constante descrédito social, desenvolvendo uma relação pautada por sentimentos negativos, quais sejam, frustração, intolerância, violência e incompreensão.

Entendendo a importância do debate no que diz respeito à relação entre direitos humanos e segurança pública, tratando do processo de luta por direitos humanos e conquista da cidadania no contexto brasileiro. Assim como, as especificidades da atuação do sistema de segurança neste cenário e a controversa relação entre direitos humanos e segurança pública, esse tema torna-se instigante, provocador e desafiador.

A partir desta perspectiva, apresento este artigo, buscando analisar a questão da segurança pública no contexto da luta por direitos humanos, trazendo uma abordagem do ponto de vista da sociedade e da polícia na batalha contra a violência e a criminalidade.

2 | DESENVOLVIMENTO

Segurança significa um estado, qualidade ou condição de quem ou do que esta livre de perigos, incertezas, assegurado de danos e riscos eventuais; situação em que nada há a temer. Como direito humano fundamental, segurança é não sentir-se vulnerável em relação aos outros homens e à sociedade. (HOUAISS, 2009).

A Carta Magna estabelece a segurança como dever do Estado, direito e responsabilidade de todos. Sendo assim, a segurança é um direito fundamental do cidadão, garantido para que, de forma indireta, sejam protegidos outros direitos fundamentais, como a vida, a integridade física, as liberdades individuais e o patrimônio.

Segundo França (1793) segurança consiste na proteção que a sociedade concede a cada um de seus membros para a conservação de sua pessoa, direitos e propriedades. A Declaração Universal dos Direitos humanos, adotada e proclamada pela resolução 217A(III) da Assembléia geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, também qualificava a segurança como um direito inerente ao ser humano no artigo 3º (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Desta forma, a expressão “segurança”, quando mencionada, assume intrinsecamente o sentido de garantia, proteção e bem estar. Sendo assim, é importante levarmos em consideração a questão de que a segurança do ser humano e dos bens é um fator determinante para o natural desenvolvimento digno do ser humano na sociedade. A segurança, apesar de aclamada inviolável, pelo direito, apresenta-se, entretanto, ameaçada por fatores que a todo o momento tentam ou ferem a paz social dos indivíduos.

2.1 Direitos Humanos

Na concepção contemporânea de direitos humanos introduzida pela Declaração de 1948, há duas características principais: a universalidade, pois a existência da pessoa é o único requisito para a aplicabilidade, e indivisibilidade, pois todos os direitos anteriormente conquistados foram conjugados, ou seja, os direitos civis e políticos se coadunam com os direitos sociais e culturais. (PIOVESAN, 2003).

De acordo com Bobbio (2004), Direitos humanos são derivados da dignidade e do valor inerente à pessoa humana, tais direitos são universais, inalienáveis e igualitários. Tais direitos são inerentes a cada ser humano, não podem ser tirados ou alienados por qualquer pessoa; sendo destinados e aplicados a qualquer indivíduo em igual medida – independente do critério de raça, cor, sexo, idioma, religião, política ou outro tipo de opinião, nacionalidade ou origem social, propriedades, nascimento ou outro status qualquer.

Faz-se importante salientar que, no contexto brasileiro, o conhecimento público dos direitos humanos somente foi evidenciado devido à luta contra a repressão no regime militar. Enquanto na década de setenta a expressão “direitos humanos” significava a revolta contra a repressão, durante a transição democrática, esta palavra foi ressignificada no contexto social para abarcar novas exigências. (ROLIM, 2002).

A luta pela garantia dos direitos humanos, a despeito de eventuais questionamentos acerca do caráter universalista do que se compreende por direitos humanos, é reconhecida por unir indivíduos e organizações que se mobilizam no cotidiano para fazer valer o princípio da dignidade humana, o qual constitui o fundamento maior dos direitos humanos.

No contexto brasileiro, é na temática de combate à violência que se encontram os maiores desafios ao reconhecimento dos direitos humanos. A violência é percebida como forma de afirmação de um poder sobre outro, acabando por lesar ou colocar em perigo o indivíduo, por consequência, lesando os direitos humanos.

2.2 Segurança Pública

Atualmente a Segurança Pública vem sendo uma das maiores preocupações, a população vive um momento de insegurança constante, com relação ao aumento da violência e criminalidade. A população cobra o governo na busca por mudanças, que o governo procure alternativas para sair da situação que o país de encontra.

Segundo Bicudo (2000), o tema segurança pública está hoje na ordem do dia. Realmente, na amplitude do horizonte dos Direitos Humanos, os instrumentos que devem assegurar a segurança do povo assumem papel relevante. E essa segurança deveria encontrar, nos órgãos policiais, que constituem a primeira linha no combate à criminalidade, o seu principal ponto de apoio.

A Segurança Pública é uma atividade pertinente aos órgãos estatais e à comunidade como um todo, realizada com o fito de proteger a cidadania, prevenindo e controlando manifestações da criminalidade e da violência, efetivas ou potenciais, garantindo o exercício pleno da cidadania nos limites da lei. (SANTOS & FRANCO, 2011, p.55).

A Constituição Federal assegura em seu artigo 5.º que todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país o direito democrático à segurança pessoal, familiar e comunitária, afirmando no artigo 144 que: “a segurança pública é dever do estado, direito e responsabilidade de todos...”. (BRASIL, 2016).

No ano de 2000 foi elaborado o Plano Nacional de Segurança Pública, pelo governo federal, fundamentando-se nos princípios da interdisciplinariedade, pluralismo organizacional e gerencial, legalidade, descentralização, imparcialidade, transparência das ações, participação comunitária, profissionalismo, atendimento das peculiaridades regionais e no estrito respeito aos Direitos Humanos. Neste plano foram elaboradas ações com o objetivo de aperfeiçoar o sistema de segurança pública brasileiro, por meio de propostas que integrem políticas de segurança, políticas sociais e ações comunitárias, de forma a reprimir e prevenir o crime e reduzir a impunidade, aumentando a segurança e a tranquilidade do cidadão brasileiro. (BRASIL, 2001)

Cláudio Pereira de Souza Neto (2013, p.1.586), ao comentar o artigo 144, da Constituição, indica a existência de duas concepções a respeito de segurança pública, uma centrada na ideia de combate e outra na de prestação de serviço público. Entende-se

que a última é a única a prevalecer em face dos princípios fundamentais e dos objetivos do Estado Democrático de Direito brasileiro, ou seja, aquela calcada na sedimentação de um dever estatal cujo destinatário é o cidadão.

A segurança pública é um serviço público essencial destinado a toda população, sendo de responsabilidade do Estado. O Estado, então, deve assegurar ao cidadão brasileiro ou estrangeiro residente no país, o direito à sua integridade física e patrimonial, como esta na própria Constituição Federal em seu artigo 5º. Visando cumprir tal tarefa, o poder público dispõe dos órgãos policiais, que também podem ser denominados forças de segurança pública.

2.3 Conflitos entre a Segurança pública e os direitos humanos

Historicamente, no contexto brasileiro, os Direitos Humanos e as Forças de Segurança Pública sempre estiveram em posições opostas. Na questão da segurança pública e das corporações que atuam nesta área, temos que os regramentos de direitos humanos são conflitantes com a prática cotidiana e com as regras informais de cada instituição pública.

Os resquícios históricos da ditadura militar corroboram para esse abismo entre os Direitos Humanos e atividade de segurança, visto que, constantemente são lembrados através de relatos de violência e repressão na atividade policial, a atuação de policiais despreparados e mal intencionados acabaram causando uma mancha na imagem desses profissionais, generalizando todo o corpo policial, causando dessa forma um grande estigma social.

Mesmo diante de todas as discussões a respeito dos Direitos Humanos organizadas por militantes, os órgãos estatais responsáveis pela segurança da população seguem ganhando um papel de vilão em relação às formas de atuação repressivas contra a violência crescente.

As novas políticas de segurança sustentam a tese fundamental que é possível e necessário combinar respeito aos direitos humanos com eficiência policial. Durante muitos anos, esses dois pólos foram antepostos, com a alegação que se contradizessem, os militantes dos direitos humanos negligenciaram a questão relativa à eficiência do aparelho policial, pressupondo, tacitamente, a correlação entre eficiência e brutalidade. Com isso, assumiam uma posição unilateralmente crítica e silenciavam ante o quadro de avanço da violência criminal e à problemática social, à qual atribuíam responsabilidade pelo agravamento da situação. Já os críticos dos direitos humanos afirmavam que a eficiência só seria alcançada com a liberdade policial para ser violenta e para matar, independentemente dos marcos legais.

Importante destacar que muitas instituições de segurança pública nacional com o objetivo de mudar essa imagem social, tem se dedicado em selecionar futuros agentes com formações em curso superior específico na área jurídica, buscando assim indivíduos mais

preparados no quesito conhecimento para lidar com as situações adversas no âmbito da segurança.

Há discordâncias entre a teoria e a prática na atividade policial possibilitando a discussão da referência à prática durante a formação do policial. Nesse sentido, notou-se que a formação do policial, ao longo dos últimos anos, vem sendo beneficiada pela conquista democrática vivenciada pela população brasileira, o que veio implicar a ruptura com práticas em parte colidentes com alguns dos direitos e garantias fundamentais. Tal modificação repercutiu positivamente na formação do policial, civil e militar, possibilitando uma reflexão em torno de práticas ambíguas que negam as conquistas de direito do mundo contemporâneo, demonstrando assim um grande avanço nas forças de segurança pública no período posterior a promulgação da Constituição Federal cidadã de 1988.

Para tanto, o antigo paradigma antagonista da Segurança Pública e dos Direitos Humanos precisa ser substituído por um novo, no qual deve ser salientada a importância do policial como agente de transformação e o seu papel fundamental na promoção dos direitos humanos (BALESTRERI, 1998).

2.4 A atuação da polícia

Com o trabalho da polícia no regime militar, entre 1964 e 1985, houve um distanciamento entre a polícia e o cidadão de bem, pois até hoje a sociedade vê os agentes de segurança pública, como de dominação e repressão, mas com o advento da Constituição Federal de 1988 e a democratização da polícia brasileira, o Estado propiciou a relação da política com os Direitos Humanos em prol da sociedade, com uma mudança no modo de agir da polícia, onde o agente da segurança pública tenham a convicção de respeito aos valores da Dignidade da Pessoa Humana, baseada em hierarquia e disciplina.

A Política Nacional de Segurança Pública tem fracassado no combate a criminalidade, permitindo que o crime se torne uma epidemia. A falta de políticas sociais favoreceu o aumento da criminalidade, recrutando a sua força de trabalho junto à juventude e aos desempregados, contando ainda com a ajuda de quem é pago para combatê-los: a própria polícia.

A sociedade reclama por um serviço mais eficiente. O povo clama por reformas e melhor Segurança Pública, mas a Polícia e seus componentes foram afastados do debate público no que diz respeito ao seu futuro e de suas carreiras. Há um descaso com o estabelecimento de condutas eficientes de aferição do pensamento de um dos principais operadores jurídicos.

Desde que a Segurança Pública não corresponde às necessidades presentes, muitas críticas se fazem à Polícia e aos seus componentes. Nesse sentido, a imagem das agências policiais perante a sociedade é comumente associada a elementos depreciativos.

Os defensores dos direitos humanos negligenciaram a questão relativa à eficiência do aparelho policial, pressupondo, tacitamente, a correlação entre eficiência e brutalidade

e esse pensamento também foi absorvido pela sociedade, acreditando que a polícia é um órgão de repressão, onde não são respeitados os direitos humanos, sendo que este é um órgão de conservação e de garantia da paz e da tranquilidade pública.

O trabalho policial não é visto como uma atividade glamourosa. O cenário cultural que envolve ações policiais é permeado por sentimentos como medo, insegurança e repressão. Os encontros da população com policiais se dão, via de regra, em circunstâncias negativas, de violações, transgressões ou crimes. O avanço do medo e da insegurança acompanha a frustração na capacidade de se conseguir qualidade de vida (BAUMAN, 2006).

Os policiais alegam descaso por parte do Estado, referindo-se que as delegacias estão mal equipadas, a maioria, durante a noite, permanece com um só policial de plantão, não conseguem prestar qualquer atendimento à sociedade e as vítimas que arriscam a pedir ajuda à Polícia Civil são orientadas a passar no dia seguinte, em horário comercial, ou então, procurar a Polícia Militar. Os Policiais criticam o sucateamento da Segurança Pública.

Ainda, os policiais, sentem-se humilhados e desmotivados, alegando que sentem-se incapazes de exercer a profissão que escolheram, não conseguem mais proteger a sociedade com eficiência. Vivem estressados e em constante tensão, com sérios problemas de saúde, inclusive mental, deprimidos, dependentes de álcool e de substâncias tóxicas. São pessoas infelizes e sentem-se abandonados pela instituição e seus dirigentes não confiando na Polícia que não os protege e muito menos em seus superiores. Estão decepcionados com a instituição e frustrados como profissionais. Revoltados com os “depósitos de presos” que se tornaram as Delegacias e os Distritos Policiais e desviados das funções de investigação para atuarem como Agentes Carcerários, são humilhados pelos seus chefes e impotentes a melhorarem as suas condições de trabalho.

Com relação ao local de trabalho, na maioria das vezes, não tem as mínimas condições de adequação e higiene que respeite a dignidade do ser humano. Sendo assim, é importante destacar que os profissionais encarregados pela Segurança Pública do país, trabalham no limite, não se dedicam e não conhecem o tipo de serviço que a população quer e quando são corruptos, refletem simplesmente o Estado brasileiro, que é corrupto.

É importante ressaltar que, uma polícia violenta não resolverá o problema da segurança pública brasileira, assim como uma polícia inerte também não resolverá a questão da insegurança que aflige a população em razão do aumento da criminalidade. A violência é um inimigo comum. Pobres e ricos sofrem com o avanço da violência e da barbárie que atravessa a sociedade de alto a baixo.

É fundamental que os policiais realizem reciclagem profissional, melhorando sua capacidade operacional e reavaliando suas condições físicas e psicológicas. Além disso, devem ser realizados treinamentos para o aperfeiçoamento do uso de tecnologias não letais, tiro, técnicas de abordagem de pessoas e condução de viaturas, técnicas de autoproteção e patrulhamento, comunicação não-violenta, produção de dados de inteligência e

gerenciamento de risco. Além disso, o ideal seria a aplicação de diferentes estratégias articuladas, tais como inteligência, investigação e prevenção, evitando o confronto.

3 | CONCLUSÃO

A insegurança que a população brasileira vive, decorrente do aumento da escalada da violência e criminalidade que a cada dia se revela mais múltipla e perversa, exigem dos diversos setores do governo uma atitude rápida, contundente, segura e perseverante no caminho do respeito aos Direitos Humanos.

Na questão policial, é fundamental maiores investimentos no Policiamento Preventivo, reforço da área de investigação, ampla reestruturação das Polícias, implantação imediata de um Programa de formação dos policiais, desenvolvimento de políticas públicas em diversas áreas, implantação de policiamento comunitário e unificação das polícias, avaliação de políticas de segurança, produção e divulgação de estatísticas criminais e o seu uso no planejamento, redução da impunidade, desenvolvimento de políticas de prevenção a criminalidade nas áreas de maior risco de violência, combate ao crime organizado.

A segurança deve ser sempre pensada com base no respeito à dignidade da pessoa para a construção de uma política de segurança pública fundamentada na cultura da paz e no respeito às garantias individuais. A questão de Segurança Pública é de interesse nacional e também de Direitos Humanos e não pode ser relegada a segundo plano, visto que, a promoção do bem de todos é objetivo fundamental da República Federativa do Brasil.

Portanto, o antagonismo passado entre a segurança pública e dos Direitos Humanos precisa ser substituído por atos de interação, no qual deve ser destacada a importância das forças de segurança nacional como atores de transformação, proteção e promoção dos direitos humanos, sempre com o apoio integral da sociedade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.

BALESTRERI, R. B. **Direitos humanos: coisa de polícia**. 3. ed. Porto Alegre: CAPEC Berthier, 1998.

BICUDO, Hélio. **A unificação das polícias no Brasil**. Estudos Avançados. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, 14: 91-106, set/dez. 2000.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 9 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Segurança Pública**. 2. ed. Brasília: Presidência da República. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em março de 2019.

FRANÇA. **Declaração dos direitos do homem e do cidadão**. 26 de agosto de 1789.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro. Ed. Objetiva, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Assembléia Geral das Nações Unidas, Paris, 1948.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003, p. 40.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e direito constitucional internacional**. São Paulo. Saraiva, 2010.

ROLIM, Marcos. Direitos Humanos e Civilização. In: LYRA, Rubens P. (Org.) **Direitos Humanos: os desafios do século XXI – uma abordagem interdisciplinar**. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

SANTOS, Marco Antonio; FRANCO, Jacinto Rodrigues. **A atividade de inteligência na segurança para o século XXI**. 1 edição. Brasília: 2011.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. Da segurança pública. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes et al. (Coord.). **Comentários à constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva; Almedina, 2013.

CAPÍTULO 8

CLASSES POPULARES E DESEMPENHO ESCOLAR: ANÁLISE LITERÁRIA A PARTIR DE CONTRIBUIÇÕES SOCIOLÓGICAS

Data de aceite: 01/04/2021

Data de submissão: 03/04/2021

Desideri Marx Travessini

Professor na Rede Municipal de Ensino
Tangará da Serra, MT
<http://lattes.cnpq.br/0459331821976123>

RESUMO: O seguinte artigo, tem como objetivo realizar uma abordagem crítica, através de revisão de literatura de diversos autores, dentre eles destacam-se Bourdieu e Lahire, problematizando assim questões pertinentes ao desempenho escolar nas classes populares (trabalhadores formais, informais, operários), bem como refletir à educação nos sistemas populares e sua carência de capital simbólico do qual estariam desprovidos os filhos de operários e pessoas de classe menos favorecidas. Justificando em partes, a inaptidão do sistema formal de ensino em excluir do domínio de um código lingüístico milhares de estudantes que a ano após ano egressam dos bancos escolares semiforçados, seja do ponto de domínio de um arcabouço cultural, seja do ponto de vista de domínio de um conhecimento mínimo indispensável a um bom desempenho estritamente profissional. Para que assim possamos pensar em uma educação de fato inclusiva para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Desempenho escolar, Classes populares.

WORKING CLASS AND SCHOOL PERFORMANCE: LITERARY ANALYSIS THROUGH SOCIOLOGICAL CONTRIBUTIONS

ABSTRACT: The following article aims to discuss a critical approach, through Bourdieu's and Lahire's literature review, problematizing issues pertinent to school performance in the popular classes (formal, informal workers,), as well as reflecting education in popular systems and their lack of symbolic capital from which the children of less favored workers and class people would be devoid. Partly justifying the inability of the formal education system to exclude from the domain of a linguistic code thousands of students who year after year leave the semi-trained school banks, either from the domain of a cultural framework, or from the point of view of mastery of a minimum knowledge essential to a strictly professional performance. So that we can think of a truly inclusive education for all.

KEYWORDS: Education, School Performance, Popular classes.

1 | INTRODUÇÃO

A análise relativa ao desempenho escolar de alunos provenientes de camadas populares, deve pressupor a cultura familiar propiciadora de momentos de objetivação de hábitos, procedimentos e ações, que em seu conjunto estruturam, no âmbito das relações parentais, a racionalização e ordenação do entorno sócio familiar, imprescindível para o desempenho

acadêmico na medida em que esta ordenação racional configurar-se-á de extremo valor na representação do mundo no decorrer do processo de aprendizagem escolar.

Cabe a família muito mais a fazer do que simplesmente a “transferência” a responsabilidade para escola, cujo estruturação moderna objetiva justamente a o ensino tradicionalista, baseado na memorização sobre os desprovidos de bens materiais e culturais. Há nas ações práticas familiares cotidianos, “pequenas” ações inculcadoras na psique em formação do pequeno estudante, daquilo que Bernard Lahire (1997) qualifica como “cultura familiar”, a qual origina na criança uma moral da perseverança fundamental para um desempenho escolar promissor.

De outra parte, de longe há a intenção de desqualificar as críticas feitas à inoperância das autoridades constituídas no que tange à inação frente à problemática do desempenho escolar verificados nos indicadores estatísticos oficiais *vide* Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e que empiricamente são facilmente constatáveis- basta atentar para o baixíssimo nível de conhecimento dos alunos egressos, principalmente dos anos iniciais e finais do ensino formal brasileiro. Se faz oportuno, neste trabalho, enfocar a questão em suas configurações familiares, objetivando com isso, contribuir com a discussão que o tema carrega.

A rigor, as “estruturas cognitivas” recebem suas configurações fundacionistas numa etapa de desenvolvimento do sujeito, onde o contato com a comunidade externa é feito confusamente através dos *mass media* em função principalmente da velocidade das informações aí veiculadas. Daí que o ordenamento e a organização do pensamento é fundamentalmente engendrado na experiência cotidiana doméstica, a qual dá-se num *cuntinuun*, em função das condições objetivas desses momentos propiciadores “cognitivos”, desenvolvidos no seio da família. Ressalte-se que há uma variação muito grande de família para família não só por causa das condições econômicas, mas principalmente das condições afetivo-rationais favoravelmente à aprendizagem aí desenvolvidas. Parafraseando Sócrates, verdadeiramente, podemos afirmar que, sob o ponto de vista do conhecimento da criança “pôr ordem em casa é uma outra maneira de pôr ordem nas suas ideias ” (LAHIRE, 1997, p.26).

2 | FATORES COGNITIVOS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Se analisarmos com a devida atenção e imparcialidade que a questão demanda, o que fazer mediante o absurdo número de repetência e evasão escolares verificado principalmente nas séries iniciais? Será tão-somente uma questão de “baixo capital” cultural familiar? Ou isto posto de forma mais dramática, o que esperar do filho de um trabalhador semialfabetizado, cuja ocupação profissional do pai e ou da mãe praticamente inviabilizam o acompanhamento da vida escolar de seu filho ou filha? O que “esperar” de um aluno cujo acesso às fartas informações informatizadas lhe é vedado pela inexistência de mecanismos

tecnológicos que possibilitem tal acesso? Naturalmente, um aluno completamente “desprovido” de capital cultural só lhe resta como consolo adentrar no sistema formal de ensino (escola) a fim de amenizar seu fracasso total enquanto um indivíduo que aspira uma profissão social futura.

Daí caber ao sistema formal de ensino, elevar seu nível de compreensão simbólica a ponto de dominar minimamente os códigos linguísticos, garantindo uma colocação intermediária dos diversos tipos de trabalhadores, formais, informais, não-qualificados, dentre outros, para que assim possa se desconstruir estigmas prévios, tais como, atribuir única e exclusivamente aos alunos culpabilidade pelo seu “fraco” desempenho escolar. Dessa forma, é preciso se atentar para o fato de que as análises que objetivem verdadeiramente enfrentar a problemática da aquisição de conhecimentos por parte das crianças, cuja origem social constitui-se supostamente de um capital cultural desfavorável ao desenvolvimento cognitivo com vistas a uma inserção social e profissional qualificada, sobrepõem-se numa teia de conexões familiares, sociais e escolares, propiciadoras do desenvolvimento afetivo/racional cognitivo.

3 | LAHIRE E A ORDENAÇÃO DO UNIVERSO VOCABULAR

É importante que atentemos para o fato de que a criança adquire os rudimentos de uma organização e ordenamento do mundo a partir do desenvolvimento de um certo hábito de escrita vivenciado de maneira rica no próprio ambiente familiar propício. Essa tese é brilhantemente desenvolvida por Bernard Lahire. Com efeito, Lahire firma textualmente que:

O aluno que vive um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo (LAHIRE, 1997, p.27).

A propósito ressalta-se que na visão de Lahire não se faz necessário desenvolver no âmbito familiar atividades por ele caracterizadas como “práticas de superescolarização”, a fim de que a criança venha a desenvolver habilidades de ler-escrever fluentemente. Basta que a cultura familiar esteja permeada de atividades de ordenamento facilitadoras ou propiciadoras de momentos de aprendizagem tais como hábitos aparentemente banais – como agenda de anotações de telefone, lista de compra de supermercado, escrituração de cartas para parentes, diários íntimos, anotação e sequenciação por ordem de prioridade dos investimentos mensais e ou anuais familiares de preferência em compatibilidade com o orçamento familiar, etc. – para que na verdade, paulatinamente a criança desenvolva paulatinamente as habilidades de ordenamento do mundo. Ou seja, o que Lahire quer nos demonstrar é que mesmo em um ambiente familiar teoricamente propenso a “semiformação cultural” das pessoas, há espaços privilegiados de favorecimento das atividades e

habilidades intelectuais das crianças, quando da observância dessas questões práticas que ocorrem no dia – a – dia num ambiente familiar, o qual é, destarte, naturalmente propício à formação cultural das crianças¹.

Continuando ainda com Lahire, o exemplo emblemático nos parece ser o da aluna *Salima T.* a qual atrairia sob os seus ombros todos as mazelas sócio familiares caracterizadoras de “fracasso” escolar – pais semiempregados, cujo domínio da língua francesa demonstrou ser rudimentar, não havendo no seio da família nenhum dos hábitos acima descritos como propiciadores do desenvolvimento das habilidades e competências exigidas pela escola de um aluno apto ao ingresso qualificado à condição de bem sucedido para a “carreira” escolar. No entanto, o prenunciado fracasso escolar de *Salima* revelou-se uma surpresa extremamente positiva. Não bastasse sua incrível capacidade de vencer brilhantemente “as deficiências” de capital cultural originadas de um meio sócio familiar não propício e, até mesmo hostil, haja vista a apatia com que a família demonstrou tratar as questões pertinentes a sua aprendizagem, ele superou todos os obstáculos, sobressaindo-se com notas que excederam as expectativas tanto da escola quanto da família.

Esse fato e, tantos outros com os quais nos deparamos na ação pedagógica cotidiana, demonstram inequivocamente que há um lastro extremamente grande entre o desempenho escolar de um aluno, o incentivo familiar social que a criança recebe do meio no qual está inserida nas suas brincadeiras cotidianas, os afazeres domésticos seus e de seus pais, os estímulos, enfim, recebidos dos meios televisivos com os quais entra em contato diariamente. O abismo socioeconômico responsável pelo engendramento do antagonismo social, estabelece-se em igual proporção no seio da instituição escolar, trazendo à tona a redundante inaptidão de parcelas significativas de professores incapacitados ao desempenho docente minimamente qualificado, porque assentado exacerbadamente em uma visão determinista e ou fatalista das *potencialidades* reduzidas ao *inatismo* das faculdades intelectuais do ser humano, as quais têm de ser objetivadas pelos estímulos biologicistas corporais. “Queimada” uma etapa pela “ausência” de estímulos, nada mais pode-se fazer em favor *do pobre diabo*. Daí a responsabilização exclusiva à falta de estímulos, de resto irrecuperáveis, à família, restando como consolo nas palavras de uma das mães entrevistadas por Lahire, denominada de senhora K., estrangeira radicada na França mãe de um aluno incluído no âmbito da pesquisa (N’Dongo

1. Salienta-se que após uma acurada pesquisa de campo, tendo como objeto de sua análise crianças filhas de imigrantes franceses, Lahire propõe-se a digamos resgatar o espaço familiar no tocante a formação de hábitos favoráveis ao desenvolvimento e ordenamento mental das crianças. Fica evidenciada a tese de que a princípio não há incongruência no fato do “estrangeirismo”, o qual é acompanhado amiúde de precárias condições financeiras da família, com o aproveitamento escolar das crianças. Ao contrário, Lahire demonstra de forma incontestada que há uma relação extremamente complexa, ambígua entre o poder aquisitivo e o fator do aproveitamento escolar. O autor derruba o mito disseminado entre os educadores da relação necessária de causa x efeito existente entre o aproveitamento escolar a origem familiar e ou social da criança. Dado a precariedade da situação financeira dos pais, necessariamente a criança apresentar-se-á com exíguo capital cultural ao ingressar no sistema formal de ensino, cuja “capacidade” institucional de suprir essa suposta defasagem seria inexistente. Como é que ficam os casos (não raros) das crianças “humildes” bem sucedidas no sistema formal de ensino?

K.), ‘...para as criança estrangeira aqui na França não acredito as coisas í bem. As criança, os estrangeiro, aqui na França, sempre co’ as profissão de pintô, marceneiro, como se fala, pedreiro’ (LAHIRE, 1997, p.98).

Tristemente constata-se que mudam as configurações espaço-temporais, o sentimento de inaptidão da escola em relacionar o sistema formal de ensino com as questões práticas da vivência do povo humilde ocorre aqui entre nós também. Uma posição talvez mais abrangente o professor adotaria muda-se radicalmente sua postura, repensando sua função social, inserindo-se no âmbito das questões educacionais emergentes. Há hoje um fosso enorme entre o saber acadêmico e a vida concreta dos alunos oriundos das camadas populares, sendo urgente um olhar afável problemas mais candentes do povo excluído do sistema escolar de ensino e, por decorrência, ainda mais excluído das “benesses” econômicas do sistema socioeconômico vigente no nosso país. Assim mesmo, verifica-se que o “fracasso” escolar “poupa” muitos alunos, os quais heroicamente resistem à irracionalidade acadêmica do saber puramente abstrato, idealista, desconectado dos problemas práticos dos educandos.

Como nos lembra Lahire, as formas familiares de investimentos pedagógicos não devem perseguir exasperadamente o *perfeccionismo pedagógico*. Bastando tão-somente que se empenhe em cumprir a função de reguladora, desde a mais tenra idade, de uma disciplinarização dos sujeitos, condição indispensável ao “sucesso” não apenas no âmbito do conhecimento, mas igualmente no âmbito da convivência sócio comunitária.

Se faz sensato afirmar ainda ancorado em Lahire que a condição *sine qua non* para que isso venha a efetivamente ocorrer está estritamente relacionada à questão da formação moral do sujeito. Isto posto de maneira mais explícita, equivale dizer que dentre os valores cultivados como eticamente válidos no seio familiar, devem incluir-se obrigatoriamente ações valorativas da aprendizagem, as quais servem como estruturantes de condições e possibilidades propiciadoras à formação intelectual, social e moral dos cidadãos em ininterrupto processo de formação de suas consciências psíquica e moral. Indubitavelmente os parâmetros balizadores da ação do sujeito fundamentam-se solidamente no seio familiar, enquanto obviamente um ambiente favorável como frisado acima.

4 | BOURDIEU E A FORMAÇÃO DO HÁBITO

Para Pierre Bordieu o “habitus enquanto sistema de disposições duráveis é matriz de percepção, de apreciação e de ação, que se realiza em determinadas condições sociais.” (1989: p.19). Daí que para a criança todo o *modus procedendis* paterno e materno acaba transformando-se em “modelo ideal” a ser regamente seguido. Isto equivale dizer, no âmbito da nossa análise, que se os pais adotarem procedimentos favoráveis ao desenvolvimento de atividades propiciadoras da aprendizagem, enquanto estímulo, isso será de fundamental importância para uma tomada de consciência e de postura favorável ao estudo.

Cabe ressaltar, ainda seguindo a linha de raciocínio de Bordieu (1989), que se há um *locus* privilegiado onde o hábito se estrutura como forma de aceitação de um “modelo ideal” a ser seguido (a família), há de outra parte, uma característica fundamental no que tange o desenvolvimento moral da criança que não deve ser menosprezado: refere-se à estruturação de “modelos ideais” de relações sociais de poder. Isto posto de maneira objetivamente explícita, sendo a família o *locus por excelência* de estruturação dos valores tidos como de validade universal, não podemos esquecer que há um forte domínio estabelecido na relação pai x filho. Ora é sensato lembrar com Bordieu (1989) que o estabelecimento de um poder coercitivo não se dá unicamente pela força de um aparato estatal repressor. Na verdade, o que confere um caráter de legitimidade à dominação é a interiorização, enquanto subjetividade assimiladora inerente à consciência em formação da criança, de sistemas hierárquicos de poder.

Com efeito, pensar em qualquer forma de regulação do *modus operandi* do hábito significaria uma imposição a partir de uma perspectiva externa, no plano da decisão interna estritamente pessoal. O sujeito seria afrontado em seu direito elementar de tomada de decisão própria, a qual deve ser adotada tomando por base a subjetivação particular que esse sujeito faz do mundo, tendo como referencial a significação que ele dá às representações da verdade auferida do comportamento parental presente no seu dia a dia (BORDIEU,1989).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se com essa revisão bibliográfica realizada, deixar manifesta a concepção segundo a qual, há hoje no seio social inegavelmente (em que pese o esforço sobre-humano de grande parte dos sociólogos em descaracterizar as análises assentadas no princípio da divisão social antagônica) um forte domínio econômico, político, ideológico..., de uma classe sobre as demais. Esse domínio, porém, não ocorre tão-somente pela vontade de exercer o domínio inerente à própria figura do Estado Moderno, ele começa a ser engendrado no nível micro social, ou seja, no seio da família.

Se faz deixar claro que mediante uma realidade cada vez mais marcada pela mudança pela transformação, pelo esfacelamento de verdades, deve-se primar por uma educação centrada na formação cultural do sujeito e suas relações estabelecidas a partir do elo parental, bem como das significações que ele dará ao entrar em contato com a realidade externa. Afirmando assim o compromisso ético de educadores comprometidos com a educação popular deve balizar-se nos esteios familiar, social e comunitário, enaltecendo as “pequenas” realizações intrafamiliares propiciadoras da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre: **O Poder Simbólico**. In: *O Poder Simbólico*, Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998, cap. I p.7 a 16.

_____. Capítulo II – Introdução a uma sociologia reflexiva; e capítulo III – *A gênese dos conceitos de habitus e de campo*. In: *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRANDÃO, C.R. **Lutar com a palavra= escritos sobre o trabalho do educador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

CHARLOT, Bernard: Relação com o saber e com a escola entre estudantes de Periferia, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 97, p.47-63, maio 1996.

LAHIRE, Bernard: **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Ática, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza: **A construção multicultural da igualdade e da Diferença**. (palestra, xeros palestra, 1995).

_____. **Pelas Mãos de Alice**, o social e o político na pós-modernidade. Prefácio e primeira parte (p.9/42) e terceira parte/9 (p.235/281. 3ª ed. –São Paulo: Cortez, 1997).

CAPÍTULO 9

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA UNIR/VILHENA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 01/04/2021

Data da submissão: 15/01/2021

Josimari dos Santos da Conceição

Universidade Federal de Rondônia - UNIR
<http://lattes.cnpq.br/9683729141608684>

Elayne Barbosa da Silva

Universidade Federal de Rondônia - UNIR
<http://lattes.cnpq.br/0128037663271480>

Jéssica Bittencourt França

Universidade Federal de Rondônia - UNIR
<http://lattes.cnpq.br/9041446381813578>

RESUMO: O presente trabalho retrata experiência vivida no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado NAAE, na Universidade Federal de Rondônia *campus* de Vilhena - RO, bem como o atendimento prestado aos alunos cegos, surdos, deficientes auditivos e intelectual, baixa visão, mobilidade reduzida entre outros, que chegam no ensino superior. Tendo como objetivo central averiguar o atendimento aos 11 alunos matriculados no *campus* de Vilhena e que são atendidos no Núcleo, que foi criado em 2014. A perspectiva desses acadêmicos em relação aos atendimentos que auxiliem no processo de inclusão como; a acessibilidade, e outras ações desenvolvidas pelo NAAE. Relatar as experiências sobre o atendimento e ações desenvolvidas pelo Núcleo em prol aos alunos que necessitam de atendimento especializado. Na perspectiva de inclusão no ensino superior, especificamente na UNIR *campus* de Vilhena,

tem atendimento adequado para que o processo de Inclusão aconteça, quais são as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento? O acesso à universidade, também a garantia da permanência no ensino? A participação e vivência dentro do Núcleo serviu como metodologia utilizada para o relato de experiência. O presente trabalho ainda aponta a importância da institucionalização do NAAE, a inclusão através das ações do Núcleo, além de delinear o lócus e os sujeitos da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: AEE, Acessibilidade, Ensino Superior, Surdos.

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN UNIR/ VILHENA – EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: The presente work portrays na experience lived at the NAAE Specialized Educacional Assistance Center, at the Federal University of Rondônia college of Vilhena City – Ro, as well the care provided to blind, deaf, hearing impaired and intellectual students, low vision, reduced mobility, among others, which arrive in higher education. Having as main objective to verify the attendance to the 11 students enrolled in the college of Vilhena and who are attend at the nucleus, which was created in 2014. The perspective of these academics in relation to the attendances that assist in the inclusion process such as; accessibility, and other actions developed by NAAE. Report the experiences about the care and actions developed by the Center in favour of students who need specialized care. From the perspective of inclusion in higher education, specifically at the UNIR Vilhena college, does it

have adequate service for the inclusion process to take place, what are the actions developed by the service center? Access to university, also the guarantee of permanence in teaching? Participation and experience within the Nucleus served as methodology used for the report experience. The present work also points out the importance of the institutionalization of the NAAE, the inclusion through the actions of the Nucleus, in addition to delineating the locus and the subjects of the research.

KEYWORDS: AEE, Accessibility University, Education, Deaf.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de inclusão de acadêmicos do ensino superior, está em constante evolução, em meio a tentativas de ajustes de práticas, métodos e acertos para que o aluno que necessita de algum atendimento especializado, possa de fato se sentir acolhido e atendido em suas especificidades, percebemos que não há um método pronto e acabado, e sim as formas e ajustes a cada dificuldade encontrada.

O núcleo tem como objetivo auxiliar os discentes nos trabalhos acadêmicos, administrativos, auxiliando-o em solicitação de disciplinas, documentos e outras atividades. Conforme o edital, o monitor especial deve auxiliar o aluno que necessita de adaptações para compreensão e confecção de seus trabalhos, ou seja, o monitor não pode fazer os trabalhos que são de obrigação do aluno que recebe o atendimento, sendo assim, o monitor ajuda o aluno em suas dúvidas da temática abordada na disciplina, formatação de trabalho nas normas da ABNT, em alguns casos adaptando textos acadêmicos para uma linguagem mais próxima do aluno, trazendo nessas adaptações o auxílio de imagens, vídeos entre outros.

2 | NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAAE; UM ESPAÇO VOLTADO À DIVERSOS ATENDIMENTOS

O NAAE foi implantado na UNIR *campus* de Vilhena no segundo semestre no ano de 2014, visando o trabalho de inclusão de forma geral, onde os primeiros atendimentos foram para alunos com baixa visão e cegueira no primeiro semestre de 2015. Funcionava numa sala pequena com pouca acessibilidade, as instalações físicas eram no pavilhão da biblioteca, com a chegada de mais alunos com deficiências houve a necessidade de ampliar, pois no Núcleo, são realizados os atendimentos no contraturno dos alunos com necessidades especiais, assim as instalações do NAAE foram para o prédio central, por um período, ainda em sala pequena, mas logo para um espaço ampliado com boa acessibilidade tanto para os alunos, quanto para os professores e departamentos.

No ano de 2014 a Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA), lançou o primeiro edital nº03/2014 de monitoria especial, para auxiliar os alunos com necessidade de atendimento especializado; no segundo semestre do ano de

2015, o núcleo foi acionado para atendimento especial, a uma aluna surda que ingressou na universidade pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Núcleo dispõe de espaço físico amplo para atendimento aos alunos, há mesas, cadeiras, tv, computadores, impressora, scanner, armários, bebedouro há também uma impressora em braile, scanner para deficiente visual, punção, reglete e ainda um material em braile recebido do Instituto Benjamin Constant.

O NAAE atende diversos alunos em suas dificuldades e necessidades de atendimento, para tanto: conta com uma coordenadora técnica tradutora e interprete de Libras nível D, 40 horas; graduada em Pedagogia, Pós-Graduada Psicopedagogia e Libras; mestrandia em Ciência da Educação. O Núcleo também dispõe de 11 monitores especiais; sendo 10 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. 6 bolsistas interprete de Língua de Sinais BTILS; sendo cinco mulheres e um homem que cumprem jornada de 20 horas semanais, uma interprete também formada em Pedagogia, contratada com nível E, em jornada de 40 horas de trabalho, que também auxilia em todos os departamentos quando solicitada para interpretar para os surdos, em palestras e eventos da UNIR *campus* de Vilhena, além de ministrar cursos de extensão juntamente com a coordenadora do NAAE.

Atualmente realizamos atendimento e acolhida de 11 alunos com deficiência, sendo 3 alunos surdos, 04 Deficientes auditivos, 1 baixa visão, 1 cega, 1 intelectual e 1 déficit de atenção, além de prestar apoio aos alunos indígenas e Quilombolas e alunos em vulnerabilidade econômica, além disso o núcleo desenvolve outras ações, dentre as quais podemos citar a oferta de cursos de Libras interno para discentes, docentes e servidores, curso de Libras Básico para a comunidade externa como o curso que estamos desenvolvendo atualmente com o corpo de bombeiros militar e polícia militar; atendimento Psicológico em parceria com uma Psicóloga que faz parte da linha de pesquisa e ações em parceria com a Linha de Pesquisa - Língua, Cultura Surda e Bilinguismo – LICUSBI¹; Psicologia e Aprendizagem Escolar e com a Associação de Surdos de Vilhena - ASSURV.

Os monitores especiais, são alunos que estudam na universidade, e acompanham os alunos especiais e auxiliando os mesmos em suas necessidades de atendimento, para que haja inclusão e acessibilidade aos alunos que necessitam do atendimento especializado. Dos bolsistas interpretes, alguns são ex alunos da universidade, outros são da comunidade externa, com prática de interpretação em igrejas e outros, ou seja, todos imbuídos no processo de inclusão.

Conforme a lei de acessibilidade, a Lei 13.146 de 25 de junho de 2015. Para o atendimento educacional especializado e o projeto de institucionalização, tem amparo na mesma lei citada no artigo 28 alínea III. Brasil (2015)

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis,

1. LICUSBI - Língua, Identidade e Cultura Surda; Bilinguismo, Inclusão e Formação docente para o trabalho com Surdos na Amazonia.

para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Conforme a legislação acima citada, compreende-se a necessidade de um núcleo de atendimento educacional especializado, o qual está implantado, porém ainda não institucionalizado, o núcleo teve início em 2014 na UNIR *campus* Vilhena.

3 | EXPERIÊNCIAS E MÉTODOS UTILIZADOS

Dentre as experiências e métodos utilizados no atendimento ao público alvo, procuramos fazer adaptações, utilizar métodos combinados para os surdos e deficientes auditivos, conforme surgem as necessidades, os acadêmicos se reúnem juntamente com a coordenadora, para pensar e planejar ações que venham atender os alunos. Assim temos; além das monitoras especiais, as bolsistas intérpretes de Libras, uma tradutora que utiliza o método de sussurro para uma aluna deficiente auditiva; devido essa aluna ainda não ter domínio da Língua de Sinais e, para que a mesma não seja excluída e fique prejudicada, foi adaptado o método de sussurro. Em que a tradutora diz ao ouvido da aluna toda a explicação do professor em sala de aula.

3.1 Relato de experiência: Josimari dos Santos da Conceição

Atuo no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado – NAAE, desde setembro de 2014, quando tomei posse como Técnica Tradutora de Língua Brasileira de Sinais – Libras na Universidade Federal de Rondônia – UNIR *campus* Vilhena. Ao chegar no Campus fui designada para atuar no NAAE pelo fato de não haver surdos matriculados, nessa época o NAAE atendia :1 aluno cego do curso de Pedagogia e 1 aluna baixa visão do curso de Letras, sendo esses os primeiros alunos a serem atendidos pelo Núcleo. Com esses dois alunos tive o privilégio e a oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras, dentre elas a oportunidade de conhecer e utilizar o Sistema Dosvox. Neste mesmo ano a Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA), lançou o primeiro Edital para contratação de monitores Especiais, afim de auxiliar os alunos com necessidades especiais em suas atividades acadêmicas.

Quando cheguei ao campus ,além de minha função como intérprete em sala de aula, tinha ainda a responsabilidade de realizar a interpretação de palestras, linha de pesquisa do campus, além de atuar no núcleo assistenciando tanto os alunos surdos, quanto os alunos com baixa visão e cegueira, auxiliando a professora de Libras que era a responsável pelo NAAE, porém devido as suas muitas responsabilidades a mesma me deixou responsável por supervisionar as monitoras especiais, tarefa que desempenhei até junho de 2016. Venho coordenando o referido Núcleo, em parceria com uma equipe composta de 11 monitores, 6 Bolsistas Intérpretes e 1 Tradutora Intérprete de Libras nível E com carga horária de 40h, contratada e contando sempre com o apoio e parceria da Professora de Libras do *campus*.

Não basta apenas garantir o acesso desses alunos, mas sim promover e oferecer de forma efetiva uma inclusão de fato que resulte na permanência e sucesso desse aluno, mas para que isso aconteça faz-se necessário uma quebra de paradigmas, bem como o engajamento de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Buscamos ainda implementar e ampliar o diálogo e a parceria com os departamentos, docentes e gestores do campus no intuito de leva-los a ampliar o conceito de inclusão, pois de acordo com Machado (2010) a educação inclusiva “leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas” (MACHADO, 2010, p.69). Neste contexto entende-se por educação inclusiva, aquela que possibilita o acesso e a permanência de estudantes com deficiência (ou não) no âmbito escolar e universitário, respeitando as diferenças e promovendo construção de aprendizagens, por meio de suas potencialidades, proporcionando ainda mudanças relacionadas as percepções com relação à aprendizagem e ao ensino. Essa é a inclusão que nós do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado Campus de Vilhena acreditamos e lutamos para implementar.

3.2 Relato de experiência: Jéssica Bittencourt França – monitoria especial

Trabalhei como monitora acadêmica no período de 15 de maio de 2018 a 01 de abril de 2019 no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado-NAEE da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus de Vilhena. Nesse interstício estive acompanhando um aluno Surdo do curso de Pedagogia noturno.

Quando iniciei o trabalho como monitora de um aluno surdo, me senti insegura, com medo devido eu não saber a Língua Brasileira de Sinais- Libras. Nos primeiros atendimentos tive vergonha até de olhar para o aluno, com medo de não entender, não saber responder, mas com o passar do tempo observei que é necessário o contato com o surdo, para a aquisição da Língua de Sinais, e também o rendimento do nosso trabalho dentro do núcleo.

Todo atendimento realizado com o aluno surdo, foi acompanhado pela Interprete Bolsista do campus, a qual nos ajudou muito em relação à comunicação e realização das atividades, assim aprendi muito da Língua de Sinais.

Percebendo o pouco entendimento do aluno com a Língua Portuguesa, pude ajudá-lo nas adaptações realizadas, em textos apresentados pelos professores das disciplinas, as palavras complexas procurei alterar para sinônimos que aproximava ao entendimento do aluno, também utilizei recursos de vídeos com a janela em Libras. Utilizando a função de adaptar, facilitando a compreensão do aluno, que também evolui seus conhecimentos acadêmico, assim, em momentos ociosos, ele estudava os textos das disciplinas, em seu celular, sempre perguntando os significados das palavras, exemplos, com atitudes e vontade de mudança.

A partir de então, pude fazer uma releitura de tudo o que já havia estudado, ampliando minha visão para com a sociedade surda e suas necessidades; através do apoio nessas

atividades, pude presenciar uma mudança no comportamento na vida acadêmica do aluno, pois passou a ter hábitos de leituras.

Partindo da dificuldade do aluno com a Língua Portuguesa, pude ver uma oportunidade de troca de saberes, onde passei o que entendo da minha língua materna e ele me ensinou à primeira língua dele a Libras. Com essa troca de experiência observamos mudanças positivas, ainda não sou fluente na Libras, mas consigo me comunicar sem medo de errar, sem precisar ficar olhando para as mãos e perdendo a expressão facial/corporal que complementa a sinalização da língua, partindo dessa análise pude verificar que aprendemos e evoluímos juntos.

Quanto mais contato com a pessoa surda, melhor para meu desenvolvimento como pessoa, porque pude presenciar dificuldades de comunicação apresentada tanto pelo meu aluno monitorando como pelos demais atendidos pelo núcleo, com isso me fez sair da zona de conforto e pensar em estratégias de como ajudar mais, por muitas vezes pensei frustrada, sobre como não observamos a dificuldade do próximo, o quanto a comunicação é necessária para o desenvolvimento do outro. São indagações que me fazem estar até o momento estudando e pensando na pessoa Surda como um ser que têm direitos tanto quando uma pessoa dita “normal”, os ouvintes como eu.

3.3 Relato de Experiência – Elayne Barbosa – Monitoria Especial

Iniciei como monitora especial no Núcleo, no segundo semestre do ano de 2017, a princípio, em sala de aula acompanhando uma aluna cega, de 26 anos de idade, que após 6 tentativas, ingressou na universidade através da nota do ENEM, e está matriculada no curso de pedagogia, período matutino.

Durante dois semestres estive auxiliando a referida aluna, em trabalhos como de acessibilidade aos textos expostos na sala de aula, utilizando scanners para textos, não acessíveis a um cego. Assim, utilizava a função do aparelho scanner em escaneamento “PDF pesquisável”.

A aluna utiliza também, recursos encontrados em tecnologias assistivas, como leitor de tela NVDA², para descrição em seu notebook. E ainda um programa de computador chamado Dosvox, exclusivo para cegos, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com estas ferramentas é possível efetuar os trabalhos, auxiliando no processo de acessibilidade e inclusão da aluna no ensino superior.

No percurso de acompanhamento desta aluna, encontrei muitas dificuldades, dúvidas, que foram surgindo a cada situação vivenciada, no início passava horas pensando em como melhorar o atendimento para a aluna, procurava os professores em busca de apoio, e nem sempre encontrava guarida.

Em meio as tentativas de melhorar o atendimento, lembro-me de um dia que uma professora da disciplina de alfabetização, exigiu que todos os alunos escrevessem uma frase: então peguei uma caneta, coloquei na mão da colega cega e disse: “escreve” ela

2. NVDA é um leitor de tela usado para descrição.

segurou a caneta e ficou assim como se estivesse me olhando para me dizer “escrever num papel com uma caneta”? “sem punção e reglete”? então percebi que a tentativa para a escrita da frase, não seria possível conforme exigências da professora, nesse momento, rapidamente trouxe uma reglete e a punção, a colega escreveu a frase, chamei a professora a parte e disse: _ A senhora entende escrita em Braile? E ela respondeu: _Não, então eu disse, que a escrita de um cego é em braile e seria impossível a colega fazer conforme solicitado, pois não tinha sido treinada a escrever de caneta.

A professora percebendo a situação, alterou o desfecho da aula, e perguntou para a colega cega sobre a experiência da alfabetização e escrita em Braile.

No primeiro semestre deste ano de 2019, fui auxiliar uma aluna surda, que não tem o pleno conhecimento de sua língua materna, e pouca instrução da Língua Portuguesa. Com 54 anos de idade, a aluna veio do Ensino de Jovens e Adultos EJA. Foi para escola na infância, mas devido as diversidades encontradas, passou mais de três décadas sem estudar, e quando retornou; foi para a educação de jovens e adultos, pois nesse ambiente encontrou intérprete para auxiliá-la. Até na prova do ENEM; e assim ingressou na universidade, a aluna é acompanhada pela intérprete nas aulas, e durante as atividades que são realizadas no contraturno no espaço do NAEE. Além do apoio da monitora especial, nas adaptações de textos e ainda, recebe acompanhamento de alguns professores que percebem a necessidade de atividades que venham contemplar de fato a inclusão dos alunos surdos no ensino superior.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante experiência vivenciadas como atuantes dentro do NAEE, ressaltamos que, os acadêmicos que necessitam de atendimento educacional especializado são atendidos no núcleo em horários no contra turno de sala de aula, em alguns casos como cegueira e baixa visão, deficiência auditiva, intelectual e dificuldades de aprendizagem; são atendidos em sala, o público alvo são alunos com necessidades de atendimento especial como: baixa visão, cegueira, deficientes auditivos, intelectual, físico, surdos e com mobilidade reduzida, além de outros atendimentos prestados de forma geral como: aos acadêmicos índios, quilombolas e em situações de vulnerabilidade econômica, com auxílio e orientação a esses acadêmicos, ou seja o Núcleo exerce muito além das funções normais estabelecidas por lei, percebe se uma voluntariedade dos integrantes em contribuir para acessibilidade dos colegas que necessitam. (grifo nosso)

Como coordenadora deste Núcleo, meu maior desafio e constante luta, tem sido concretizar a institucionalização do mesmo, de forma que seja possível ampliar e melhorar ainda mais o atendimento oferecido aos alunos bem como conquistar a garantia de código de vagas para cargos de Pedagogo, Psicopedagogo, Psicólogo, fonoaudiólogo e outros profissionais que venham a compor uma equipe multidisciplinar para atuar no referido Núcleo.

Minha experiência como coordenadora tem me possibilitado, perceber a importância do Atendimento Educacional Especializado no ensino superior o que sem dúvida é de suma importância para a concretização e efetivação de uma inclusão eficaz.

Por meio dessas experiências, percebemos a necessidade de pesquisar mais sobre inclusão, sobre cegos, Surdos, enfim sobre o contexto educacional de inclusão no ensino superior, sobre a relação professor-aluno, e ainda a formação do professor que atua no ensino superior, bem como a certeza de que é de suma importância saber se comunicar em Libras e também aprender Braille, para escrever a um cego, caso não tenha as tecnologias assistivas.

Esperamos que através das experiências aqui relatadas, mais pesquisadores possam se interessar pela área de inclusão no ensino superior, assim mais contribuições e reflexões quanto as práticas executadas educacionais venham ser de fato repensada e inclusivas em sala.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Nº 13.146, 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf . Acesso em: 11 de julho de 2019.

MACHADO, Rosangela **Educação Inclusiva**: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O direito de ser, sendo diferente, na escola – por uma escola das diferenças**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

CAPÍTULO 10

A NATUREZA JURÍDICA DO IMPEACHMENT E O PROCESSO DE CASSAÇÃO DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF

Data de aceite: 01/04/2021

Data de submissão: 15/01/2021

Lucélia Nárjera de Araújo

Universidade Estadual do Piauí
Teresina-Piauí

<http://lattes.cnpq.br/7272072691153918>

Vilobaldo Adelídio de Carvalho

Universidade Estadual do Piauí
Teresina-Piauí

<http://lattes.cnpq.br/074544756138602>

Wilma Avelino de Carvalho

Universidade Estadual do Piauí
Teresina-Piauí

<http://lattes.cnpq.br/0360451500431686>

RESUMO: O presente texto, elaborado a partir de revisão de literatura sobre o tema, tem como objetivo central discutir sobre a natureza jurídica do *impeachment* e sua configuração no Brasil, destacando o processo de cassação da ex-presidente Dilma Rousseff. Para isso, pontua as bases conceituais e históricas que circundam a questão do *impeachment* desde sua origem; debate aspectos legais relacionados ao processo de *impeachment* no Brasil e discute o processo de cassação da ex-presidente Dilma Rousseff. Conclui-se que o *impeachment* configura infração político-administrativa, sendo que no Brasil a formação de um bloco de apoio sólido no Congresso Nacional torna-se indispensável para evitar a perda de mandato.

PALAVRAS-CHAVE: *Impeachment*, Natureza Jurídica, Aspectos Legais, Brasil.

THE LEGAL NATURE OF IMPEACHMENT AND THE REVOKE LEGITIMACY PROCESS OF PRESIDENT DILMA ROUSSEFF

ABSTRACT: The present text, based on a literature review about the theme, has the central objective of discussing the legal nature of impeachment and its configuration in Brazil, emphasizing the revoke legitimacy process of the ex-president Dilma Rousseff. For that, it points the conceptual and historical bases which surround the case of impeachment since its origin; debates legal aspects related to the impeachment process in Brazil and discusses the revoke legitimacy process of the ex-president Dilma Rousseff. It is concluded the impeachment constitutes a political-administrative infraction, and in Brazil, the formation of a solid support block in the National Congress becomes indispensable to avoid the loss of mandate.

KEYWORDS: Impeachment, Legal Nature, Legal Aspects, Brazil.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em nível internacional as origens do *impeachment* remontam à Roma Antiga. O instituto surgiu também na Inglaterra ainda por volta do século XII e XIV como uma forma alternativa de punir os detentores do poder (GÓES; MEDEIROS, 2011, p. 6). No entanto, foi nos Estados Unidos da América (EUA) que o

procedimento se desenvolveu e se expandiu para outros países. No Brasil, o *impeachment* está presente desde a Constituição de 1824.

Conforme a literatura e a doutrina majoritária, o *impeachment* trata-se de instituto de natureza essencialmente política, uma vez que as infrações que lhe dão origem têm natureza político-administrativa. Sua fundamentação predominante está na concepção de que no Regime Presidencialista o Chefe do Poder Executivo não tem poderes ilimitados. Existem limites constitucionalmente previstos, como a questão orçamentária e os limites impostos pelo Poder Legislativo. Entretanto, a cassação deve ser excepcional, conforme preceitos legais.

No Brasil, além da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950, que “Define os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento”, é o diploma legal que regulamenta a matéria. Interessante destacar que a referida lei foi alterada basicamente por meio da Lei nº 10.028/2000, quando foram acrescentados alguns dispositivos. Porém, sem modificações em relação aos crimes de responsabilidade.

Considerando a finalidade do instituto e os acontecimentos recentes, especialmente em relação ao contexto e forma como se delineou o *impeachment* da ex-Presidente Dilma Rousseff, o debate em torno da questão tem gerado divergências no meio jurídico e, principalmente, social, já que a nação assistiu, de forma estarrecida, as razões da votação por parte dos deputados. Dessa forma, o presente trabalho, realizado a partir de revisão de literatura sobre o tema, tem como objetivo trazer ao debate questões de natureza histórica, conceitual e legal no processamento do *impeachment* no contexto do presidencialismo, tendo como destaque o processo de cassação da ex-presidente Dilma Rousseff.

2 | PROCESSO DE IMPEACHMENT: BASES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

O *impeachment* caracteriza-se como um procedimento específico de natureza relacionada ao impedimento no exercício do poder político. De acordo com a origem etimológica, a palavra *impeachment*, proveniente do latim, significa “*impedimentum*”, do francês “*empêchement*” e do italiano “*impedimento*” (GÓES; MEDEIROS, 2011, p. 3). É neste sentido que a definição do vocábulo é destacada na língua portuguesa como sendo instrumento para “impugnação de mandato; processo de cassação feito a partir de uma denúncia crime contra uma autoridade, geralmente um presidente, sendo a sentença proferida pelo poder legislativo” (DICIO, 2018). Com efeito, o *impeachment* representa um mecanismo político para a destituição de agente público de cargo, como no caso da cassação de mandato do Presidente da República no Brasil.

De acordo com Góes; Medeiros (2011, p. 6), modalidades similares ao *impeachment* teriam ocorrido na Roma Antiga, em que

os responsáveis pelos julgamentos dos crimes eram os próprios cidadãos, uma vez que praticado o fato delituoso o criminoso era levado à praça pública, onde era julgado e condenado a castigos físicos ou até mesmo a morte. (GÓES; MEDEIROS, 2011, p. 6).

Assim, os autores discutem sobre o *impeachment* desde sua origem, exemplificando o processo histórico desse instituto ocorrido na Inglaterra, nos Estados Unidos da América, na França, na Itália, em Portugal, na Argentina e especificamente no Brasil.

Em “sua forma original” o *impeachment* foi preceituado durante séculos no Reino Unido, consistindo “em um mecanismo institucional que visava proteger o Estado e a administração pública de práticas comissivas e dolosas de crime de responsabilidade de gestores da coisa pública e políticos” (OUVERNEY, 2016, p. 6). O autor destaca que o instituto se configurava como um “procedimento de natureza penal”. Entretanto, segundo Ouverney (2016, p. 6) “como estatuto penal, o *impeachment* abria margens a escaladas de vinganças pessoais e movimentos de sabotagem política de diversas naturezas, entre grupos rivais, levando a conjunturas de instabilidade política e institucional”. Insta-nos destacar que predominava a configuração política na qual o poder era centralizado na Monarquia.

Dessa forma, foi na Inglaterra que o processo de *impeachment* se consolidou como “uma forma alternativa de punir os detentores do poder, ou seja, os nobres e os frequentadores da corte, dos quais eram acusados pelo clamor popular de praticarem crimes” (GÓES; MEDEIROS, 2011, p. 6). Nessa configuração, o instituto poderia alcançar desde súditos a ministros da alta corte do reinado. Entretanto, essa lógica foi superada com o avanço da burguesia sobre o poder político e a institucionalização de repúblicas parlamentaristas. Com a mudança da lógica criminal para político-administrativa, o *impeachment* passa a ter como objetivo “o afastamento do agente e como sanção a perda dos direitos políticos, portanto, impede que aquele que decaiu da confiança do povo devido a más condutas e delitos permaneça no cargo” (GÓES; MEDEIROS, 2011, p. 3). Foi neste raciocínio que o instituto foi estabelecido no sistema presidencialista. Ao contrário, de acordo com Ouverney (2016),

[...] na lógica parlamentarista, a mudança de gabinete do Executivo e de política ministerial ocorre sempre que há alteração na composição de forças no parlamento, sendo um movimento automático e institucionalizado entre as forças políticas. (OUVERNEY, 2016, p. 7).

Talvez por isso pouco se fala em *impeachment* onde o parlamentarismo é institucionalizado como sistema de governo, uma vez que o mecanismo de mudança automática no gabinete presidencial busca reduzir “o prolongamento de crises e impasses nas relações entre o Executivo e o Legislativo” (Idem). Isso garante uma maior estabilidade ao “sistema” em momentos considerados mais críticos em decorrência da própria dinâmica da política.

Já nos Estados Unidos da América (EUA), ex-colônia britânica, tendo instituído desde a formação do Estado norte-americano a República e o Presidencialismo, o instituto do *impeachment* foi adotado de forma limitada e com rito bastante rigoroso. Sendo assim,

[...] a Constituição de 1787, em seu Artigo 2º, estabelece que o Presidente da República, seu Vice e demais funcionários públicos somente poderão ser afastados de suas funções mediante a prática de traição, suborno ou de crimes e contravenções graves (OUVERNEY, 2016, p. 8).

Além disso, cabe ao Senado o julgamento em relação à matéria. De acordo com Ricitelli (2006, p. 83) *apud* Góes e Medeiros (2011, p. 12), “só o senado poderá julgar os crimes de responsabilidade (*impeachment*). Reunidos para este fim, os senadores prestarão juramento ou compromisso”. Deve-se ainda acrescentar que são exigidos “dois terços” de votos favoráveis “dos membros presentes” para a procedência do *impeachment* (RICITELLI, 2006, p. 83 *apud* GÓES; MEDEIROS, 2011, p. 13).

De acordo com Ricitelli (2006, p. 84) *apud* Góes e Medeiros (2011, p. 13-14), a Constituição norte-americana especifica em seu artigo 2º (Secção 4) os agentes que poderão ser submetidos ao processo do *impeachment* nos seguintes termos: “[...] o Presidente, o Vice-Presidente e todos os funcionários civis dos Estados Unidos serão afastados dos cargos mediante *impeachment*, nos casos de traição, suborno ou outros crimes graves e más condutas”. Portanto, neste caso o processo de *impeachment* tem alcance amplo, não se limitando apenas a cargos com prerrogativas de controle do poder político.

A pena aplicada é a “destituição da função e a incapacidade para exercer qualquer função pública, honorífica ou remunerada, nos Estados Unidos” (RICITELLI, 2006, p. 84 *apud* GÓES; MEDEIROS, 2011, p. 13). Esse preceito está no estabelecido no Item VII do artigo 1º, secção 3, da Constituição dos Estados Unidos.

Interessante notar que “desde a promulgação da Constituição de 1787, tenha havido apenas três episódios de instauração de processos de *impeachment*” e isto se deve a “três condições conjugadas – reduzido rol de crimes de responsabilidade, regra de 2/3 no Senado e bipartidarismo” (OUVERNEY, 2016, p. 8). O autor destaca que em duas situações o resultado foi a absolvição do Presidente, exemplificando os casos de Andrew Johnson (em 1868) e Bill Clinton (em 1998). A outra situação foi o caso do processo de *impeachment* do Presidente Richard Nixon (em 1974), o qual acabou renunciando com o famoso escândalo do Watergate.

Hochstetler (2007) realiza uma abordagem histórica em relação ao processo de *impeachment* nos Estados Unidos e faz um escopo dos diversos processos de *impeachment* em países da América Latina, os quais adotam sistema de governo presidencialista, destacando situações ocorridas na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. O autor conclui que, no caso norte-americano, o instituto do impedimento busca “conservar os fundamentos do sistema de governo adotado no país”, contribuindo “de forma significativa para preservar os padrões adotados de relações

entre os Poderes, essenciais à consolidação do processo democrático” (HOCHSTETLER, 2007, p. 14). *Há que se destacar que os EUA possuem um sistema político-partidário estruturado a partir do bipartidarismo e isso na análise de Ouverney (2016) contribuiria para dificultar ainda mais uma possível “queda” do Presidente da República, tendo em vista a necessidade de 2/3 dos votos favoráveis dos senadores para prosseguimentos de processos de impeachment.*

Outra diferença entre o sistema norte-americano de *impeachment* e brasileiro é que aqui, por exigência constitucional, há uma prévia definição das chamadas infrações político-administrativas ou dos crimes de responsabilidade, seu processo e julgamento, o que não ocorre nos Estados Unidos. Ainda que com inegável conteúdo subjetivo no Brasil tudo está basicamente definido atualmente nos arts. 85 e 86 da Constituição de 1988.

Por outro lado, no caso norte-americano, observa-se que além das restrições constitucionais a procedimentos de *impeachment*, o próprio sistema político democrático, especialmente o bipartidarismo norte-americano, atua como fator que corrobora maior estabilidade no “jogo do poder”. Com efeito, a possibilidade de ruptura radical no governo, como ocorreu recentemente no Brasil, se torna praticamente impossível. Ademais, sabe-se que o campo ideológico-partidário nos EUA é bastante consolidado, ao contrário do que ocorre no Brasil. Nos Estados Unidos o *impeachment* tem por fim afastar o agente do cargo, sem prejuízo de outras sanções por ventura cabíveis.

3 | O PROCESSO DE IMPEACHMENT NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS

A Constituição Federal de 1988 preceitua que o Presidente da República poderá ser responsabilizado pela prática de crimes de responsabilidade. Com efeito, nasce a possibilidade no processamento de *impeachment* do Chefe de Estado e de Governo, especialmente cometidos no curso do mandato.

A Carta Magna ainda prevê dois tipos de responsabilidade do Presidente da República: responsabilidade penal e política. A responsabilidade penal compreende as infrações penais comuns (crimes comuns ou contravenções penais) previstas no Código Penal e na lei penal especial, que podem acarretar na aplicação de penas privativas de liberdade, restritivas de direitos ou de multa. Já a responsabilidade política abrange os crimes de responsabilidade, que são infrações decorrentes de natureza político-administrativa, que podem levar ao *impeachment* do Presidente da República, como já ocorreu no Brasil nos casos de Fernando Collor em 1992 e Dilma Rousseff em 2017. Sobre o tema, o art. 85 da CF/88 dispõe:

Art. 85. São crimes de responsabilidade os atos do Presidente da República que atentem contra a Constituição Federal e, especialmente, contra:

I – a existência da União;

II – o livre exercício do Poder Legislativo, do Poder Judiciário, do Ministério Público e dos Poderes constitucionais das unidades da Federação;

III – o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais;

IV – a segurança interna do País;

V – a probidade na administração;

VI – a lei orçamentária;

VII – o cumprimento das leis e das decisões judiciais.

Parágrafo único. Esses crimes serão definidos em lei especial, que estabelecerá as normas de processo e julgamento (BRASIL, 1988).

Observa-se que supracitado artigo define genericamente, em lista meramente exemplificativa, os atos considerados crime de responsabilidade. O Parágrafo único estabelece a necessidade de uma lei especial para tipificar essas condutas e indicar normas de processo e julgamento. Entretanto, a Constituição Federal é cristalina ao estabelecer que o processo sobre crime de responsabilidade se divide em duas fases básicas: o juízo de admissibilidade político, que ocorrerá perante a Câmara dos Deputados e o processo e julgamento, que cabe ao Senado Federal. Evidentemente, considerando as bases democráticas, direitos e garantias constitucionais.

O pedido de *impeachment* pode ser protocolado por qualquer cidadão, mas é necessária a caracterização de um crime de responsabilidade por parte do Presidente da República que tenha relação com seu mandato vigente. O rito do *impeachment* está previsto na Lei nº 1.079/50, alterada pela Lei nº 10.028/2000, que dispõe sobre os crimes de responsabilidade e regula o processo de julgamento. O Supremo Tribunal Federal é o guardião dos aspectos formais desse processo. No entanto, quanto ao mérito, a decisão é exclusiva do Poder Legislativo, convertido em órgão julgador.

A doutrina tem corroborado com a tese de que por se tratar de infração político-administrativa o julgamento deve ser eminentemente político, conforme fundamento no julgamento do Supremo Tribunal Federal, no caso HC nº 70.033-DF (Ag. Rg.), Rel. Min. Ilmar Galvão, impetrado pelo então Presidente da República, Fernando Affonso Collor de Mello, no qual estabeleceu que a sanção resultante do processo de *impeachment* como de natureza político-administrativa; também no HC nº 70.055-DF (Ag. Rg.), Rel. Min. Ilmar Galvão; no HC nº 69.647-DF, Rel. Min. Celso de Mello e no julgamento do MS nº 20.941-DF, em que o Ministro Sepúlveda Pertence, neste julgamento declarou que:

De qualquer sorte, insista-se, não obstante convencido de que o processo de impeachment é um mecanismo jurisdicional de aplicação de sanção punitiva, e, sob esse ângulo, um instituto de forma penal, não mais lhe contesto a natureza essencialmente política, que o distingue nitidamente dos mecanismos processuais da jurisdição criminal do Poder Judiciário.

Com efeito, por meio da decisão nesse julgamento, o referido instituto caracteriza-se como nitidamente político. De tal maneira que nos crimes de responsabilidade, o Presidente da República será processado e julgado pelo Senado Federal, depois de admitida a acusação por dois terços da Câmara dos Deputados (em votação nominal). Admitida a acusação contra o Presidente da República pela Câmara dos Deputados, o processo será remetido ao Senado Federal, que deve instaurar o processo político-administrativo, não dispondo de qualquer faculdade de não o fazer, pois está vinculado ao juízo de admissibilidade da Câmara dos Deputados, devendo instaurar o processo contra o Presidente. O Senado Federal irá, então, atuar como verdadeiro “Tribunal Político”, sendo presidido pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal.

Nota-se, então, que a jurisprudência e a doutrina majoritária estão em consenso sobre a natureza jurídica do *impeachment* ser político-administrativa. Portanto, o referido instituto configura-se com uma infração político-administrativa. José Luís Bolzan de Moraes, considerando os acontecimentos recentes do cenário político brasileiro, define o *impeachment* como uma infração político-jurídico-administrativa, isto porque acredita ser uma exigência do presidencialismo de coalizão. Neste sentido, torna-se indispensável que o chefe do Poder Executivo mantenha uma base sólida de apoio no Poder Legislativo para evitar a perda de mandato pelo por *impeachment*.

Nas infrações penais comuns, o Presidente será processado e julgado pelo Supremo Tribunal Federal, também após admitida a acusação contra ele por dois terços da Câmara dos Deputados. Nesse caso, mesmo admitida a acusação, o Supremo Tribunal Federal não está obrigado a receber a ação penal contra ele proposta, tendo em vista que a Corte agirá como Tribunal Judicial e não político.

Após a instauração do processo pelo Senado Federal, o Presidente ficará suspenso de suas funções: (I) nas infrações penais comuns, se recebida a denúncia ou queixa-crime pelo STF; e (II) nos crimes de responsabilidade, após instauração pelo Senado Federal. Assim, ele só retornará ao exercício da presidência se absolvido ou se, decorridos 180 dias, o julgamento não tiver sido concluído. Nesse último caso, cessará o afastamento do Presidente, sem prejuízo do regular prosseguimento do processo.

No processo e julgamento do Presidente da República por crime de responsabilidade, o Senado Federal será presidido pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal, sendo que para a condenação voto aberto (nominal) de 2/3 dos seus membros.

Uma vez condenado por crime de responsabilidade, não haverá qualquer pena privativa de liberdade imposta ao Presidente da República. As penalidades aplicadas serão

duas: I) perda do cargo e; II) inabilitação, por 8 (oito) anos, para o exercício de função pública. Essa inabilitação vale para toda e qualquer função pública, sejam aquelas obtidas mediante aprovação em concurso público, cargos comissionados ou mandatos eletivos.

No caso do *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Mello; tendo sido instaurado o processo no Senado Federal, ocorreu a renúncia ao cargo, objetivando esquivar-se da penalidade de inabilitação por 8 (oito) anos para o exercício de função pública. Em tese, a renúncia paralisaria o processo de *impeachment*. No entanto, o Senado Federal entendeu de forma diversa e continuou o julgamento, aplicando a pena de inabilitação para o exercício de função pública. Chamado a apreciar a questão, o STF referendou o entendimento do Senado Federal e decidiu que “a renúncia ao cargo, apresentada na sessão de julgamento, quando já iniciado este, não paralisa o processo de *impeachment*”.

4 | O PROCESSO DE IMPEACHMENT DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF

O pedido do *impeachment* que resultou na cassação do mandato da presidente Dilma Rousseff foi protocolado por três juristas (Janaína Paschoal, Miguel Reale Jr. e Hélio Bicudo) com acusação do crime de “pedaladas fiscais” constatadas em 2015. Esse foi o argumento usado pelo então presidente da Câmara Eduardo Cunha (PMDB) para acatar o pedido, considerando o fato “crime de responsabilidade”, com fundamento na Lei Nº 1.079/1950. De acordo com essa lei, são oito as possibilidades de crime e as “pedaladas fiscais”. Segundo o pedido, infringem os incisos V e VI do art. 4º, assim disposto:

Art. 4º São crimes de responsabilidade os atos do Presidente da República que atentarem contra a Constituição Federal, e, especialmente, contra:

.....

V - A probidade na administração;

VI - A lei orçamentária (BRASIL, 1950).

A denúncia protocolada na Câmara dos Deputados pelos três juristas foi acatada pelo então presidente da Casa, o deputado Eduardo Cunha, dando início ao processo em 02/12/2015, que cumprindo o previsto em lei, leu o pedido de *impeachment* na íntegra para o plenário da Câmara, retirou parte das acusações, como as relacionadas ao escândalo na Petrobrás, restando como acusação sobre as “pedaladas fiscais” e os decretos suplementares em relação ao orçamento do governo federal. Após leitura, o presidente da Câmara convocou a formação da comissão especial do *impeachment*, formada e desfeita em seguida pelo Superior Tribunal Federal (STF); por ter sido realizada a escolha dos membros em votação secreta, quando o correto regimentalmente é em votação aberta.

O STF determinou um rito para o processo, diferente do adotado em 1992 no caso de Fernando Collor. Neste novo processo, o Senado passou a ter direito de votar pela abertura de inquérito após a votação no plenário da Câmara. Em março de 2016 foi feita uma nova comissão, conforme as determinações do STF. Com isso, 65 deputados da comissão foram apontados pelos líderes partidários e aprovados pelo plenário. A comissão durou cerca de 20 dias. Seus trabalhos foram encerrados em 11 de abril, quando o parecer do relator Jovair Arantes (a favor da abertura do inquérito) foi aprovado por 38 votos a favor e 27 contra. O grande debate que predominou sobre os fundamentos do *impeachment* da ex-presidente foi acerca da sua natureza jurídica ou política deste instituto.

Após o encerramento dos trabalhos na comissão, a Constituição preceitua que o plenário da Câmara se manifeste acerca do pedido de *impeachment*, o que ocorreu em 17 de abril de 2016, quando o plenário da Câmara, por meio da votação de 367 deputados favoráveis, recomendou a abertura do processo. Em seguimento ao recomendado pela Constituição, o processo foi encaminhado para o Senado, que é o responsável por julgar o mérito das acusações. Assim, foi formada uma comissão de 21 senadores para discutir a abertura do inquérito. O parecer do relator da comissão, o senador Antonio Anastasia favorável ao processamento do *impeachment*, que foi aprovado por 15 votos contra 5. Posteriormente à aprovação do parecer na comissão no Senado, o plenário confirmou a abertura do processo, que teve como resultado 55 votos a favor e 22 contra. Essa etapa foi criada pelo Supremo Tribunal Federal e exige a votação favorável de mais da metade dos senadores, ou seja, 41 votos.

Seguindo as fases do processo, ato contínuo à instauração do inquérito no Senado, a presidente Dilma foi afastada de suas funções e assumiu interinamente o então vice-presidente, Michel Temer.

Ao longo de três meses, o processo esteve nas mãos da comissão especial do *impeachment* no Senado; fase em que ocorreu:

- Oitiva de testemunhas, tanto de acusação, quanto de defesa;
- Perícia, cujos resultados foram utilizados tanto para defender, quanto para acusar;
- Convocação da presidente Dilma para comparecer à comissão, mas se manifestou por carta.

O relator da comissão elaborou um novo parecer, considerando o que foi investigado entre maio e julho, que foi aprovado pelos membros da comissão, por 14 votos a 5.

Em seguimento ao processo, a segunda votação no plenário do Senado foi em relação ao parecer do relator na comissão. Para que fosse aprovado, era necessário reunir o voto da maioria dos senadores. Todos os 81 senadores estavam presentes, e desses, 59 votaram a favor do parecer do senador Anastasia. Em 09 de agosto de 2016 foi feita então a pronúncia. De 26 a 31 de agosto ocorreu a sessão de julgamento. Segundo a

Constituição, o processo de *impeachment* se encerra com o julgamento, que ocorre em sessão plenária do Senado, presidida pelo presidente do STF (em respeito ao princípio dos freios e contrapesos). Logo, simula o procedimento jurídico, com manifestação da acusação, defesa e testemunhas.

Para ser condenada e perder o cargo, era necessário pelo menos 2/3 dos votos, o que equivale a 54 senadores. Como na votação 61 disseram sim, que a presidente havia cometido crime de responsabilidade, em consequência disso ela perdeu o mandato. No entanto, a sanção prevista de perda do cargo (pena objetiva) e inabilitação para o exercício de função pública por 08 anos (pena subjetiva) foram julgadas em separado. O Senado decidiu não suspender os direitos políticos de Dilma, como é previsto na Constituição, configurando, de certa forma, uma decisão controvertida. Neste caso, foi determinada uma segunda votação, sendo apenas 42 senadores votaram a favor da inabilitação, não atingindo o número necessário de 54. Assim, a ex-presidente Dilma recebeu como sanção apenas a perda do cargo, seguindo habilitada para ocupar qualquer função pública.

Entretanto, em meio aos debates durante todo o processo de cassação da presidente, pode-se notar que a questão que mais importou foi realmente a política. A perda de sua base de apoio no Congresso Nacional foi decisiva para o processo de cassação, independentemente do cometimento, ou não, de crime de responsabilidade. Isso demonstra que o status do *impeachment* no presidencialismo pode ser relativizado. Ou seja, dependendo da correlação de forças políticas existentes e da base de apoio no Congresso Nacional o presidente poderá perder o cargo, seguindo, inclusive, os ritos preceituados no Estado Democrático de Direito, tanto é que os principais articulistas da cassação da presidente Dilma Rousseff foram os que a ajudaram a eleger, como o próprio partido ocupante da Vice-Presidência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impeachment é um instrumento que tem suas origens ainda na Roma Antiga, mas com a expansão o império, acabou propagando-se para os países que tiveram contato com sua cultura. O modelo adotado no Brasil, portanto, é influenciado pelo procedimento que se desenvolveu na Inglaterra e foi aprimorado pelos Estados Unidos.

Assim, o *impeachment*, tal como é instituído na Constituição Federal de 88, caracteriza-se por ser uma infração administrativa de natureza política, mas alguns doutrinadores já o vislumbram com política-jurídica-administrativa. Isto fundamentando que o sistema de governo adotado no país, o presidencialismo, acabou desenvolvendo uma variação, o chamado presidencialismo de coalizão, e este exige que a infração tenha esta característica.

O Estado, enquanto instituição política organizada, implica diretamente na formação de blocos de poder que requer a institucionalização de mecanismos que imponham limites

ao equilíbrio da correlação de forças políticas. Daí a necessidade de previsão instituto do *impeachment* no ordenamento jurídico-administrativo.

O caso concreto aqui analisado é sintomático da capacidade das elites conservadoras na preservação o poder político, tendo por base o Congresso Nacional. Isso indica certa corrosão dos princípios do presidencialismo inscrito na Constituição de 1988, o que exige muitas vezes alianças espúrias para a governabilidade. Isso revela que tanto questões relacionadas às “forças do mercado” quanto a aspectos referentes à cultura corruptiva do poder, podem ser “freios e contrapesos” à manutenção do *status quo* político, condição *sine qua non* para a permanência do poder. Esse quadro favorece a ação de grupos políticos instalados no Legislativo, interessados em tomar o poder pela via indireta, tornando constante a possibilidade de um terceiro turno eleitoral.

Portanto, considerando a especificidade da política brasileira, podemos inferir que o crime de responsabilidade é punido como uma infração política-administrativa que culminava com a perda do cargo e da elegibilidade do governante. Porém, ocorreram alterações no caso do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, fato este que poderá ter consequências em eventuais próximos processos de *impeachment*.

Ademais, o processo de cassação da presidente demonstrou que em democracias nas quais os partidos políticos não se assentam em ideologias, mas em barganhas por cargos, como é o caso do Brasil, mesmo pautadas na construção de coalizões para a governabilidade, instabilidades geradas na correlação de forças no Congresso Nacional podem resultar na “queda” do Presidente da República, sendo, portanto, a manutenção de alianças político-partidárias e personalistas cruciais para a manutenção do Presidente no poder.

REFERÊNCIAS

BLUME, Bruno André. *Impeachment de Dilma: uma retrospectiva*. Politize, 2016. Disponível em: <http://www.politize.com.br/impeachment-de-dilma-retrospectiva/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2016.

BRASIL. Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950. **Lex**: coleção de Leis do Brasil, Brasília. Disponível em: http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/Leis/10028_00.htm. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.028, de 19 de outubro de 2000. **Lex**: coleção de Leis do Brasil, Brasília. Disponível em: http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/Leis/10028_00.htm. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRAZ, Marcelo. **O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n128/0101-6628-ssoc-128-0085.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

CUNHA JR. Dirley da; NOVELINO, Marcelo. **Constituição Federal para concursos**. 5. ed. Salvador: JusPodivm, 2014.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. 9. ed. Salvador: JusPodivm, 2017.

GÓES, Maurício Silva de; MEDEIROS, Guilherme Luiz. O impeachment. **Revista Eletrônica Direito, Justiça e Cidadania**. v. 2, nº 1, 2011. Disponível em: http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdfs/mauricio_drt_20111.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

GROHMANN, Luís Gustavo Mello. **A separação de poderes em países presidencialistas: a América Latina em perspectiva comparada**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n17/a07n17.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

HOCHSTETLER, Kathryn. Repensando O presidencialismo: contestações e quedas de presidentes na América do Sul. **Lua Nova**, São Paulo, 72: 9-46, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n72/a02n72.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

NASCIMENTO, Ricardo. **O processo de impeachment nos Estados Unidos**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2016-ago-15/ricardo-nascimento-processo-impeachment-estados-unidos>. Acesso em: 16 jul. 2018.

NORMANHA, Flávia Simão; MOURA, Rodrigo Crusóe Loures de Almeida. **O impeachment em seu contexto histórico, fundamentos legais e políticos**. Disponível em: <http://minascongressos.com.br/direitoconstitucional/x9.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

OUVERNEY, Assis Mafort. **Reflexões sobre as regras do impedimento e seus impactos sobre a democracia: Brasil, Estados Unidos e Inglaterra em perspectiva comparada**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v40nspe/0103-1104-sdeb-40-spe-0098.pdf>. Acesso em 17 jul. 2018.

QUEIROZ FILHO, Gilvan Correia. **Natureza do processo de impeachment e controle judicial**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema5/2016_4886_processo-impeachment_gilvan-correia-de-queiroz-filho. Acesso em 14. jul. 2018.

QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo. **A natureza jurídica dos crimes de responsabilidade presidencial no direito brasileiro: lições a partir do impeachment de Dilma Rousseff**. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/epub/v4n2/v4n2a11.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SILVA, Nathan Lino da. **Do impeachment: uma análise sobre o instituto jurídico de cassação de mandato**. Disponível em: [http://facefaculdade.com.br/antigo/arquivos/revistas/Art_Nathan\(1\).pdf](http://facefaculdade.com.br/antigo/arquivos/revistas/Art_Nathan(1).pdf). Acesso em: 17 jul. 2018.

VALE, Ricardo. **Impeachment do presidente da república: aspectos constitucionais e infraconstitucionais**. Disponível em: <https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/impeachment-do-presidente-da-republica-aspectos-constitucionais-e-infraconstitucionais/>. Acesso em: 14 jul. 2018.

CAPÍTULO 11

A INDÚSTRIA CULTURAL E O USO DE FONTES AUDIOVISUAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Data de aceite: 01/04/2021

Data de submissão: 25/12/2020

Wilderson Alves Leite

Universidade Regional do Cariri-URCA
Crato-Ce
<http://lattes.cnpq.br/0483410899877420>

Beatriz Alves Marques

Universidade Regional do Cariri-URCA
Crato-Ce
<http://lattes.cnpq.br/4315123246401503>

RESUMO: O presente trabalho busca compreender a relação entre indústria cultural e a produção em massa a partir da ótica de Max Horkheimer e Theodor Adorno, além de investigar impactos causados pela produção de massa e a situação brasileira neste cenário. Também busca analisar o que são fontes audiovisuais e como estes produtos da indústria cultural podem auxiliar na educação escolar, além de investigar quais os cuidados que o professor/historiador deve tomar ao utilizá-las em sala de aula alertando sobre seus usos e interpretações. Objetiva-se, portanto, ampliar o leque de possibilidades metodológicas para ensino de História ofertando uma visão crítica sobre os possíveis usos de recursos audiovisual no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Fontes audiovisuais, Metodologia, Ensino de História.

CULTURAL INDUSTRY AND THE USE OF AUDIOVISUAL SOURCES FOR TEACHING HISTORY

ABSTRACT: The present work seeks to understand the relationship between cultural industry and mass production from the perspective of Max Horkheimer and Theodor Adorno, in addition to investigating the impacts caused by mass production and the Brazilian situation in this scenario. It also seeks to analyze what audiovisual sources are and how these cultural industry products can assist in school education, in addition to investigating the care that the teacher / historian should take when using them in the classroom, alerting them about their uses and interpretations. The objective, therefore, is to expand the range of methodological possibilities for teaching History by offering a critical view on the possible uses of audiovisual resources in the school environment.

KEYWORDS: Audiovisual sources, Methodology, History teaching.

INTRODUÇÃO

A indústria cultural é um conceito derivado da escola de Frankfurt, da obra de Max Horkheimer (1985-1973) e Theodor Adorno (1903-1969) na chamada *Dialética do Esclarecimento*, neste livro existe um ensaio chamado *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. O intuito da escola de Frankfurt era dar ao marxismo uma maior profundidade teórica, tirar o marxismo do

domínio economicista/historicista e transformá-lo em uma ferramenta de compreensão da cultura.

O conceito de indústria cultural envolve a compreensão não apenas do modo de produção, mas do conceito de mercadoria. É mercadoria tudo aquilo que é produzido, ao qual foi dado um preço, no entanto não se trata de valor e sim de preço, o preço obedece a uma série de leis econômicas para ser estabelecido, mas um produto só pode ser entendido como mercadoria a partir do momento em que recebe um preço, a partir do momento em que ele é produzido em larga escala e se transforma em material vendável.

Falamos em indústria cultural do ponto de vista marxista, na medida em que a tecnologia ao evoluir na virada do século XIX para o século XX, a produção se transforma, os preços se transformam, ocorre uma massificação da produção, não apenas nas mercadorias móveis, nos objetos de consumo, carros, móveis e utilidades domésticas destinadas a facilitar a vida nessa modernidade que adentra ao século XX, mas existe também uma indústria cultural que possui produto específico e capacidade de transformar comportamentos a partir de tendências específicas de cada época.

Um dos maiores problemas para o professor de História com relação ao uso de fontes audiovisuais na sala de aula, especialmente os menos preparados no assunto, reside no fato de que as fontes audiovisuais precisam ser entendidas nas suas “estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos.” (PINSKY, 2008, p. 236).

A maioria dos professores que decidem analisar cinema, música ou televisão, especialmente os dois primeiros que são fontes mais comuns em salas de aula, cometem vários deslizos, normalmente os menos habituados no assunto, entendem que analisar cinema significa analisar os diálogos dos personagens, argumento, roteiro e extrair os sentidos explícitos ou ocultos daquela fonte. No caso da música não é muito diferente, muitos resumem a ideia de que analisar uma música significa a análise de letra, pois supostamente ela apresenta o sentido da obra de forma objetiva, é compreensível que num primeiro momento isso aconteça, no entanto, essa visão é muito limitada. Um dos motivos para que as letras da música e os diálogos sejam supostamente mais fáceis de analisar, se da devido à verbalização da mensagem, no entanto, vários outros aspectos deixam de ser analisados.

É fato que muitos professores de história não possuem conhecimentos técnicos específicos que permitam um entendimento da música a partir de sua estrutura harmônica, ou do cinema nos seus vários aspectos estéticos. Nem todos os professores sabem tocar um instrumento, ler uma partitura ou conseguem formular boas hipóteses diante de certos enquadramentos, fotografia cinematográfica e outros aspectos fundamentais do cinema, da música e da TV, para além da linguagem verbal explícita. Contudo, por mais que o desconhecimento técnico dificulte o trabalho, alguns conhecimentos básicos podem ser alcançados através da formação continuada, boa vontade e pesquisa.

Assim como afirma Carla Bassanezi Pinsky (2008) em seu livro *Fontes Históricas*:

Vivemos em um mundo dominado por imagens e sons obtidos “diretamente” da realidade, seja pela encenação ficcional, seja pelo registro documental, por meio de aparatos técnicos cada vez mais sofisticados. E tudo pode ser visto pelos meios de comunicações e representado pelo cinema, com um grau de realismo impressionante. Cada vez mais, tudo é dado a ver e a ouvir, fatos importantes e banais, pessoas públicas e influentes ou anônimas e comuns. Esse fenômeno, já secular, não pode passar despercebido pelos historiadores, principalmente para aqueles especializados em História do século XX. (PINSKY, 2008, p. 235)

REFERENCIAL TEÓRICO

Para fomentar o debate precisamos ter em mente que os produtos da indústria cultural são veiculados pelos mais diferentes meios midiáticos, faz-se, portanto, necessário definir o que entendemos por mídia, que de acordo com o Dicionário *michaelis* eletrônico (2019) pode ser definido como:

Toda estrutura de difusão de informações, notícias, mensagens e entretenimento que estabelece um canal intermediário de comunicação não pessoal, de comunicação de massa, utilizando-se de vários meios, entre eles jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, mala direta, outdoors, informativos, telefone, internet etc.

É interessante destacar que a primeira grande massificação não ocorreu por causa dessa revolução tecnológica e sim no início da era moderna quando Johannes Gutenberg (1400-1468) por volta de 1450 criou a prensa de tipos móveis. Essa transformação facilitou a produção de livros antes feitos página à página manuscrita por copistas ao livro impresso. Com o livro impresso o conhecimento passa a circular para um maior número de pessoas no século XVIII, principalmente no período iluminista em que as gráficas se proliferam e se produz muito material cultural e planfletário, o acesso facilitado possibilitou a difusão de novas ideias para vários estratos sociais em diferentes níveis culturais.

No entanto, é na virada para o século XX que passa a existir de fato uma indústria cultural. A indústria fonográfica foi pioneira com o surgimento dos primeiros fonógrafos, primeiro a rolo e depois a disco, e assim transformou-se totalmente a percepção da música pela sociedade. Antes dessas transformações se comercializavam apenas partituras, comprava-se uma partitura e as tocava, grandes orquestras dependiam do mecenato¹ para seu funcionamento. Há uma transformação com o surgimento do disco, pode-se comprar a música pronta, não mais a partitura e aprender a tocar, isso permitiu a apreciação da música a quem não detinha talento musical, não era mais necessário o esforço de decifrar a partitura pra poder usufruir do trabalho do artista.

1. *Mecenato* é um termo que indica o incentivo e patrocínio de artistas e literatos, e mais amplamente, de atividades artísticas e culturais.

Essa transformação resultou em mudanças significativas, pois o ambiente privado incorporava novos produtos artísticos, o contato direto com a música contribuiu consideravelmente para abstração do pensamento e alterou profundamente o comportamento daqueles que estavam exilados da contribuição desse tipo de arte para a formação do senso crítico.

A fotografia e sua evolução juntamente com a música permitiu o surgimento do cinema, a primeira grande indústria cultural de que se tem notícia, desde sua criação até os dias atuais cresceu e se consolidou, principalmente com o período pós-segunda guerra mundial, em que o entretenimento se transformou em um fator de comercialização. Após a década de 70 e 80 surgiram os primeiros vídeos cassetes e jogos eletrônicos, é possível a partir de então comprar um filme para exibir ou jogar em casa através de equipamentos eletrônicos, os jogos digitais nasceram do empenho acadêmico na área de ciência da computação, a partir da elaboração de jogos simples, simuladores e programas de inteligência artificial, tornando-se populares e adentrando na indústria cultural. Desde então, a exibição de filmes em casa e os jogos eletrônicos tornaram-se uma forma popular de entretenimento e produto da indústria cultural. Neste ponto é possível falar de uma indústria cultural sem amarras ou grandes impedimentos.

O grande dilema da indústria cultural é apresentar um bom produto na era de massificação do consumo, grande parte dessas produções é questionável do ponto de vista artístico, filmes *blockbuster*² que são feitos para temporada, são exemplos de filmes que são assistidos e depois descartados, da mesma forma acontece com os gamers e a constante mudança de tendências, o mesmo pode-se dizer da música, a maior parte da produção fonográfica é feita para ser consumida e depois descartada, o que faz sucesso no carnaval deste ano não fará no próximo, essa intensa rotatividade garante um permanente consumo e lucros extraordinários.

A última grande novidade de massa produzida pela indústria cultural é o jogo digital, o segmento dos *games* no Brasil tem recebido incentivo tanto da iniciativa privada quanto do poder público, alguns dados recentemente levantados pelo Ministério da Cultura podem dar um panorama desse setor, e sua importância econômica para a indústria brasileira. O setor de games está inserido na economia criativa da indústria cultural e já possui espaço significativo no desenvolvimento econômico, tanto no Brasil, como no mundo.

O faturamento do setor de *games* no Brasil em 2017 foi de 1,3 bilhões segundo pesquisa realizada com 151 empresas independentes de jogos digitais, a pesquisa foi realizada pelo MINC, BNDS, Abragames³ e *Big Festival*⁴, entre junho e julho de 2017. A pesquisa destaca também que foi gerado um faturamento global no mesmo ano foi de

2. *Blockbuster* é uma palavra de origem inglesa que indica um filme (ou outra expressão artística) produzido de forma exímia, sendo popular para muitas pessoas e que pode obter elevado sucesso financeiro.

3. Criada em 2004 por um grupo de empresas de desenvolvimento, a Abragames (Associação Brasileira das Desenvolvedoras de Jogos Digitais), surgiu como uma entidade sem fins lucrativos e com o objetivo de fortalecer a indústria nacional de desenvolvimento de jogos.

4. *Big Festival* é o maior evento de jogos independentes da América Latina.

116 bilhões de reais, estima-se que em 2020 os rendimentos mundiais cheguem a 143,5 bilhões de dólares, seu crescimento médio é de 7,3% ao ano e no Brasil esse crescimento é perto de 15% ao ano.

Esse crescimento é muito maior que de segmentos econômicos ditos importantes para a economia, como a própria indústria, segundo a ONU a produção industrial global subiu 4,5% de julho a setembro de 2017 em comparação com o mesmo período do ano anterior. A pesquisa aponta ainda que 78% das empresas de games no Brasil têm suas sedes nas regiões sul e sudeste, em São Paulo está a maior parte dos desenvolvedores de *games*, essas empresas são muito pequenas com até cinco colaboradores e conseguiram passar dos 3 anos de existência, mais da metade delas têm até três jogos e atua tanto no Brasil como no mercado internacional.

O ministério da cultura tem investido em games por editais, através da ANCINE – Agência Nacional do Cinema, disponibilizando 20 milhões de reais, e através da secretaria do audiovisual de economia criativa mais 3 milhões, há portanto um mercado em crescimento, mas muito técnico e especializado que requer dos *gamers* investimentos em sua capacitação.

Assim como a música, a fotografia e o cinema, os impactos da massificação de jogos digitais no Brasil e no mundo são observados com estranheza, a crescente tendência de virtualização das experiências proporcionada pelo jogo e outras mídias digitais estão transformando o comportamento e modificando as relações sociais, não existe ainda consenso sobre os impactos destas transformações, no entanto, é inegável que estão ocorrendo com considerável velocidade.

A maior parte dos indivíduos não percebe que suas preferências podem ser direcionadas pela indústria, esse é o principal argumento de Theodor Adorno quando aponta que a indústria impede a formação de indivíduos autônomos e independentes, capazes de criticar a produção cultural que a indústria cultural difunde, pois o que a indústria cultural forma é apenas a categoria de consumidores, todas as medidas são voltadas para vender seu produto, comercializar a mercadoria cultural com excelência, quando na verdade essa mercadoria foi produzida para ser descartada.

No entanto precisamos ter cuidado com os vários produtos que a indústria cultural estimula para o consumo, pois ela permeia todas as nossas relações com o entretenimento, tanto faz se você está escutando Chico Buarque ou Wesley Safadão, a indústria engloba todos eles. É preciso, portanto, não cair no preconceito de classe, pois existem setores que se consideram elite pensante e escolhem determinados produtos culturais transformando-os em arte, os mesmos relegam todo o resto da produção ao limbo da massificação. Esse preconceito de classe reside na incapacidade de perceber o que o outro vê no entretenimento, é importante que se combata o preconceito e se perceba que a indústria imergiu toda a sociedade em uma cultura de massas, estamos imersos em uma indústria que se relaciona fortemente com todas as escolhas que fazemos em nosso cotidiano, seja

na forma de impressos, músicas, filmes e mais recentemente jogos digitais, é fundamental entender como a relação dos indivíduos com esses produtos transformam a cultura e comportamentos.

A partir da popularização da indústria do entretenimento⁵ e de seus produtos de consumo acabamos aprendendo a identificar os sentidos de certas escolhas estéticas, um determinado tipo de cena, o ritmo de uma música, uma linguagem de programa de TV, esses *Insights*⁶ liberam uma série de imagens mentais e sentidos, isto ocorre diante de uma bagagem cultural que absorvemos durante décadas de exposição massiva a indústria cultural. Trabalhar com esses produtos da indústria cultural em sala de aula, torna-se um desafio diante de seus diversos níveis de complexidade.

Um problema atrelado ao uso deste material como fontes pelos professores de história, é que elas costumam ser classificadas como muito subjetivas. Porém, tanto a visão objetivista, quanto a subjetivista possuem problemas. A visão objetivista é fruto de um suposto efeito de realidade que especialmente o cinema e a TV transmitem, aquela sensação de estar vendo algo real mesmo quando se trata de uma ficção. Bill Nichols (2009) aponta que o cinema:

[...] reivindica uma abordagem do mundo histórico e a capacidade de intervenção nele, moldando a maneira pela qual o vemos. Embora o cinema não possa ser aceito como um igual da investigação científica. (NICHOLS, p. 69)

Um exemplo é o filme *Domingo Sangrento* (2002) dirigido pelo britânico Paul Greengrass, se trata de uma produção filmada com um aspecto estético de documentário, transmitindo a ideia que a filmagem ocorreu em 1972, quando o evento histórico que ele representa aconteceu, foi filmado com a câmera na mão atrás do protagonista durante boa parte do filme, acompanhando-o no desenrolar da história. No entanto, como aponta Rossini (2016), o historiador deve manter uma distância desse efeito de realidade, mas também dos efeitos emotivos suscitados pelo cinema, pois também influenciarão na sua análise (ROSSINI, 2006, p. 118).

A visão subjetivista é mais comum sobre a música, ainda que seja recorrente em análises sobre o cinema e a TV, esse produto tem uma natureza polissêmica, ou seja, são produtos que carregam vários sentidos e permitem interpretações diferentes, por carregar essa característica muitas vezes o pesquisador das ciências humanas passa a perceber significados nos filmes, ou músicas, que nem mesmo os diretores, roteiristas ou compositores tinham em mente quando produziram o trabalho, portanto, “Cabe ao historiador que analisar tal documento realizar o movimento inverso dessas operações,

5. Refiro-me aos vários pilares que constituem as artes performáticas, desde suas características financeiras (incluindo empresários, produtores e distribuidores), aos aspectos criativos (artistas, compositores e músicos, entre outros), passando também pelo estrutural (cinema, televisão, teatro e música).

6. Substantivo com origem no idioma inglês e que significa compreensão súbita de alguma coisa ou determinada situação.

desconstruindo os fatos descritos ou os eventos narrados pelo documento televisual.” (PINSKY, 2008, p. 250).

Contudo, essa visão muito subjetivista do objeto pode ocasionar, no pesquisador menos atento, à ideia de que vale quase qualquer coisa, que dá para persistir na análise de uma obra buscando significados que podem não estar lá, por ser apenas uma criação da cabeça do pesquisador.

Neste ponto revela-se uma questão sensível na análise dessas obras, a fidelidade histórica e a conexão com o próprio contexto em que a obra foi produzida. Boa parte dos professores que recorrem a estes materiais em suas salas-de-aula, especialmente obras cinematográficas, insistem que não é importante saber se a obra é fiel à história ou não. No caso de um filme sobre algum evento histórico, por exemplo, saber se ele é fiel ou não, seria só um fetiche que não tem muita importância acadêmica, pois o importante seria analisar como essa obra se conecta com o seu próprio presente, ou seja, o momento no qual ela foi produzida, analisar que ideologias ou mensagens ocultas carregam e que valores elas defendem, como tenta representar o passado e dar sentido a um pensamento atual, enfim, estes são apenas alguns dos questionamentos que se pode fazer de uma fonte audiovisual.

Porém, se por um lado é importante analisar uma obra nos seus discursos e representações sobre o passado, por outro não se pode deixar de lado a questão da fidelidade histórica, resumindo-a um fetiche, pois, como veremos adiante existem dois tipos de erros históricos. De um lado temos os erros que são propositais e visam preencher lacunas históricas que ninguém conseguiu preencher, pois não há estudos próprios sobre o tema, ou são inserções de diálogo necessárias em uma cena que o diretor julgou necessário para a construção da narrativa, mas que não compromete a obra, pois há somente suposições de muitas coisas que as pessoas do passado conversaram ou fizeram, e que são impossíveis de descobrir, principalmente diálogos (com exceção dos registros históricos), é impossível saber o que as pessoas conversavam ou como os diálogos realmente ocorreram em uma determinada situação que está sendo representada em um filme.

De outro lado existe um erro mais grosseiro relacionado à falta de fidelidade proposital, que deturpa a história, como a finalidade política, filosófica ou qualquer outra, essas deturpações estão ancoradas no presente, mas constroem o passado para atingir esse objetivo. No entanto, saber detectar uma cena de um determinado filme que está deturpando a história de propósito, ajuda montar uma crítica, pois dependendo de como essa obra está deturpando a história haverá implicações ideológicas muito sérias, para citar como exemplo temos o caso do filme 1942 a conquista do paraíso, dirigido por Ridley Scott, o filme foi lançado em 1992 no escopo das comemorações dos 500 anos de descobrimento do continente americano e é carregado de erros históricos.

O referido filme apresenta Colombo como um homem tolerante que quer entender os nativos sem impor com violência os valores europeus, somente alguns de seus homens, resolveram tirar vantagem dos nativos e agir com violência, contra a vontade de Colombo,

no entanto, o que se deu foi basicamente o oposto, a brutalidade de Colombo e os seus homens na América foi indescritível.

Embora essa mudança na narrativa história do filme tenha o objetivo de encaixar Colombo em um roteiro específico, não se pode esquecer que toda pesquisa envolvendo produtos da indústria cultural precisa obrigatoriamente passar pela análise de contexto dessas obras, muitas vezes é o contexto – no caso supracitado, as comemorações dos 500 anos do descobrimento do continente americano – que revelará às perguntas e não somente a análise da fonte em si. Deste modo:

De um ponto de vista mais teórico, as análises da mídia parecem exigir reflexão acurada sobre o problema não apenas da produção e das questões de linguagem aí envolvidas, mas também sobre o problema da recepção dessas imagens pelos grupos sociais. (PINSKY, 2008, p. 250)

A análise desse tipo de fonte normalmente tem dois aspectos que são trabalhados juntos, a decodificação técnico-estética e a representacional. A decodificação técnico-estética visa analisar quais foram os mecanismos e técnicas de linguagem, não só verbal, que as fontes usaram. E a decodificação-representacional, busca entender quais são os eventos, personagens e processos históricos que são representados pela fonte e como eles são representados. No entanto, a análise desses aspectos não deve ser feita separadamente, pois como aponta Pinsky (2008):

Na prática, essas duas decodificações não são feitas em momentos distintos, mas à medida que analisamos a escritura específica do material audiovisual ou musical, suas formas de representação da realidade vão tornando-se mais nítidas, desvelando os “fatos” social e histórico nela encenados direta ou indiretamente. (PINSKY, p. 238)

Vale ressaltar que nos estudos sobre cinema, música, dentre outras mídias audiovisuais é muito raro o uso do termo *retratar*, bastante usado pelo senso-comum, o termo retratar é rechaçado, pois passa a ideia de retrato ou fidelidade, quase de realidade, enquanto o termo *representação* se mostra mais adequado a essas condições, ou seja, o fato de estar *representando* algo e não *retratando*, seja uma história totalmente fictícia ou um evento do passado. Ao assimilar o termo *representação*, diretores e roteiristas passam a gozar de mais liberdade criativa, mesmo não conhecendo todos os detalhes do evento a ser retratado, usam de discricionariedade para preencher lacunas, sem necessariamente ser fiel historicamente ou transmitir a ideia de uma suposta neutralidade que a noção de retrato transmite ao público mais leigo, ou seja, a ideia de que foi *assim que aconteceu*.

Portanto quando o professor se deparar com a análise de um filme, música ou uma obra de ficção qualquer, não pode afirmar que a obra *retrata*, invés disso deve apontá-las como *representações*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção atual de documento histórico rejeita a ideia de que o documento fala por si, as várias interpretações possíveis de um documento musical ou audiovisual não são muito diferentes de outros tipos de documentos que são considerados mais tradicionais, há uma tensão entre evidência e representação, cabe ao professor/historiador analisar criticamente a fonte audiovisual como se faz com qualquer outra fonte.

O trabalho de análise deve passar pelo momento de identificação da fonte, é necessário para isso atentar-se sua data de criação ou lançamento, quem é o autor, quais as condições de elaboração dessa fonte, qual a coerência histórica na sua representação e do seu conteúdo.

Portanto, se antes a linguagem era vista como um veículo neutro de ideias pelos historiadores positivistas, hoje a própria linguagem é objeto de reflexão, desse modo, mesmo que o foco da pesquisa não seja a parte técnica e estética da fonte, esta não pode ser ignorada, não é suficiente apenas uma análise de discurso, pois a parte técnica e estética tem um papel fundamental na criação do discurso, portanto, o discurso não se resume apenas a verbalização. A escolha do que irá compor um filme, música ou qualquer outro meio audiovisual é uma questão subjetiva feita por vários sujeitos interessados em sua produção, isso não pode ser esquecido.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. **A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas.** In: _____. *Dialética do esclarecimento.* 2. ed. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986. p. 113-156.

FLEURY, Afonso; NAKANO, Davi; CORDEIRO, José H. D. **Mapeamento da Indústria Brasileira e Global de Jogos Digitais:** Pesquisa do GEDIGames, NPGT, Escola Politécnica, USP, para o BNDES, 2014. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/produtos/download/aep_fep/chamada_publica_FEP0211_mapeamento_da_industria.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Editora Melhoramentos Ltda. 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=okDkn>. Acesso em: 23 jun. 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas.** 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ROSSINI, M. de Souza. O lugar do audiovisual no fazer histórico: uma discussão sobre outras possibilidades do fazer histórico. In: LOPES, A. H. *et al.* **História e Linguagens: texto, imagem oralidade e representações.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CAPÍTULO 12

LA RESIGNIFICACIÓN DE UN CONTEXTO QUE BUSCA EL APALABRAMIENTO: LA INFANCIA COMO SUJETO POLÍTICO

Data de aceite: 01/04/2021

Adriana Obando Aguirre

Universidad San Buenaventura
Medellín- Antioquia. Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-1987-7235>

Los hechos necesitan del testimonio para ser recordados y de confianza en el testigo en orden para encontrar una segura morada dentro de los asuntos humanos. De esto, se deriva que ninguna afirmación fáctica puede estar nunca más allá de la duda —tan segura y escudada como, por ejemplo: dos más dos hacen cuatro (Arendt, 1973, p. 11).

RESUMEN: El capítulo la resignificación de un contexto que busca el apalabramiento: *La Infancia Como Sujeto Político*, aborda las dinámicas sociopolíticas del barrio Popular Número Uno de la ciudad de Medellín- Colombia, contexto en donde se desarrolla el estudio y del cual se hace lectura de cara a la teoría Hannah Arendt, *La condición humana*, en perspectiva de la acción realizada por un sujeto que se manifiesta a través del comportamiento y cómo esta está relacionada con un discurso. En este sentido, el presente capítulo presenta los siguientes apartados, como posibilidad de analizar: el apalabramiento la infancia como sujeto político, el desarraigo abolido por la natalidad: una iniciativa para anular el silencio y la sumisión de la niñez, el

abandono abolido por la novedad: un sentido de comprensión de la infancia como sujeto político, la promesa para una condición política, contexto y apalabramiento: relacionamientos de los niños en el contexto familiar y escolar.

PALABRAS CLAVE: Natalidad, promesa, novedad, sumisión, desarraigo, violencia, infancia, vulnerabilidad.

A RESSIGNIFICAÇÃO DE UM CONTEXTO QUE BUSCA ADVOCACY: A INFÂNCIA COMO SUJEITO POLÍTICO

RESUMO: O capítulo a ressignificação de um contexto que busca o espancamento: *A Infância Como Sujeito Político*, aborda as dinâmicas sociopolíticas do bairro Popular Número Um da cidade de Medellín- Colômbia, contexto onde se desenvolve o estudo e do qual se faz leitura face à teoria Hannah Arendt, *A condição humana*, em perspectiva da ação realizada por um sujeito que se manifesta através do comportamento e como esta está relacionada com um discurso. Neste sentido, o presente capítulo apresenta os seguintes parágrafos como possibilidade de analisar: o espancamento da infância como sujeito político, o desenraizamento abolido pela natalidade: uma iniciativa para anular o silêncio e a submissão da infância, o abandono abolido pela novidade: um sentido de compreensão da infância como sujeito político, a promessa para uma condição política, contexto e espancamento: relacionamentos das crianças no contexto familiar e escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Natalidade, promessa, novidade, Sumision, desenraizamento, violência, infância, vulnerabilidade.

THE RESIGNIFICATION OF A CONTEXT THAT SEEKS ADVOCACY: CHILDHOOD AS A POLITICAL SUBJECT

Abstract: The chapter on the resignification of a context that seeks advocacy: Childhood as a Political Subject, addresses the socio-political dynamics of the Number One Popular neighborhood of the city of Medellín- Colombia, context in which the study is developed and which is read face to face to the Hannah Arendt theory, The human condition, in perspective of the action carried out by a subject that is manifested through behavior and how this is related to a discourse. In this sense, this chapter presents the following sections, as a possibility of analyzing: the applause of childhood as a political subject, the uprooting abolished by the birth rate: an initiative to cancel the silence and submission of childhood, the abandonment abolished by the novelty: a sense of understanding of childhood as a political subject, the promise for a political condition, context and support: children's relationships in the family and school context.

KEYWORDS: Birth, promise, novelty, submission, uprooting, violence, childhood, vulnerability.

EL APALABRAMIENTO: LA INFANCIA COMO SUJETO POLÍTICO

En este apartado se presenta y se describe la tesis y la antítesis que emergen en el contexto de los niños del barrio Popular número Uno, donde se establece la comprensión de la infancia como sujeto político que tiene el entorno familiar y escolar en un barrio, como este que se reconoce en condición de vulnerabilidad.

Es importante mencionar que, “el concepto de participación, en el plano ético y en la infancia, se asume como manera de convocar, coligarse, decidir y tomar postura en los espacios en los que se desempeñan los niños” (Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de noviembre 8 de 2006). Es decir, implica desarrollar procesos de formación en la corresponsabilidad proponiendo alternativas pedagógicas para la toman de conciencia de las decisiones que afectan a un colectivo, pero para llevarse a cabo debe de instalarse este proceso en los entornos familiar, social y escolar, consolidando maneras de resolver y de relacionarse.

Así mismo, la vulneración se reconoce como relacionamiento con el mundo, con el otro que está en igual de derechos, pero se les ha privado todo. En este sentido, Butler plantea que, todos estamos expuestos a la violencia, de igual forma la vulnerabilidad se visibiliza en la manera en que la relación con el otro la constituye: “La herida ayuda a entender que hay otros afuera de quienes depende mi vida” (2006, p. 14).

Esta discusión se pasa por cuatro apartados titulados: El desarraigo abolido por la natalidad: Una iniciativa para anular el silencio y la sumisión de la niñez, El abandono abolido por la novedad: Un sentido de comprensión de la infancia como sujeto político, La violencia desbancada por la promesa para una condición política y, finalmente, Contexto y apalabramiento: relacionamientos de los niños en el contexto familiar y escolar.

Así mismo, el texto plantea la condición de vulnerabilidad política, donde los niños dan cuenta como son reconocidos, socialmente, en su contexto inmediato como lo son la

familia y la escuela. Por otro lado, está el concepto de la promesa, que centra su importancia en devolver a la educación la responsabilidad de la niñez, generando oportunidades para una sociedad más participativa y autónoma en libertad.

No obstante, desde una mirada aguda, la familia conforma un escenario de aparición de los niños en el plano de la interacción con los más próximos (hermanos, padres y/o abuelos), aprendizajes que son atravesados por la desconfianza, el silencio y la sumisión como elementos en los procesos de crianza y de desarrollo instalándose estos en su vida.

EL DESARRAIGO ABOLIDO POR LA NATALIDAD: UNA INICIATIVA PARA ANULAR EL SILENCIO Y LA SUMISIÓN DE LA NIÑEZ

En medio de las contenciones e inexactitudes que permean la historia del barrio Popular número Uno de la ciudad de Medellín Colombia, se convierte en un escenario que gesta el desarraigo en los niños como escollo en el establecimiento de vínculos de confianza y de seguridad, influyendo en ellos, –los niños–, fenómenos de violencia incubados en el sistema social y desarrollados en muchos núcleos familiares, siendo enajenados por un sistema político que aún no restablece su condición de vida.

Las dinámicas de barrio popular se reconocen como institución social donde las familias son los primeros estamentos donde los niños encuentran marcadas limitantes para coligar de manera sencilla y natural, poniéndose de cara los patrones de crianza que prolongan comportamientos originarios de contextos de represión, silencio y sumisión generando el desarraigo.

No obstante, el desarraigo instituido en la niñez del barrio Popular Uno, en medio de las experiencias que lo instalan en condiciones vulnerables, logra entrever por medio de las relaciones entre pares, la posibilidad de inventar experiencias, recrear sucesos en su contexto, resignificando sentidos desde y para la cotidianidad.

Es así, como el desarraigo se asume como una condición de dominio de los procesos derivados de la violencia, soterrados por intereses de los regímenes de milicias, donde las experiencias de represión y rupturas en aspectos relacionales perturban las transformaciones sociales y culturales en el barrio Popular Uno, de las cuales hace parte activa la niñez. No obstante, el ambiente social surge en un contexto rígido en el que se promueve el silencio y la acomodación que hacen las familias y por ende los niños, que están dados de acuerdo con las realidades de su escenario social, convertidas en la naturalización de los acontecimientos que allí emergen, al respecto, Arendt (2004) afirma en perspectiva de los judíos que no tenían lugar propio que se puede articular con la situación de algunos niños y niñas en estado de vulnerabilidad en términos de la situación de desarraigo : “estar desarraigado significa no tener en el mundo un lugar reconocido y garantizado por los demás; ser superfluo significa no pertenecer en absoluto al mundo. El desarraigamiento puede ser la condición preliminar de la superfluidad” (p. 576).

Aun así, en los niños del barrio Popular número Uno, emergen discursos que aventuran soñar y promoverse como un sujeto desde su individualidad, desde un colectivo, reconociendo la pluralidad como un acontecimiento que recupera voces para la participación, brindando la expectativa hacia la oportunidad para atravesar discursos y actos que posibilitan la compañía de otros y concertar con ellos, desde disertaciones que los convocan para el reconocimiento en un contexto que necesita transformarse para su juicio social, dando paso a la filosofía de la natalidad como acaecimiento esencial en la condición política de los niños.

Actos que garantizan la reivindicación de todo un acontecimiento que puede posiblemente aportar a la reducción de la injusticia, legitimando las relaciones con sentido de libertad y de participación, por tanto, la natalidad, desde la postura Arendtiana, es un factor existente como condición política para acceder a lo que el desarraigo les arrebató, quebrantando las posibilidades para convocar, requerir y reclamar en sus escenarios próximos.

El reto que se vislumbra está dado en los procesos de participación tanto en el entorno familiar como escolar, no respondiendo a obligaciones específicas de cada escenario, sino de opciones para registrar otras maneras de visualizar el mundo con la capacidad de hacer posible el restablecimiento de la participación, volviendo a las situaciones, redefiniéndolas en una condición nueva, con circunstancias para estrechar los lazos en el intercambio mediante la confianza, instaurando la necesidad de los otros, la cual es visible a cada uno llegando a ser regocijo en el encuentro coligado.

Si bien es cierto, en los niños se logran visibilizar, de manera espontánea y natural, las estrategias para las cercanías con el otro, institucionalizando las relaciones en las que disminuyen distancias que los hacen diferentes e incluso de quienes hacen parte del asentamiento de la violencia física y simbólica, puesto que exhortan la historia del adulto.

En este sentido, la escuela, desde su función de educar en sus prácticas, establece una triada relacional con el fin mismo de educar, por su parte, la familia, como agente corresponsable con el niño y con la instauración de valores desde el proyecto de vida, busca gestar posturas formativas, donde logra humanizar desde las prácticas basadas en la autonomía, un principio de respeto hacia el otro dotándolo del espíritu de reflexión.

Una reflexión que confiere el ideal para consolidar las relaciones que implica el compromiso con el otro, con la palabra, con el cuidado de sí y de los demás; comprendiendo la importancia del apalabramiento en libertad, y para ello, se explica la importancia de la función de la educación, puesto que es ella la que permite al niño- estudiante, a las familias e incluso permeando al contexto, una confianza en su poder de transformación de su realidad, comprendiendo que la vida humana solo tiene sentido con los otros. En definitiva, el desarraigo puede ser contrarrestado con procesos que permitan convocar a los niños, los cuales asumen un lugar protagónico en las lógicas de formar un ciudadano con relaciones efectivas y afectivas en su interacción con el otro.

EL ABANDONO ABOLIDO POR LA NOVEDAD: UN SENTIDO DE COMPRENSIÓN DE LA INFANCIA COMO SUJETO POLÍTICO

En el contexto de la ciudad de Medellín, específicamente, del barrio Popular Uno, se ha forjado a lo largo de los años, una historia de conflictos heredados e instalados en la comunidad, permeando los procesos de crianza y desarrollo de los niños, donde la atención de las familias se traslada a contrarrestar necesidades desde objetos costosos, accediendo a la permisividad y a otros hasta dejarlos en desatención premeditada, dejando la existencia de esta garantía de seguridad y bienestar de los niños a la escuela y a los jardines infantiles del Instituto de Bienestar Familiar (ICBF), convirtiéndose estos, en factores socioculturales del contexto, predominando la condición de pobreza y violencia derivada del conflicto armado, poniendo a los niños en condición de vulnerabilidad y siendo estas las constantes de su abandono.

Análogamente, a esta situación física y emocional del niño en este contexto, se adhiere la conexión que existe entre los actores armados al margen de la ley, el narcotráfico y la pobreza, entre otros, lo cual obliga a reflexionar sobre los efectos en la vida de los niños, quienes de alguna manera han sido indefensos desde la apertura y atención del Estado para garantizar sus derechos y protección.

Del mismo modo, en escenarios de tanta vulneración socioeconómica, los niños son exacerbados por el conflicto armado, llevando a su explotación, el abuso y el riesgo de ser reclutados en el marco del conflicto sociopolítico del país, acontecimientos que son irradiados en el contexto próximo como son las comunas y los barrios.

Estas son situaciones complejas de carácter político, por lo cual el Estado se ha esforzado por identificar los avances en la transformación de la vida de los niños, sin embargo, aún la garantía de sus derechos se encuentra alrededor de las condiciones básicas, es decir, alimentación, salud y cuidado, siendo precario para las exigencias requeridas del futuro de una sociedad, tan alienada por la violencia, los grupos armados y el narcotráfico.

Pensar en la infancia requiere reflexionar alrededor de quienes deben proveer las condiciones óptimas para el desarrollo de los niños, generando controles rigurosos y comprometidos en la calidad de la formación de estos, con oportunidades para que quienes sean cuidadores adquieran la formación requerida para comprender la pluralidad de los niños y así gestar estrategias para garantizar un mejor estar en medio de todos. El Estado, en medio de todas estas presencias-ausencias, es catalogado como un abandonante de la proyección de un país que requiere confianza.

Cabe señalar que, en los diferentes escenarios se promulgan los derechos de los niños a igual que el de las familias, sin embargo, estos distan en la relación con el reconocimiento como sujetos políticos, en tanto, la vulneración política está representada en la omisión de las oportunidades para reflexionar alrededor de las posibles oportunidades que el medio les brinda, dejando de lado proyectos en común.

El abandono de la niñez se convierte en un escenario amplio no solo de las familias, sino también del Estado, puesto que este es quien debe liderar con responsabilidad, la formación de los niños, puesto que es el Estado, quien les adeuda la tranquilidad, la confianza y la libertad. Por medio de la anulación de la palabra, la acción y el pensamiento, se arruina el desarrollo del niño, concibiendo, de esta manera, hombres anulados en su esencia, puesto que tienen incapacidad para la confianza, para el liderazgo, para compartir, convirtiéndose estas y otras generaciones en hombres producto e instrumento del totalitarismo como dinámica de ruina social y humana.

No obstante, en medio de esta contrariedad, los niños visibilizan maneras de relacionarse, de coligarse y de generar alternativas para desarrollar procesos en los que sean partícipes como actores que transforman su contexto inmediato. Estos idealizan formas de establecer estrategias para reinventar su posibilidad para la participación que le dé cabida a la pluralidad y capacidad de construir con el otro. Son relaciones que desde su contexto escolar se identifican como miembros en una pequeña ciudad que los convoca a ser parte de ella, dejando de lado los perjuicios de los adultos y las exigencias selectivas de los padres.

En ellos se configuran las funciones sociales con alto nivel de respeto y de participación, siendo exigentes con los compromisos adquiridos, visibilizando maneras de servir al otro, generando estrategias para desarrollar proyectos propios y del colectivo al que pertenecen, además, velando por el bien común. Es importante mencionar que, en los juegos de roles desarrollados por los niños tanto de jardín como escolares, se evidencia como encarnan los actores sociales (el policía, el barbero, el médico, la madre de familia, el líder, el subalterno e incluso el bandido), sin embargo, se observa un respeto por el otro, donde logran legitimarse independientemente del papel social que ocupan.

En sus relaciones con otros niños desarrollan lugares en donde es importante su opinión, logran identificar sus habilidades y destrezas, se muestran independientes en la toma de decisiones colectivas y en la solución de situaciones, adicionalmente, llevan a cabalidad las reglas concertadas. Aspectos que logran avizorar procesos de socialización con condición política, con el disfrute de estar en compañía de otros, de actuar concertadamente y de participar. Paradójicamente, en muchas ocasiones en interacción con los adultos, se ha logrado evidenciar que el uso de la palabra de los niños, así como la participación y el liderazgo son actos que han mediado y son determinados por los adultos, lo que influye en oportunidades para restablecer y plantear ideas e intereses propios de los niños.

No obstante, en el mundo de los niños aparecen planteamientos de ilusión en donde se marcan en medio del juego, seres posibilitadores de un comienzo, buscando alternativas para reconstruir su realidad, soluciones colectivas e identificando las falencias de su entorno, demostrándole al adulto que él es el dueño y artífice de su realidad con el único prerequisite de garantizarle el comienzo para la tan deseada transformación, posibilitándose la emanación de él mismo y de su colectivo.

Es así, como la novedad surge en el acontecimiento de la lúdica, puesto que en medio de los juegos de roles existe un potencial de seres con capacidad de construir colectivamente, de resolver y de pensar en colectivo para el bien común, puesto que pensar en este garantiza una configuración de sociedad, donde ser solidario se vincula como eje en la comprensión de los problemas tanto individuales como colectivos.

Los niños desde su lugar permiten recobrar la confianza en la capacidad de pensar, actuar y ser espontáneos, siendo garantes en decir la verdad, teniendo en cuenta el significado de las palabras, en este sentido, recuperando el sentido de lo antes expuesto, como las actuaciones que son preámbulo hacia la libertad. Entendida la libertad como posibilidad de hacer parte de un comienzo, de un nacer, en palabras de Arendt, la oportunidad de ejercer la participación en cualquier escenario donde se involucra, se convierte en posibilidad para reinventar el contexto en el que habitan siendo un escenario para otros, que serán quienes harán parte de este mundo, teniendo la apertura de un nuevo comienzo.

Por lo tanto, el contexto escolar se convierte en escenario que legitima las interacciones para renombrar lo que no se ha podido decir y de liderar lo que no han podido desarrollar los adultos, a causa de las marcadas dificultades de relacionamiento que terminan fragmentando las comunidades, pues prevalece el poder del dominio, no solo en la comunidad, sino incluso en la escuela. Así, la escuela deberá incentivar y promover sus prácticas educativas orientadas a la reflexión crítica y, más aún, a la participación activa de los niños, es por ello que la educación hace parte de la renovación, donde se afianza la acogida como principio de la filosofía educativa, adquiriendo la responsabilidad, dispuesta desde su condición de servicio que la identifica.

Este tránsito, en el abandono familiar, social y político, implica en los procesos escolares la apertura para generar la capacidad para evocar, desde la memoria del pasado y del presente hasta predecir el futuro, el cual le permite enfatizar en la adquisición de conocimientos, estimulando el sentido crítico, desarrollando en este proceso de formación la autonomía, con capacidad de decidir y, para ello, es necesario desarrollar una educación tendiente a formar un ciudadano en pro de la democracia.

Finalmente, para incidir en los procesos de abandono, generando la posibilidad de la novedad, se hace posible que la acción esté centrada en la capacidad de decidir con autonomía, ampliando la mirada hacia la participación del niño dentro de la sociedad, la escuela y la familia. Y es mediante la participación donde se evidencia el desarrollo de la autonomía a partir de las relaciones y los diálogos que se establecen con los niños como sujetos sociales. Por lo tanto, es necesario que los maestros incidan en la promoción de la autonomía ciudadana, para que esto sea posible, se debe realizar a partir del valor democrático, desde metodologías de trabajo, la experiencia educativa, la responsabilidad ciudadana, el ejercicio político y la reflexión sobre la representación que se tiene del mundo que los circunda.

LA PROMESA PARA UNA CONDICIÓN POLÍTICA

La niñez del barrio Popular número Uno, enmarca una condición de vulnerabilidad no solo socio económica, sino política, en tanto, ejerce comportamientos que son propias del contexto, disminuyendo oportunidades de participación por medio del acto y la palabra. El contexto los condiciona en medio de la convivencia, la cual está cargada de dolor, sumisión, abandono, sufrimientos físicos y morales, entre otros; aspectos que los han llevado a conceder el desarrollo de cubiertas de protección para tener tacto con el relacionamiento, evitando involucrarse con personas que están a su alrededor, generando las experiencias desde acciones evitativas con propósito humano, como lo es el cuidado de sí, pero alimentando la desconfianza.

Por su parte, si la familia es el entorno natural para el crecimiento y el bienestar de todos los niños, este también se gesta como un ámbito de agresión, de amenaza, humillación, y abandono, que están presentes en ella, omitiendo –por naturaleza– que estos influyen en su potencial de desarrollo, socavando y perpetuando su condición de miedo e indefensión. Aspectos que son visibilizados en la escuela, puesto que en muchas ocasiones presentan dificultades en el control de expresiones, agresión, dificultad para establecer vínculos más estrechos, expresando la desconfianza latente en ellos. Es así, como en los procesos educativos estas situaciones igual marcan su desempeño, pues la atención y concentración no son los más aliados para el desarrollo de las actividades escolares.

Es así, como la violencia en un contexto influye significativamente, puesto que remite a la relación del poder y del débil, logrando, de esta manera, el sometimiento y el silencio; escenario que irrumpe con la tranquilidad y la posibilidad del desarrollo que por derecho adquieren los niños, resultando reconocidos, como aislados sociales.

No obstante, la violencia naturalizada y aceptada por toda la sociedad, no solo en los intercambios barriales, sino desde los medios de comunicación, refuerza de manera silenciosa transmitiendo la celebridad del poder y del sometimiento, donde no se otea la posibilidad moral de que nacemos para vivir y no para servir a alguien; una violencia naturalizada concibiéndose como un aprendizaje que se desarrolla desde los primeros años de vida, produciendo, de esta manera, la alienación que conlleva a la vulneración política, incidiendo en el cuidado de sí mismo y la vida en común.

Es importante reiterar que el agregado de las relaciones de la escuela y la familia debe estar basada en la confianza y el aprendizaje, sin embargo, a lo largo del tiempo se ha evidenciado la fractura a causa de la violencia, aspecto que es desconocido por el mundo, puesto que en ella –la violencia– se tejen otras relaciones, donde los niños están aprendiendo a enlazarse de acuerdo con lo visto y vivido en el contexto y en la familia, en clave de la sumisión, silencio y desconfianza.

La violencia y la vulneración política, en este contexto, como se ha descrito en párrafos anteriores, ha permeado todos los escenarios, sin embargo, en medio de la

austeridad se visibilizan maneras de incorporar alternativas de relacionamiento, bien sea, porque tienen necesidades en común o por interés de avanzar, posibilitando otras maneras de convivir y de proyectarse. Quienes han tenido la posibilidad de salir del barrio por oportunidades académicas y mejoran su calidad de vida, han logrado extender ideales de oportunidades y posibilidades, dando paso al descubrimiento y formulación de nuevos sentidos de existencia, recuperándose desde el sujeto para su contexto, el cual permite descubrirse como un origen que le garantiza el reconocimiento de la pluralidad para reconciliar con la otredad.

Es así, como los tres elementos de antítesis de la condición humana: el desarraigo, la violencia y el abandono, son factores soterrados por la cotidianidad paisajista de la situación de un país que se mueve en medio de las contradicciones e inequidades y que siendo velado por factores básicos omite la trascendencia de los procesos de desarrollo de los niños, especialmente, en la infancia.

La vulneración política, en este contexto, se convierte para los niños en un escenario donde se desarrolla en alto grado la omisión de la palabra sin posibilidad de opinar, ni expresar, aludiendo, además, a la irrisoria “autonomía” que dicen los adultos que tienen los niños para decidir según sus niveles de formación. Escenarios que, igualmente, impiden la participación activa como actores sociales. Paradójicamente, la vulneración manifiesta también se centra en reclamar los derechos que estos merecen, eliminando la desigualdad, la pobreza el maltrato, cuando está presente en los escenarios más cercanos como lo son la familia, el barrio y la escuela, incidiendo estos en dar un lugar de ciudadanía y participación a los niños; son procesos de dependencia, desconfianza y sumisión que incrementa el adulto día a día y del cual pocas son las posibilidades para resignificarse como sujeto político.

Mientras las ideologías en la transformación de procesos de atención focalizadas en políticas para los niños solo sean centradas en asistencia básica y no se contrarresten las posibilidades de la participación, el lugar donde se desarrolla, probablemente, la vulneración política es y seguirá siendo un acontecimiento perdurable en las comunidades menos favorecidas y vulnerables de la ciudad. El gestar otras maneras de visibilizar el encuentro abre paso a la promesa, en tanto, el discurso de libertad instala formas de expresión en las que se reinventan otras maneras de nacer, permiten rotar hacia la transformación social, la cual merecen, teniendo posibilidad mediante el interés compartido, convirtiéndose el dolor comunitario en pujanza para traspasar los umbrales de la historia y de las desventuras en las que está enmarcada la niñez de este escenario.

Acciones que remontan la ética, devolviendo la posibilidad de vivir con otros, de coligar, estableciendo el reconocimiento de los demás, como agentes que respaldan la perseverancia hacia el interés de restaurarse mediante la intersubjetividad, comprendiendo que esta relación es de corresponsabilidad. Ahora bien, la escuela desde los escenarios de formación, igualmente, aporta a los procesos de los niños, en tanto están reflejando atención

desde la palabra, devolviendo la posibilidad para resignificar discursos, comportamientos e ideales. Busca por medio de sus prácticas educacionales acciones colectivas de encuentros para reconocer la importancia natural de la intersubjetividad, reconociendo en estos encuentros, maneras de expresión y de coligar para el bien común, donde ponen en lugar de importancia las implicaciones morales y políticas que los involucran, representaciones que se consolidan para instaurar el reconocimiento de sí mismo y de otros.

Desde esta perspectiva, la promesa que se instala en el contexto que se enmarca esta investigación, está planteada desde las posibilidades de colegar, por tanto, es la educación la que moviliza la experiencia hacia el cuidado de la vida y de los otros, planteando una sólida práctica desde una condición democrática, generando sentido para la transformación, la cual se instala en la medida que se mantenga como horizonte de la acción futura, mediante los vínculos de la seguridad y de la palabra dada, emprendiendo otros mundos posibles para la infancia y de la cual ella desde su condición ingenua y natural convoca.

En este orden de ideas, la vulneración política debe estar contrarrestada por los tres elementos esenciales planteados por Arendt en la condición política en tanto abren la posibilidad de comprender la participación y la visibilizaciones desde la natalidad, novedad y promesa, generando procesos de participación con pautas propias para el relacionamiento. No obstante, existen iniciativas para generar otras maneras de relacionamiento, se puede decir que existe una esperanza por hacer algo nuevo, aspecto que es mediado por la educación, reclamando en las interacciones de los niños la importancia de la palabra; desconfigurado en la adultez, el niño reclama aspectos éticos mediante la conducta y la validez de la palabra, un asunto que supera la vulnerabilidad política. Es así, como la ética en los escenarios educativos, cobra relevancia en tanto exige un compromiso donde se relacionan las prácticas que irradian no solo procesos académicos sino también morales, en los que la responsabilidad esté centrada en el otro, esté atento a la palabra del otro, como base fundamental de la acción educativa.

Es por ello, que la formación docente debe estar atravesada por principios de humanidad y de sensibilidad, donde las reflexiones permeen la acción pedagógica desde las posibilidades del reconocimiento sensible del otro, hasta la condición de reconocer las necesidades en el proceso del desarrollo. Por lo tanto, la formación docente está llamada a trascender los aspectos curriculares, a identificar en el niño la historia y las oportunidades de encuentro en medio de la pluralidad, permitiendo coligarse en medio de experiencias de aprendizaje para identificarse con otros. En la misma línea, el maestro que atiende a la infancia debe generar procesos de reflexión en torno a los valores, donde logre establecer el vínculo de la identidad que tienen los niños de ellos mismos y de sus iguales, comprendiendo las representaciones de la realidad que los involucra y las expectativas que pueden surgir a partir de la participación y de las construcciones colectivas que puedan desarrollar en pos de su resignificación como sujetos y el pacto que hay entre todos,

construyendo en torno al bien común, concretando el conocimiento como generador de propósitos con riqueza colectiva.

Es por ello, que los niños desde su naturalidad, demandan la interrelación con los otros y, para ello, se requiere de una construcción de relación mediante el contacto y tacto con los demás, reconociendo, de esta manera, las particularidades y las diferencias que los identifican. La escuela, por su parte, deberá incentivar prácticas desde la reflexión crítica, promoviendo la participación activa en la comprensión del conocimiento, haciendo búsquedas de aprendizajes que se construyan desde una formación transformadora hacia las condiciones particulares y colectivas, necesariamente humanas, con el fin de promover la participación en pos de un pensamiento democrático y no desde una mirada reduccionista de la condición política, reconocida esta no como voluntad de Estado, sino como procesos de participación donde los niños hacen parte de su cotidianidad, con posibilidad de intercambio, de palabra y de confianza en su contexto social:

Cada final en la historia contiene necesariamente un nuevo comienzo: este comienzo es la promesa, el único “mensaje” que el fin puede producir. El comienzo, antes de convertirse en un acontecimiento histórico, es la suprema capacidad del hombre; políticamente, se identifica con la libertad del hombre. *Initium tu esse homo creatus est* (“para que un comienzo se hiciera fue creado el hombre”) dice Agustín. Este comienzo es garantizado por cada nuevo nacimiento; este comienzo lo constituye, desde luego, cada hombre (Arendt, 2009, p. 640).

Tanto el Estado, la escuela, las maestras y en especial las familias, se convierten en escenarios donde redimen la posibilidad de coligar, donde la vulnerabilidad política no se instale como principio de vida en una población tan sacudida por la violencia. Por lo tanto, la promesa en los procesos educativos, desde la postura de Arendt, se asume como un hecho institucional, de carácter vinculante, puesto que aparece la relación coligante por medio de la palabra, la cual resta las posibilidades de la vulneración política en la que están anclados las oportunidades para el desarrollo en el compromiso social, ético y formativo de los niños:

[...] los pobres no son sólo (sic) aquellas víctimas, de una u otra forma, de una mala distribución de los ingresos y la riqueza, sino también aquellos que sus recursos materiales e inmateriales no les permiten cumplir con las demandas y hábitos sociales que como ciudadanos se les exige. Por eso la pobreza es, sobre todo, pobreza de ciudadanía (Bustelo, 2000, p. 40).

CONTEXTO Y APALABRAMIENTO: RELACIONAMIENTOS DE LOS NIÑOS EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR

En el sustrato en el que se desenvuelven los niños en el barrio Popular número Uno, el escenario familiar, escolar y el contexto se han equivocado en no reconocer que la violencia influye en los modos de relacionamientos entre familia, niño y escuela, siendo estos agregados de relaciones, lo cual fractura las interacciones que deben estar basadas

en la confianza, la autonomía, el colegaje y el aprendizaje, presentándose prácticas en estos relacionamientos que alimentan la violencia basadas en la desconfianza, la agresión, el silencio y la sumisión, entonces los niños están aprendiendo a enlazarse de acuerdo con lo que viven y reconocen en el contexto.

En las lógicas de sumisión y el interés por una promesa de hacer algo nuevo, desde la escuela y la familia se deben localizar en el plano ético de la educación, las relaciones que distinguen lo bueno de lo malo, con la posibilidad de reflexionar para reivindicar las situaciones que afectan de manera inmediata la vida cotidiana de la niñez. Es así, como al desarrollar el ejercicio de la reflexión en la infancia desde el entorno familiar y escolar se debe estar tendiente a la palabra y el relacionamiento, aspectos que hace parte de la participación con la pluralidad y, de esta manera, plantearse cómo puede hacer parte de la esfera pública mediante el intercambio de la palabra, de la cual puede nacer el discurso en la construcción de lo social.

La acción y el discurso crean un espacio entre los participantes que puede encontrar su propia ubicación en todo tiempo y lugar. Se trata del espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita (Arendt, 1999, p. 329).

Es importante mencionar que la violencia latente en los niños del Popular número Uno es silenciosa, muda, encontrándose que el niño asume una condición de aislamiento, entonces este no podrá coligarse, pues un niño sumiso no tendrá elementos para convocar y un niño abandonado no podrá en su vida tener elementos para decidir, engranaje que interfiere en los procesos de relacionamientos cifrados, no obstante, en los hallazgos, se evidencia que existen maneras de relación en las que los niños superan estas maneras de vulneración política, aproximando la natalidad, promesa y novedad a partir de las formas de participación natural, visibilizadas en las diferentes interacciones libres, dadas en los entornos escolares.

Por su parte, estas interacciones configuran una organización en colectivo o comunidad, generando un sistema de interacción que les permite relacionarse, de tal manera que, pueden proyectar un ideal común. Definiendo la acción –el nacimiento– a la toma de decisiones sobre asuntos comunes de la actividad social y política. De esta manera, poder desarrollar en los niños sus propios pensamientos, expresar opiniones, lo cual garantiza el estar en un espacio público, donde se abre la posibilidad de la concertación desde la intersubjetividad, dando lugar a la formación pública y política, gestando en los niños una identidad cargada de iniciativas, consolidando la promesa y la novedad en los procesos de transformación social de los niños.

Desde esta mirada hablar y pensar la infancia como sujeto político, no se reduce a una condición de adultez o de mayoría de edad, la comprensión que se puede establecer

desde los escenarios familia y escuela es fundamental, puesto que el desarrollo de los niños debe focalizarse en formar la niñez desde la participación, tendiente a fortalecer la confianza y la comunicación desde la interacción con el propósito de encaminar hacia la seguridad, la autonomía y el liderazgo. Consecuente a estas promesas, una educación desde la comunicación y la participación está tendiente a promover una sociedad comprometida para el bienestar, libertad y vida en comunidad, igualmente, reivindicar la pluralidad desde la confianza y la autonomía.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La condición política de la infancia se consolidaría a través de un tejido social en el cual prevalezca la mirada ética de quienes la circundan, desde esta perspectiva se podría decir que es generar modos de producir el sentido de la existencia, donde se arguyen las maneras en que se han instalado las dinámicas sociales en el barrio Popular Número Uno, las cuales son y serán reproducción de la sumisión en el que han estado los pobladores y especialmente los niños, un sometimiento que no tienen en cuenta el cuidado y la protección de quienes habitan los territorios, sino que los hace cada vez más vulnerables.

Si bien es cierto, prevalece una tendencia de evasión de una responsabilidad social y política de mayor compromiso, por tanto es necesario fijar la mirada aguda en evadir acciones que instrumentalicen al niño, desarrollando prácticas educativas y pedagógicas éticas que se traduzcan en principios de dignidad humana con posibilidades de restaurar la dignidad humana, desarrollando directrices que contribuyan a la consolidación y efectividad de erradicación de actos que vulneren la condición política de los niños.

De igual manera las instituciones educativas, así como el Estado tendrá que poner atención desde la responsabilidad y corresponsabilidad, en las consecuencias que irradia la violencia con todas sus connotaciones, puesto aun en los procesos de desarrollo estatal y educativo prevalece la precarización del concepto de libertad y vida digna en los escenarios que han sido cargadas de violencia. Plantea Arendt que en Vietnam:

Los engañadores empezaron engañándose a sí mismo (...) se hallaban tan convencidos de la magnitud del éxito, no en el campo de batalla, sino en el terreno de las relaciones públicas, y tan seguros de sus premisas psicológicas acerca de las ilimitadas posibilidades de manipulación de las personas, que anticiparon una fe general y la victoria en la batalla por las mentes de los hombres (1998, p. 43).

Es necesario volver al territorio y a sus actores, con el propósito de restaurar la voz que legítima además de reestablecer sus alternativas para avanzar en el reconocimiento de la existencia haciendo parte de ella, y no desde la imposición de otros. Derivado de estos objetivos, se puede mencionar que las relaciones que se construyen en la familia se muestran permeadas por la influencia social, lo que mitiga las responsabilidades colectivas y sociales, generando la ausencia y escasez en el reconocimiento de los derechos de

los niños, en tanto, la violencia es un factor que influye en los relacionamientos sociales, produciendo condiciones para la participación e incrementando la sumisión en muchos acontecimientos en la vida escolar.

REFERENCIAS

Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. México: Alfaguara.

Arendt, Hannah (1998). *Crisis de la república*. México: Alfaguara.

Arendt, Hannah. (2006). *Diario filosófico: (1950-1973)*. Barcelona: Alfaguara.

Arendt, Hannah. (1970). *Sobre la violencia*. México: Alfaguara.

Arendt, Hannah. (2009). *La condición Humana*. México: Alfaguara.

Arendt, Hannah. (2013). *Lo filosófico y lo político*. Universidad de Valencia.

Barcena, F. (2006). *Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.

Beuchot, M. (2011). *Epistemología y hermenéutica analógica*. San Luis Potosí: Instituto de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Butler, J. (2010). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós.

Bustelo, E. (2000). *De Otra Manera. Ensayos sobre Política Social y Equidad*. Rosario Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Documento sobre Restitución de Derechos de la infancia. (23 de marzo de 2019). *Documento de SUB EJE*. Recuperado de: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_restitucion_de_derechos_20190521.pdf

Educativo-RAE, R. A. (25 de junio de 2008). *Pedagogía de la Humanización. Maltrato Intrafamiliar*. Recuperado de: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/43257.pdf>

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyecto en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO ELOY ATÍLIO BATISTA - Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica (PPGED) - área de concentração em Família e Sociedade - pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando na linha de pesquisa Trabalho, Consumo e Cultura. É bacharel em Ciências Humanas, pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora (BACH/ICH - UFJF); licenciado em Artes Visuais, pelo Centro Universitário UNINTER; e, tecnólogo em Design de Moda, pela Faculdade Estácio de Sá -Juiz de Fora/MG. Realizou cursos de especialização nas seguintes áreas: Moda, Cultura de Moda e Arte, pelo Instituto de Artes e Design da Faculdade Federal de Juiz de Fora (IAD/UFJF); Televisão, Cinema e Mídias Digitais, pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACOM/UFJF); Ensino de Artes Visuais, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF); e, Docência na Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba (IF Rio Pomba). Tem interesse nas áreas: Moda e Design; Arte e Educação; Relações de Gênero e Sexualidade; Mídia e Estudos Culturais; Corpo, Juventude e Envelhecimento, dentre outras possibilidades de pesquisa num viés da interdisciplinaridade. E-mail: fabiano.batista@ufv.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 86, 87, 88, 91, 92

Aprendizado 31, 34, 39

Aspectos Legais 71, 94, 98

B

Bem-Estar Social 51, 53, 54, 55, 57, 61, 62

Brasil 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 50, 51, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 73, 77, 78, 85, 88, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 109, 110

C

Colonização 11, 12, 16, 33, 51, 63

Comunidade 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 25, 27, 33, 54, 56, 73, 80, 88

Comunidade Quilombola 1, 2, 4, 8, 9, 10

Crise de Efetividade 50

Cultura 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 58, 61, 71, 77, 79, 80, 81, 87, 88, 89, 93, 103, 104, 107, 109, 110, 111, 129

Cultura Japonesa 23, 24, 26, 27, 28, 29

D

Desempenho Escolar 79, 80, 81, 82

Direitos das Mulheres 41, 42, 48

Direitos Humanos 9, 31, 34, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78

Diversidade 1, 4, 8, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40

E

Educação 4, 5, 7, 10, 24, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 48, 54, 55, 56, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 79, 80, 84, 88, 90, 92, 93, 106, 129

Ensino 28, 31, 34, 35, 36, 38, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 106, 129

Ensino de História 38, 106

Equidade 1, 3, 4, 6, 10

Escola 29, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 44, 46, 68, 69, 80, 81, 82, 83, 85, 92, 93, 106, 114

Estado Constitucional 50, 51

Étnico-Racial 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40

Experiência 3, 20, 31, 80, 86, 89, 90, 91, 92, 93

F

Fontes Audiovisuais 106, 107

G

Gênero 13, 34, 41, 44, 49, 60, 129

Governo 3, 10, 12, 14, 25, 43, 45, 46, 55, 62, 65, 66, 73, 77, 96, 97, 98, 101, 103

H

História 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 50, 68, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114

I

Identidades 41, 43

Imigração 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Imigração Japonesa 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Impeachment 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105

Indígena 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 61

Indústria Cultural 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114

Infância 48, 60, 92, 115

Irã 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49

Islã 41, 42, 43, 48, 49

J

Justiça 1, 3, 4, 6, 9, 10, 51, 56, 105

M

Memória 5, 20, 23, 24, 25, 26

Metodologia 30, 37, 86, 106

Mulher 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 56

Mulheres 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 57, 62, 88

N

Natureza Jurídica 94, 100, 102, 105

P

Política 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 29, 35, 42, 44, 45, 50, 52, 56, 57, 61, 62, 66, 69, 72, 75, 77, 95, 96, 98, 100, 102, 103, 104, 112, 115, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

Políticas Públicas 1, 2, 3, 5, 7, 8, 50, 52, 61, 66, 71, 77

Populações Vulneráveis 1, 8

Povo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 32, 37, 53, 54, 66, 70, 73, 75, 83, 96

Q

Quilombola 1, 2, 4, 7, 8, 9, 10

R

Raça 2, 38, 72

S

Saberes 2, 11, 32, 33, 34, 38, 91

Saberes Indígenas 11, 33

Segurança Pública 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78

Sociedade 2, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 63, 65, 66, 71, 72, 75, 76, 77, 90, 108, 110, 129

Subjetividade 84

Sujeito Político 115

V

Valorização 1, 3, 5, 6, 8, 31, 32, 35, 38

Violência 51, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 112, 115

Vulnerabilidade 7, 27, 60, 88, 92, 115

AS CIÊNCIAS HUMANAS EM UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021

AS CIÊNCIAS HUMANAS EM UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021