



APRESENTAÇÃO

Salatiel Ferreira de SOUSA¹

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Com grande entusiasmo, apresentamos a edição Volume 7, Número 1 da Revista PET Interdisciplinar Conexões de Saberes, intitulada "**Conexões em Transformação: Saberes para um Futuro Inclusivo**", uma publicação que se consolida como espaço de debate acadêmico e reflexão interdisciplinar. Esta edição, referente ao ano de 2023 e publicada em fevereiro de 2024, traz uma seleção de artigos que abordam questões cruciais para o campo acadêmico e social, promovendo uma análise aprofundada sobre temas contemporâneos e suas intersecções. Os artigos desta edição transitam por diversas áreas do conhecimento e refletem sobre fenômenos sociais urgentes.

Nesta edição, realizamos a publicação do artigo vencedor do prêmio de melhor artigo de graduação, promovido pela Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), no VII Encontro de sua Regional Norte, em junho 2023, na cidade de Santarém-PA. O artigo vencedor é intitulado "**Psicologia e a proteção social as mulheres ribeirinhas vítimas de violência doméstica na Amazônia: Pesquisa social**", de autoria de *Anna Clara Araujo (UNAMA)*, *Stephanie Cortez Cristoforo (UNAMA)*, *Marisa Bel Rebelo Viera (UNAMA)* e *Roberta Priscila da Costa Branco (UNAMA)*. Este estudo investiga a violência doméstica enfrentada por mulheres ribeirinhas na Amazônia, um grupo particularmente vulnerável devido ao isolamento geográfico e às dificuldades de acesso a serviços de apoio. A pesquisa examina a atuação do Centro de Referência Maria do Pará, destacando os serviços multidisciplinares oferecidos para acolhimento, orientação jurídica e empoderamento feminino, além de identificar os tipos mais recorrentes de violência sofrida por essas mulheres.

¹ Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará. Bolsista do PET Interdisciplinar Conexões de Saberes. E-mail: salatiel.sousa@ilc.ufpa.br



O potencial feminista negro e decolonial da Psicologia Social latino-brasileira: saberes e fazeres psicossociais a partir da experiência intelectual-política de mulheres negras

Ricardo Dias de Castro (UFMG) e Claudia Mayorga (UFMG)

Este artigo analisa as contribuições da Psicologia Social a partir de uma perspectiva feminista negra e decolonial, considerando a experiência intelectual-política de mulheres negras. A pesquisa evidencia como essas epistemologias contribuem para a ressignificação da Psicologia, promovendo saberes e práticas voltadas para a emancipação e o fortalecimento das comunidades marginalizadas.

Sobre o legal e o real: um estudo das legislações que normatizam a educação especial e o desdobramento de sua implementação no município de Óbidos - PA

Euricléia Rosário Galúcio (UFOPA), Gisele Venâncio (UFOPA) e Lucas Picanço Fonseca (UFOPA)

O artigo aborda as dificuldades e desafios na implementação da Educação Especial em Óbidos-PA, explorando as disparidades entre a legislação vigente e sua aplicação prática. A pesquisa traz uma análise histórica e qualitativa baseada em relatos de uma professora aposentada, revelando as barreiras estruturais e o impacto da falta de políticas públicas eficazes na inclusão de alunos com deficiência.

A importância de políticas públicas para a implantação de programas educacionais no sistema carcerário visando a ressocialização do preso

Elis Cristina Oliveira (IFPA)

A pesquisa discute o papel da educação no sistema carcerário brasileiro e a relevância de políticas públicas na ressocialização de presos. O estudo analisa os desafios e as lacunas existentes na implementação de programas educacionais, bem como os benefícios que a educação pode proporcionar para reduzir a reincidência criminal e promover a reintegração social.

A importância do computador como recurso pedagógico para crianças com paralisia cerebral



Ingrid Carolina Saldanha Nogueira (ESAMAZ), Socorro Rosas dos Santos (ESAMAZ) e Arthur Nascimento Barbedo Couto (ESAMAZ)

Este artigo investiga como a tecnologia assistiva, em especial o uso do computador, pode auxiliar no desenvolvimento educacional de crianças com paralisia cerebral. A pesquisa destaca a importância de softwares e jogos educativos na promoção da aprendizagem e inclusão social, ressaltando o papel fundamental do professor e da família no processo.

Universidade e violência contra a mulher: spotted feminista e enfrentamento político no ciberespaço

Maria Fernanda Gusmão Rego (UFSJ), Isabela Saraiva de Queiroz (UFSJ) e Ricardo Dias de Castro (UFSJ)

O estudo examina o papel das páginas spotted em universidades federais do interior de Minas Gerais como espaços de denúncia da violência contra a mulher. A pesquisa revela como essas plataformas funcionam como ferramentas de resistência e enfrentamento da violência de gênero em meio à ausência de políticas institucionais eficazes.

Racismo: o retrocesso das expressões explícitas em contexto de adoção de políticas de ações afirmativas (cotas raciais)

Patrícia da Silva (UFAC) e Marcos Emanuel Pereira (UFBA)

Este artigo analisa o impacto da política de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, investigando a coexistência de expressões implícitas e explícitas de racismo. Os autores discutem como a adoção dessas políticas influencia tanto atitudes positivas quanto manifestações de preconceito flagrante no ambiente acadêmico.

Travas e entraves do ensino da filosofia: ecos das políticas neoliberais

Vânia de Fátima Matias de Souza (UEM), Diego Silva Rodrigues da Costa (UEM) e Ewerton de Jesus Vieira (PUCPR)

O artigo discute os desafios enfrentados pelo ensino da Filosofia na educação básica diante de políticas neoliberais que desvalorizam as ciências humanas. A pesquisa



ressalta a importância da Filosofia na formação crítica dos estudantes e a necessidade de resistência frente às políticas educacionais que limitam sua presença no currículo escolar.

Dinâmicas adaptativas diante da erosão da praia de Atafona SJB/RJ: contribuições para psicologia ambiental

Leandro Fernandes Viana (UENF)

Este estudo aborda os impactos sociais e psicológicos da erosão costeira na praia de Atafona, no Rio de Janeiro. A pesquisa analisa os sentimentos e estratégias de adaptação dos moradores diante desse fenômeno ambiental e discute como a Psicologia Ambiental pode contribuir para mitigar os efeitos negativos na vida da comunidade.

Considerando a diversidade temática e o enfoque na transformação social presente nesta edição, o título "Conexões em Transformação: Saberes para um Futuro Inclusivo" reflete a intersecção dos diversos campos do conhecimento abordados, ressaltando tanto o dinamismo dos debates quanto o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Cada um dos artigos desta edição reflete esse compromisso da Revista PET Interdisciplinar Conexões de Saberes com a produção de conhecimento crítico e interdisciplinar, promovendo o diálogo entre diferentes áreas e contribuindo para a transformação social. Agradecemos a todos os autores e colaboradores que tornaram esta publicação possível e desejamos uma excelente leitura a nossos leitores.



Psicologia e a proteção social as mulheres ribeirinhas vítimas de violência doméstica na Amazônia: Pesquisa social

Psychology and social protection riverside women victims of domestic violence in the amazon: social research

Anna Clara ARAUJO¹

Centro Universitário da Amazônia (UNAMA)

Stephanie Cortez CRISTOFORO²

Centro Universitário da Amazônia (UNAMA)

Marisa Bel Rebelo VIERA³

Centro Universitário da Amazônia (UNAMA)

Roberta Priscila da Costa BRANCO⁴

Centro Universitário da Amazônia (UNAMA)

RESUMO: Nos últimos anos, têm-se discutido acerca da violência doméstica. Esse debate ganhou visibilidade pelo crescente número de mulheres vítimas desta violência. Diariamente nos deparamos com noticiários a nível global retratando esse fenômeno social. A presente pesquisa buscou refletir sobre atuação dos profissionais da psicologia do Centro de Referência Maria do Pará, referente as demandas de violência doméstica enfrentadas por mulheres ribeirinhas na Amazônia, uma vez que estas encontram-se residindo em áreas remotas as margens dos rios, lugar este propício para rotina de violência doméstica e violação de direitos. Além disso o artigo visou conhecer o trabalho desenvolvido pelo Centro de Referência Maria do Pará em Santarém-PA, identificar quais tipos frequentes de violências sofridas por mulheres ribeirinhas e analisar a atuação da psicologia para o rompimento do ciclo de violência das mulheres ribeirinhas. Este estudo utilizou-se do método de pesquisa social de caráter qualitativo por meio de entrevista individual. Por meio da pesquisa foi possível identificar que o Centro Maria do Pará, trata-se de centro de referência especializado de atendimento à mulher, que possui uma equipe multidisciplinar na prestação de serviços como acolhimento, acompanhamento psicossocial, orientação jurídica, inserção em cursos e oficinas geradoras de renda à mulheres em situação de vulnerabilidade e violência doméstica; as principais formas de violência sofrida por mulheres ribeirinhas atendidas pelo Centro Maria do Pará são: Violência psicológica e violência moral. O

1 Acadêmica Anna Clara Araujo mota - Centro Universitário da Amazônia- UNAMA Santarém, E-mail: annalinnda@live.com

2 Acadêmica Stephanie Cortez Cristoforo - Centro Universitário da Amazônia- UNAMA Santarém, E-mail: stephaniecortez111@gmail.com.

3 Acadêmica Marisa Bel Rebelo Viera- Centro Universitário da Amazônia- UNAMA Santarém, E-mail: marisastmbeldt@gmail.com.

4 Psicóloga. Docente do Centro Universitário da Amazônia – UNAMA Santarém. Mestra em Teologia, Dimensões do Cuidado e Práticas Sociais – EST. Especialista em Política de Assistência social - UNINTER, Especialista em Saúde Mental, Psicopatologia e Atendimento Psicossocial - UNOPAR, Psicologia do Trânsito – FAMART, E-mail: roberta-branco@outlook.com.



trabalho desenvolvido pela psicologia visa oportunizar o autoconhecimento, resgatar a autoestima e fortalecer o empoderamento feminino das mulheres ribeirinhas.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Mulher ribeirinha. Violência doméstica.

ABSTRACT: In recent years, there has been discussion about domestic violence. This debate gained visibility due to the growing number of women victims of this violence. Daily we are faced with global news portraying this social phenomenon. This research sought to reflect on the performance of psychology professionals at the Maria do Pará Reference Center, referring to the demands of domestic violence faced by riverside women in the Amazon, since they are residing in remote areas on the banks of rivers, this place conducive to routine domestic violence and violation of rights. In addition, the article aimed to know the work developed by the Reference Center Maria do Pará in Santarém-PA, to identify which types of violence suffered by riverside women and to analyze the performance of psychology to break the cycle of violence against riverside women. This study used the qualitative social research method through individual interviews. Through the research, it was possible to identify that the Maria do Pará Center is a specialized reference center for women's care, which has a multidisciplinary team in the provision of services such as reception, psychosocial support, legal guidance, insertion in courses and workshops. income generators for women in situations of vulnerability and domestic violence; the main forms of violence suffered by riverside women assisted by Centro Maria do Pará are: Psychological violence and moral violence. The work developed by psychology aims to provide opportunities for self-knowledge, rescue self-esteem and strengthen the female empowerment of riverside women.

KEYWORDS: Psychology. Riverside woman. Domestic violence.

Introdução

Todas No decorrer dos últimos anos, muito se discute acerca dos casos de violência doméstica que vem ocorrendo na sociedade brasileira. Essa temática ganhou visibilidade pelo crescente número de registros que ocorrem diariamente ocasionando problemas nas esferas judicial, social e de saúde pública. Hoje nos deparamos com os seguintes noticiários a nível nacional: “Brasil registra pico de feminicídios em 2022, com uma vítima a cada 6 horas”⁵; “Mulher é morta na frente dos filhos em casa na zona leste, ex-marido é suspeito”⁶; “Mulher é mantida em cárcere e morta a facadas por ex que não aceitava o fim do relacionamento em MG”⁷.

⁵ CartaCapital. **Brasil registra pico de feminicídio em 2022, com uma vítima a cada 6 horas**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/brasil-registra-pico-de-feminicidios-em-2022-com-uma-vitima-a-cada-6-horas/>. Disponível em: 01 mai. 2023.

⁶ G1. **Mulher é morta na frente dos filhos em casa na zona leste, ex-marido é suspeito**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/sp1/video/mulher-e-morta-na-frente-dos-filhos-em-casa-na-zona-leste-ex-marido-e-suspeito-8913066.ghtml> Acesso em: 01 mai. 2023.

⁷ G1. **Mulher é mantida em cárcere e morta a facadas por ex que não aceitava o fim do relacionamento em MG**. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/centro-oeste/noticia/2022/11/21/mulher-e-mantida-em->



A violência doméstica é um problema que afeta mulheres de todas as idades, etnias, níveis socioeconômicos e localidades. No entanto, as mulheres que vivem em áreas ribeirinhas enfrentam desafios adicionais quando se trata de buscar ajuda e proteção contra a violência doméstica. Essas mulheres muitas vezes vivem em comunidades isoladas, onde o acesso a serviços básicos, como atendimentos social e saúde são limitados. Além disso, o estigma social e o medo de represálias por parte dos agressores podem impedi-las de denunciar a violência e buscar ajuda.

De acordo com o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a violência doméstica atinge principalmente mulheres entre 20 e 39 anos, de baixa renda, com baixo nível educacional e que moram em áreas rurais e regiões ribeirinhas (Brasil, 2020).

Em meio ao cenário de violência doméstica, observa-se que os saberes da psicologia podem desempenhar um papel fundamental na proteção social dessas mulheres, oferecendo intervenções psicossociais para ajudá-las na superação dos desafios enfrentados.

Segundo Peres (2019), a violência contra as mulheres tem implicações devastadoras na saúde física e mental das vítimas, incluindo depressão, ansiedade, trauma e transtornos relacionados ao estresse. Portanto, a psicologia desempenha um papel crucial na prevenção e tratamento desses problemas, ajudando as mulheres a reconhecerem seus direitos, a superarem o medo e a vergonha de buscar ajuda e a recuperarem sua autoestima e confiança.

As discussões giram em torno do perfil, causas e influências que se mostram como fomentadores para as ações que desencadeiam a violência doméstica em nossa sociedade. Neste sentido, busca-se conhecer a atuação da psicologia por meio dos serviços de proteção social ofertados as mulheres ribeirinhas vítimas de violência doméstica na Amazônia.

O presente artigo tem como o objetivo geral refletir sobre a atuação dos profissionais da psicologia do Centro de Referência Especializado Maria do Pará referente as demandas enfrentadas pelas mulheres ribeirinhas na Amazônia. Como objetivos específicos, destacam-se: Conhecer o trabalho desenvolvido pelo Centro de

carcere-e-morta-a-facadas-por-ex-que-nao-aceitava-fim-do-relacionamento-em-g.ghml. Disponível em: 01 mai. 2023.



Referência Especializado Maria do Pará no município de Santarém, identificar quais tipos frequentes de violências sofridas por mulheres ribeirinhas, e analisar a atuação da psicologia para o rompimento do ciclo de violência das mulheres ribeirinhas.

A fim de que os objetivos propostos neste artigo sejam alcançados, o presente estudo utilizou como recurso metodológico a pesquisa social, de caráter qualitativo por meio de entrevista individual. A pesquisa social é um processo sistemático de coleta e análise de dados para responder a perguntas de pesquisa sobre fenômenos sociais, comportamentos e atitudes humanas. O objetivo da pesquisa social qualitativa é a compreensão dos fenômenos sociais complexos em seu ambiente natural, permitindo a identificação de padrões, a elaboração de conceitos e a construção de teorias que explicam as relações sociais e as experiências humanas. (Minayo, 2010, p. 21)

Segundo Grawitz (2009), a pesquisa social é um método que permite a coleta, análise e interpretação de dados, com o objetivo de compreender a realidade social e produzir conhecimento científico.

O autor segue afirmando que a pesquisa social pode ser realizada utilizando o método de pesquisa qualitativa, que concentra na coleta de dados descritivos e interpretativos, por meio de entrevistas, observação e análise de documentos. Este método de pesquisa permite a compreensão e transformação da sociedade, por meio de identificação de problemas, desenvolvimento de políticas públicas, que visam a tomada de decisões que promova o bem-estar social, assim possibilitando o entendimento da dinâmica social, das relações entre as pessoas e as instituições, as atitudes e os comportamentos humanos.

A pesquisa social foi constituída por entrevistas realizadas com a coordenação e a psicóloga técnica de referência do Centro Referência Especializado Maria do Pará, instituição mantida pela Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS) do município de Santarém no estado do Pará.

1 DESENVOLVIMENTO

Os Centros de Referências Especializados, são equipamentos públicos que ofertam serviços vinculados a Política de Assistência Social. De acordo com o organograma institucional, estes fazem parte da Proteção Social Especial de média



complexidade, que proporcionam a população que tiveram seus direitos violados um espaço para acolhimento, atendimento e acompanhamento psicossocial e jurídico.

A Proteção Social Especial de média complexidade constitui-se por um conjunto de serviços, programas e projetos socioassistenciais que têm como objetivo atender às demandas de indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade e risco social. Essa modalidade de proteção social é ofertada pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e é direcionada a pessoas e famílias que enfrentam situações de violência, abuso, negligência, abandono, entre outras formas de violação de direitos.

De acordo com o Ministério da Cidadania (2021), a proteção social especial de média complexidade é caracterizada por serviços e programas que têm como objetivo prover atenção e acolhida a pessoas que tiveram seus direitos violados, oferecendo-lhes atendimento, proteção e acompanhamento especializados. Entre os serviços e programas de proteção social especial de média complexidade estão os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS).

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social, é uma unidade de atendimento socioassistencial do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). De acordo com o Ministério da Cidadania, os CREAS são responsáveis por "oferecer serviços especializados e continuados a indivíduos e famílias em situação de violação de direitos, como violência física, sexual ou psicológica, abuso ou exploração sexual, negligência, entre outros" (BRASIL, 2021).

Segundo o autor supracitado os CREAS trabalham em conjunto com outros serviços e políticas públicas, como os Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS), políticas de saúde e educação, e as Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs), com o objetivo de garantir a proteção social e a promoção dos direitos humanos.

No que tange a política de atendimento à mulher, Souza, Velozo e Pinheiro (2018), afirmam que no estado do Pará, uma das primeiras experiências de centro especializado no atendimento de mulheres em situação de violência, nos moldes trazidos pela Lei Maria da Penha, foi inaugurado em 8 de março de 2008, o Centro “Maria do Pará”, inserido na estrutura da Coordenadoria Estadual da Mulher, vinculado à Secretaria Estadual de Justiça Direitos Humanos (SEJUDH). O Centro possuía como missão principal o



atendimento humanizado que se integrasse com outros serviços da rede de proteção das mulheres.

Na visão de Pinheiro (2017), o Centro de Referência Especializado de Atendimento à Mulher - Maria do Pará atende demandas espontâneas e encaminhadas por outros serviços como: DEAM, Promotoria, Defensoria e outros setores que fazem parte da rede socioassistencial. O Centro é voltado às mulheres em situação de violência, que são acolhidas através de uma equipe multiprofissional composta por: psicólogas, assistentes sociais, pedagoga e advogada.

No município de Santarém, o Centro Referência Especializado de Atendimento à Mulher - Maria do Pará, atua desde a sua inauguração em 28 de abril de 2011. O Centro tem como público alvo de seus atendimentos mulheres em situação de violência doméstica e familiar do município. A unidade oferta serviços de apoio psicológico, jurídico e social, visando garantir sua proteção e acompanhamento durante todo o processo de recuperação.

A instituição desenvolve ações voltadas para o fortalecimento e promoção de debates e reflexões sobre a condição da mulher, identificando as demandas, articulando os atendimentos com a rede de enfrentamento a violência doméstica do município, ofertando orientações gerais, bem como, atendimento psicológico, social, pedagógico e jurídico à mulher vítima de violência baseada no gênero, que lhe cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual, moral, patrimonial ou psicológico, esporádico ou de repetição, cometido por desconhecidos ou conhecidos, de relações de afeto e confiança e/ou de trabalho, no âmbito público ou privado.

Desde sua implementação foram realizados 37.386 atendimentos as mulheres vítimas de violência doméstica residentes no município que buscaram por orientações com intuito de quebrar com o ciclo de violência vivenciadas no ambiente familiar.

O objetivo principal do Centro de Referência Especializado em Atendimento à Mulher consiste em fazer cessar a situação de violência vivenciada pela mulher atendida sem ferir o seu direito à autodeterminação, porém promovendo meios para que ela fortaleça sua autoestima e tome decisões relativas à situação de violência por ela vivenciada. Ressalta-se que o foco da intervenção do Centro de Referência é prevenir futuros atos de agressão e de promover a interrupção do ciclo de violência.



O Centro Maria do Pará desenvolve seu trabalho junto a rede de serviços intersetorial, que abrange: Ministério Público, Vara de Violência Doméstica e Familiar, Defensoria Pública, Assistência Jurídica dos Centros Universitários UNAMA e ULBRA, DEAM, PROPAZ, Serviços de Saúde, CAS, CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, INSS, Escolas, entre outros.

De acordo com as informações registradas no Centro Maria do Pará, o ciclo da violência doméstica a mulheres ribeirinhas inicia com a violência psicológica e moral, e quando não rompidos desenvolvem para violência patrimonial, sexual e por último a violência física.

Para Waiselfsz (2015), as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher são descritas no artigo 7º da Lei Maria da Penha.

I - A violência física, qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - A violência psicológica, qualquer conduta que lhe cause danos emocional e diminuição da autoestima, prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - A violência sexual, conduta que constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - A violência patrimonial, quando configura retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - A violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Atualmente encontram-se em acompanhamento pelo Centro o quantitativo de 31 mulheres, vítimas de violência doméstica que residem em áreas ribeirinhas, sendo: 06 mulheres da região do Tapajós, 10 mulheres da região do Lago Grande, 06 mulheres da região do Arapiuns, 07 mulheres da região do Amazonas e 02 mulheres da região do Ituqui.

Segundo os relatos da coordenação e equipe técnica, algumas dessas mulheres encontram-se em situação de sofrimento de vários tipos de violência doméstica, porém as



mais recorrentes identificadas por meio dos atendimentos realizados as mulheres ribeirinhas são: Violência Psicológica, Violência Patrimonial, Violência Sexual e Violência Física.

A violência psicológica é uma forma de abuso que ocorre em relacionamentos interpessoais, onde a vítima é submetida a comportamentos e padrões destrutivos que têm como objetivo minar sua autoestima, controle e bem-estar emocional. Essa forma de violência não envolve agressões físicas diretas, mas se baseia em táticas de manipulação, intimidação, humilhação, ameaças, isolamento social e controle coercitivo. Vários autores têm explorado esse tema, fornecendo definições e perspectivas sobre a violência psicológica.

Walker (1979), em seu livro "The Battered Woman" (A Mulher Agredida), descreve a violência psicológica como um componente central do "ciclo da violência" em relacionamentos abusivos. Afirma que a violência psicológica é usada pelo agressor para exercer controle sobre a vítima, afetando sua autoestima e percepção de si mesma.

Para Stark e Hester (2019), enfatizam que a violência psicológica visa privar a vítima de sua autonomia e liberdade, utilizando táticas sutis de manipulação emocional, isolamento e ameaças para estabelecer poder e controle sobre ela.

Segundo Ministério da Saúde, a violência psicológica é toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui: ameaças, humilhações, chantagem, cobranças de comportamento, discriminação, exploração, crítica pelo desempenho sexual, não deixar a pessoa sair de casa, provocando o isolamento de amigos e familiares, ou impedir que ela utilize o seu próprio dinheiro. Dentre as modalidades de violência, é a mais difícil de ser identificada. Apesar de ser bastante frequente, ela pode levar a pessoa a se sentir desvalorizada, sofrer de ansiedade e adoecer com facilidade, situações que se arrastam durante muito tempo e, se agravadas, podem levar a pessoa a provocar suicídio. (Brasil, 2001)

No que se refere a violência patrimonial, é considerada uma forma de violência doméstica que envolve a manipulação, controle ou destruição dos recursos financeiros e patrimoniais da vítima pelo agressor. Essa forma de abuso tem o objetivo de privar a vítima de seus direitos econômicos e causar dependência financeira, aumentando o poder e controle do agressor. Vários autores têm abordado o tema da violência patrimonial, fornecendo definições e perspectivas sobre suas características.



Se tratando de Violência Patrimonial, é definida no inciso IV do art. 7º da LEI 11.340/2006, é vista como: “[...] qualquer ato que implique retenção, subtração, destruição parcial ou total de bens, valores, documentos, direitos e recursos econômicos sobre os quais a vítima possua titularidade”. Esse tipo de violência também encontra uma definição no Código Penal entre os delitos considerados contra o patrimônio, tais como, furto, dano, apropriação indébita, entre outros.

Segundo a Lei 11.340/2006, compreende-se como patrimônio não apenas os bens de relevância patrimonial e econômico-financeira direta, mas também aqueles que apresentam importância pessoal (objetos de valor efetivo ou de uso pessoal) e profissional, os necessários ao pleno exercício da vida civil e que sejam indispensáveis à digna satisfação das necessidades vitais.

Sylvia Walby, inclui a violência patrimonial em sua teoria do patriarcado. Em seu livro "Theorizing Patriarchy" (Teorizando o Patriarcado), Walby (1990), argumenta que a violência patrimonial é uma das formas de opressão que sustentam a desigualdade de gênero, afetando as mulheres de maneira desproporcional. Ela destaca como o controle sobre os recursos financeiros pode impedir a autonomia econômica das mulheres e perpetuar sua dependência em relacionamentos abusivos.

Stark e Hester (2019), discute a violência patrimonial como parte de um padrão de controle coercitivo, em que o agressor manipula os recursos financeiros da vítima para mantê-la submissa e presa ao relacionamento abusivo. Ele descreve como o agressor pode restringir o acesso da vítima ao dinheiro, controlar suas despesas, impedir sua participação no mercado de trabalho e forçá-la a assumir dívidas ou compromissos financeiros indesejados.

A violência sexual é uma forma de agressão que envolve o uso da força, coerção ou manipulação para obter atividade sexual não consensual. Essa forma de violência ocorre quando a pessoa é forçada a se envolver em qualquer forma de contato sexual contra sua vontade ou sem seu consentimento.

O Ministério da Saúde afirma que a violência sexual é toda ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga uma outra à realização de práticas sexuais contra a vontade, por meio da força física, da influência psicológica (intimidação, aliciamento, sedução), ou do uso de armas ou drogas.



Brownmiller (2012), em seu livro “Contra nossa vontade: Homens, Mulheres e Estupro”, explora a história, a cultura e os mitos em torno do estupro, destacando como a violência sexual é uma expressão de poder e dominação. Ela desafia as percepções equivocadas sobre a violência sexual e oferece uma análise profunda das dinâmicas sociais e psicológicas que perpetuam essa forma de abuso.

A violência física é uma forma de agressão que envolve o uso da força física para causar danos, lesões ou sofrimento a outra pessoa. Nessa forma de violência, o agressor emprega ações físicas diretas, como bater, chutar, socar, estrangular, empurrar ou qualquer outra forma de contato físico violento, com o objetivo de controlar, dominar ou machucar a vítima. Vários autores abordaram o tema da violência física, fornecendo definições e perspectivas sobre suas características e impactos.

De acordo com o Ministério da Saúde, a violência física ocorre quando alguém causa ou tenta causar dano, por meio de força física, de algum tipo de arma ou instrumento que pode causar lesões internas: (hemorragias, fraturas), externas (cortes, hematomas, feridas).

Para OMS, a violência física é denominada por sevícia física, maus-tratos físicos ou abuso físico. São atos violentos, nos quais se fez uso da força física de forma intencional, não-acidental, com o objetivo de ferir, lesar, provocar dor e sofrimento ou destruir a pessoa, deixando, ou não, marcas evidentes no seu corpo. Ela pode se manifestar de várias formas, como tapas, beliscões, chutes, torções, empurrões, arremesso de objetos, estrangulamentos, queimaduras, perfurações, mutilações, dentre outras. A violência física também ocorre no caso de ferimentos por arma de fogo (incluindo as situações de bala perdida) ou ferimentos por arma branca.

Os autores supracitados fornecem informações valiosas sobre os conceitos e características das violências sofridas pelas mulheres ribeirinhas, destacando suas dinâmicas e impactos na vida das vítimas e na sociedade como um todo. Suas contribuições são fundamentais para o avanço do conhecimento e para o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e combate à todos os tipos de violência.

Diante desse fenômeno complexo que é a violência doméstica, devemos considerar a importância do papel da psicologia no enfrentamento deste fenômeno oferecendo suporte tanto para as vítimas quanto para os agressores. Através de uma abordagem multidisciplinar. A psicologia contribui para o entendimento dos fatores



psicológicos subjacentes à violência doméstica e desenvolve estratégias de prevenção, intervenção e recuperação, por meio de programas de sensibilização e educação.

Esses programas visam promover a igualdade de gênero, a empatia, a resolução de conflitos de maneira saudável e o desenvolvimento de relacionamentos não violentos. Os profissionais da psicologia também contribuem para a capacitação de profissionais de diversas áreas, como assistentes sociais, educadores e profissionais da saúde, para identificar e responder adequadamente aos casos de violência doméstica.

No Centro Maria do Pará, é ofertado apoio psicológico às vítimas de violência doméstica. Os profissionais da psicologia ajudam as vítimas a reconhecerem a violência, entenderem seu impacto psicológico e a desenvolverem mecanismos de enfrentamento eficazes. Assim oportunizando o suporte emocional, auxílio na reconstrução da autoestima e na superação dos efeitos traumáticos da violência.

Além disso, a psicologia desempenha um papel importante na abordagem dos agressores. De acordo com Dutra (2008), não se pode pensar no sujeito sem levar em consideração sua história de vida e o meio no qual ele se desenvolveu ou estar inserido. O trabalho realizado com os agressores visa ajudar a desenvolverem habilidades de comunicação saudáveis, a controlarem sua raiva e agressão e a promoverem mudanças comportamentais positivas. Essa abordagem visa interromper o ciclo da violência e criar relações saudáveis e não violentas.

Em suma, a psicologia contribui para a recuperação das vítimas, a reabilitação dos agressores e a construção de uma sociedade mais consciente, igualitária e livre de violência.

CONCLUSÃO

O presente artigo buscou refletir sobre a atuação dos profissionais da psicologia do Centro de Referência Especializado Maria do Pará referente as demandas enfrentadas pelas mulheres ribeirinhas na Amazônia, a partir dos dados obtidos através de entrevista realizada com equipe técnica do Centro Maria do Pará.

Após a construção do artigo e análise dos dados obtidos por meio da entrevista e das ideias apresentadas pelos autores investigados é possível identificar o alcance dos objetivos da pesquisa ao conhecer o trabalho desenvolvido pelo Centro de Referência



Especializado Maria do Pará no município de Santarém e a atuação da psicologia para o rompimento do ciclo de violência das mulheres ribeirinhas, além de identificar quais tipos frequentes de violências sofridas por mulheres ribeirinhas.

O estudo concluiu que o Centro Maria do Pará é uma instituição governamental mantida pela Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social – SEMTRAS, que realiza atividades mensais de prevenção e combate à violência por meio de palestras que informam os tipos e o impacto da violência contra a mulher conforme a Lei Maria da Penha, informa ainda, sobre os procedimentos utilizados no Centro de Referência e os serviços disponibilizados que integram a Rede de Atendimento à Mulher em situação de violência, permitindo desta forma, que os serviços atendam efetivamente as suas beneficiárias diretas.

Diante das respostas alcançadas, a pesquisa permitiu identificar que os tipos mais frequentes de violência sofrido por mulheres ribeirinhas são: Violência Psicológica, Violência Patrimonial, Violência Sexual e Violência Física.

Observa-se que o papel do profissional da psicologia, visa contribuir para o entendimento dos fatores psicológicos subjacentes à violência doméstica e desenvolver estratégias de prevenção, intervenção e recuperação, por meio de programas de sensibilização e educação, não somente com as vítimas de violência, mas com os agressores e profissionais da área de saúde, educação e demais setores que possam identificar casos de violência.

Esta pesquisa apresenta-se significativa em dois âmbitos: No âmbito científico ao colaborar com fatores teóricos que possam auxiliar a construção de novos conhecimentos; e no âmbito da Psicologia social, ao permitir a criação de novas técnicas de trabalho na área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020). Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/07_violenciaMulher.pdf. Acessado em 01 de maio de 2023.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Brasília, DF, 7 ago. 2006.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Disponível em <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/politicas-de->



assistencia-social/centros-de-referencia-especializados-de-assistencia-social-creas. Acesso em 30 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Proteção Social Especial de Média Complexidade. Disponível em <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/politicas-de-assistencia-social/protecao-social-especial/protecao-social-especial/protecao-social-especial-media-complexidade>. Acesso em: 30 abril de 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. (Caderno de Atenção Básica, 8)

BROWNMILLER, Susan. Against our Will: men, women and rape. Seattle: Open Road Media, 2012.

CARTACAPITAL. Brasil registra pico de feminicídio em 2022, com uma vítima a cada 6 horas. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/brasil-registra-pico-de-femicidios-em-2022-com-uma-vitima-a-cada-6-horas/>. Acesso em: 01 maio de 2023.

G1. Mulher é mantida em cárcere e morta a facadas por ex que não aceitava o fim do relacionamento em MG. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/centro-oeste/noticia/2022/11/21/mulher-e-mantida-em-carcere-e-morta-a-facadas-por-ex-que-nao-aceitava-fim-do-relacionamento-em-g.ghhtml>. Acesso em: 01 maio de 2023.

G1. Mulher é morta na frente dos filhos em casa na zona leste, ex-marido é suspeito. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/sp1/video/mulher-e-morta-na-frente-dos-filhos-em-casa-na-zona-leste-ex-marido-e-suspeito-8913066.ghhtml> Acesso em: 01 mai. 2023.

GRAWITZ, M. O método nas ciências sociais. 2009. Editora Vozes

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 2010. Editora Hucitec.

MONTEIRO, Fernanda Santos. O papel do psicólogo no atendimento às vítimas e autores de violência doméstica. 2012.

RIBEIRO, Celina Neves. Violência doméstica contra a mulher: caracterização do fenômeno a nível municipal. 2016.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Relatório Mundial de Violência e Saúde. Genebra: OMS, 2002.

PERES, L. (2019). O papel da psicologia no combate à violência contra a mulher. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/seeing-what-others-dont/201912/psychology-srole-in-combating-violence-against-women>. Acessado em 01 de maio de 2023.



PINHEIRO, I. (2017) Um novo tempo para as paraenses? Revista de Estudos Empíricos em Direito Brazilian Journal of Empirical Legal Studies vol. 5, n. 2, ago 2018, p. 128-145 145 A agenda de governo de Ana Júlia Carepa e os recursos aplicados no enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres (2007-2010). Trabalho de Conclusão de Curso, Ciências Sociais, UFPA. Belém.

STARK, E.; HESTER, M. Coercive control: update and review. Violence Against Women, v.25, n. 1, p. 81-104, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/368cDSw>>.

WALBY, S. Theorizing Patriarchy. Oxford: Basil Blackwell ltd, 1990.

WALKER, Leonore. The battered woman. New York: Harper and How, 1979



O potencial feminista negro e decolonial da Psicologia Social latino-brasileira: saberes e fazeres psicossociais a partir da experiência intelectual-política de mulheres negras

The black feminist and decolonial potential of Latin-Brazilian Social Psychology: psychosocial knowledge and practices based on the intellectual-political experience of black women

Ricardo Dias de CASTRO¹

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Claudia MAYORGA²

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Como (a partir de que lugar) contar histórias dos saberes?

Há, ao longo da constituição do campo da História da Psicologia e da própria Psicologia Social, inúmeras tentativas de se historicizar os multideterminados movimentos que levariam à constituição da Psicologia Social como um todo e, também, da Psicologia Social latino-brasileira como um campo científico, político e de intervenção (Álvaro & Garrido, 2003; Farr, 1999; Gonçalves & Portugal, 2016. Jacó-Vilela, Ferreira & Portugal, 2005; Ferreira, 2010; Lane, 2017). Dessa forma, compreendemos que todo o movimento de se historicizar um campo do conhecimento é, sobretudo, uma prática analítica, deliberadamente, restritiva do espaço-tempo para a compreensão de uma fluidez sócio-política que leva à organização de campos disciplinares na medida em que nos

¹ Ricardo Dias de Castro – Professor Universitário e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG.

² Claudia Mayorga – Professora do Departamento de Psicologia da UFMG e do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da UFMG. É, também, coordenadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes da FAFICH/UFMG. Atualmente, é Pró-reitora de Extensão da UFMG (2018-2022).



perguntamos “quais foram os eventos ou transformações necessárias para você passar de um tipo de conhecimento para outro tipo de conhecimento?” (Gonçalves, 1999, p.4).

Em diálogo, portanto, com as contribuições foucaultianas ao campo da epistemologia, tomamos a investigação genealógica como uma arqueologia do saber, interrogando-nos como se constitui um campo do conhecimento a partir de saberes e discursos que constituem uma trama de inteligibilidade que autoriza que um conjunto de pensamentos e práticas ganhem o status paradigmático no campo científico. Em contraponto, então, à uma tradição historiográfica linear e homogênea, de acordo com Michel Foucault, deve-se compreender a trajetória de invenção de um campo do conhecimento como uma pergunta-problema sem se preocupar com uma ontologia teleológica e causal. É importante, no entanto, estar atenta às práticas discursivas, de poder e subjetivação que produzem e são produzidas por esses campos de saber. O que, certamente, convoca-nos a compreender o exercício genealógico - arqueológico do saber - a partir da multiplicidade de eventos dispersos, heterogêneos, descontínuos e não consensuais que levam à produção da verdade e das relações de poder-saber no campo da ciência (Gonçalves, 1999; Foucault, 1971/1994 Lemos & Cardoso Junior, 2009).

O atrativo e o interessante, nessa prática de se historicizar o conhecimento científico, portanto, deve ser a interrogação da história em seus eixos de virada, nas suas margens, fronteiras e em seus pontos marginais. De modo que, ao mergulharmos nesses territórios ético-estéticos-epistêmicos-conceituais-teóricos-metodológicos, possamos lançar luz aos fragmentos inexplorados, apostando no risco de formas alternativas de reconhecimento histórico e, portanto, de modos criativos e inventivos de se pensar outras estratégias de se olhar/construir essa “mesma” história (Gonçalves, 1999). Que nunca, certamente, é a *mesma*!

Nosso objetivo, nesse trabalho, portanto, não é trazer “novas” contribuições à história da Psicologia Social latino-americana, mas re-centralizar para o foco analítico-interventivo, vozes, experiências, saberes e fazeres “inapropriados”³ que confrontam aquela versão de “crise da Psicologia Social” que se hegemonizou na formação crítica em Psicologia. Sendo assim, não estamos, aqui, refutando essa história, em sua totalidade;

³ Utilizamos esse termo em referência ao livro - HOOKS, Bell et al. **Otras inapropiables: Feminismos desde las fronteras**. Madrid: Traficantes de sueños, 2004. - que traz como ponto de partida para as suas análises as experiências afetivas, sexuais, epistêmicas e políticas das “outras” mulheres, ou seja, as não brancas ocidentais: as negras, pobres, lésbicas, mulçumanas e etc...



mas, movimentamo-nos no sentido de não naturalizar as armadilhas branco, macho e marxista-centradas que tem como seu principal representante, no Brasil, a chamada Psicologia Social Crítica da "Escola de São Paulo" (Carvalho & Souza, 2010). Em um outro movimento e, portanto, na direção do reconhecimento de que outras vozes críticas, também, foram responsáveis pela interpelação do projeto de Psicologia Social em território latino-brasileiro a partir da década de 60; estamos interessadas nas contribuições de mulheres negras feministas latino-brasileiras que foram responsáveis pela interpelação dos saberes/fazeres em torno da compreensão e da intervenção na relação sujeito-sociedade e, portanto, na atmosfera acadêmico-prática da Psicologia Social.

Dessa forma, apresentaremos, nas seções seguintes: 1) o campo de críticas e movimentações políticas que levaram à formação do que entendemos como uma Psicologia Social Latino-Americana, bem como levantaremos algumas ponderações à ideia que se hegemonizou como “Crise da Psicologia Social” nas décadas de 60 na América Latina e, principalmente, nos anos 70/80, no Brasil; 2) buscaremos nas epistemologias negras, feministas e decoloniais movimentos que foram responsáveis pelo desmantelamento do saber/fazer psicossocial nos moldes norte-americano e europeu. 3) por fim, recorreremos às contribuições do pensamento feminista negro decolonial – através, principalmente, das contribuições de Lelia Gonzalez- como protagonista na crise/reinvenção da Psicologia Social latino-brasileira, a partir, da “colonialidade do gênero” (Lugones, 2008, 2014) e da radicalização da importância de se olhar para o projeto de sujeito e sociedade latino-brasileiro a partir da interseccionalidade entre colonialidade, gênero, raça, classe e sexualidade.

1 Um movimento de crítica da/à Psicologia Social Latino-Brasileira

A Psicologia Social Moderna, é, tradicionalmente, *compreendida* enquanto um fenômeno de “raízes europeias e flores americanas” como resultado da fusão entre a fenomenologia/gestalt europeia e os métodos experimentais/comportamentais norte-americanos. O que foi possível através da migração forçada de intelectuais judeus que fugiram do nazi-fascismo europeu em direção à América. E ao chegarem, no *Novo Mundo*, constroem análises sociológicas a partir da disposição dos métodos laboratoriais e experimentais tão fortes em solo norte-americano (Farr, 1999).



De dentro desse grande espectro de pesquisa, emerge, sobretudo, em território norte-americano, o que se reconhece como uma Psicologia Social Individualista/Psicológica, que se foca mais na investigação de processos intraindividuais que são lidos como efeito de influências das condições ambientais e externas ao sujeito. Como resposta a essa individualização/psicologização da compreensão dos fenômenos psicossociais, a Psicologia Social é interpelada pelo aparecimento de abordagens mais coletivistas/sociológicas que se voltam para a análise de eventos e processos históricos e culturalmente maleáveis que se enunciam entre o sujeito e a sociedade. Algo que foi mais engendrado em solo psicossocial europeu. Portanto, a Psicologia Social Psicológica se voltaria mais para a explicação dos sentimentos, pensamentos e comportamentos do indivíduo em relação a sua comunidade. E a Psicologia Social Sociológica, por sua vez, teria como foco o estudo da experiência social que o indivíduo adquire a partir de sua participação nos diferentes grupos sociais com os quais convive (Almeida, 2012). “Em outras palavras, os psicólogos sociais da primeira vertente tendem a enfatizar principalmente os processos intraindividuais responsáveis pelo modo pelo qual os indivíduos respondem aos estímulos sociais⁴, enquanto os últimos tendem a privilegiar os fenômenos que emergem dos diferentes grupos e sociedades” (Ferreira, 2010, P. 51).

Entre as várias movimentações críticas das críticas já existentes, emerge uma forma de Psicologia Social Sociológica, em território latino-brasileiro, com algumas especificidades que chamam a nossa atenção. Se a Europa, a partir dos anos 1970 é motivada a construir a sua própria perspectiva psicossocial, mais voltada à estrutura social e às coletividades – a partir do estudo da identidade social e das representações sociais, principalmente – a América Latina, vai um tanto além.

O movimento conhecido como a “Psicologia Social Latino-Americana” pode ser, amplamente, reconhecido como um conjunto de críticas éticas, epistêmicas e políticas que foram feitas ao arranjo da Psicologia Social norte-americana e europeia em meados da década de 60/70 pelo campo científico protagonizado por intelectuais latino-

⁴ Conceitos como atitudes, motivação, percepção, cognição e grupos eram centrais nessa produção de Psicologia Social. “A psicologia social cognitivista coloca como objeto as relações interpessoais e a influência de fatores sociais no indivíduo, mas estabelecendo uma dicotomia entre indivíduo e sociedade e dentro de uma perspectiva naturalizante. Tais formulações estão baseadas em um método experimental, que busca relações causais entre variáveis e estabelece a necessidade de verificação empírica de princípios teóricos. Baseado no positivismo, o método prega a neutralidade do conhecimento científico e a distinção entre o conhecimento e a ação, ou seja, entende que o conhecimento deve ser objetivo e desvinculado de qualquer intenção em relação a seu uso” (Bock et al., 2007, p.49).



americanos. Essas críticas foram engendradas por vários setores intelectuais-políticos que manifestaram um desacordo com os pressupostos científico-aplicáveis dos sistemas psicológicos vigentes na época, embebidos, em um projeto científico positivista e cartesiano e/ ou que tomavam, unicamente, os problemas e as vivências do Norte Global como o campo-tema de pensamento/intervenção das práticas psicossociais.

O que nos chama a atenção, ao falarmos da crise da Psicologia Social na América Latina, é, também, o redirecionamento geopolítico do conhecimento (Ballestrin, 2013) que essa crise latina engendra. Sobretudo, ao apontar para uma violência epistêmica que foi capaz de inventar um outro não-europeu que, a partir de uma epistemologia geopolítica eurocentrada, anulou o sujeito da América Latina como sujeito do saber. Em um movimento contrário, a tomada crítica da geopolítica do conhecimento, aponta para a importância de uma revalorização das teorias-epistemologias-metodologias do Sul Global (Gomes, 2017). Em uma crítica contundente ao pretense “ponto zero” epistêmico europeu que não se toma como ponto de vista (Castro-Gomez, 2003), há, na crise da Psicologia Social da América-Latina um compromisso de se localizar, geopoliticamente, a importância de um conhecimento latino para os problemas latinos. Algo que foi feito tendo em vista uma pluralização de paradigmas psicossociais, muito mais do que a substituição da perspectiva, pretensamente, “pura” do homem moderno-europeu pela “pureza” do sujeito latino.

As críticas latino-americanas ao experimentalismo, ao individualismo, ao cartesianismo e ao elitismo do Norte Global, vão abrindo espaço para a consolidação de um campo da Psicologia Social mais contextualizado e preocupado em não só estudar e pesquisar, mas também, intervir e transformar os problemas políticos e sociais que a América Latina enfrentava sob o julgo de ditaduras militares que aumentavam a desigualdade econômica de suas populações. Nesse sentido, vários psicólogos latino-americanos começam a adotar como referencial de suas análises-intervenções uma Psicologia Social amparada por um amplo desejo de transformação social, sobretudo, embebidas no materialismo histórico e dialético marxista que reafirmam a importância da produção de um conhecimento e de uma prática política militante que se embebam e se reorganizam em uma via de mão dupla (Castro & Mayorga, 2019).

Frequentemente, vamos encontrar citações à Martin-Baró, Maritza Montero e Silva Lane como os grandes representantes que somam quórum à defesa institucional



dessa nova Psicologia Social no âmbito acadêmico da formação em Psicologia na América Latina. A crise das Psicologias do Norte Global, nesse sentido, leva à constituição de escolas de Psicologia Social Latino-Americanas com uma diversidade muito grande de nomes, vide a Psicologia da Libertação de Martin-Baró (Oliveira et al., 2014), o Paradigma Latino-Americano de Construção e Transformação Crítica de Maritza Montero (Ansara & Dantas, 2010) e a Psicologia Sócio-Histórica de Silva Lane (Bock et al., 2007). Há, também, outros movimentos que não são, exatamente, vinculados a nomes unívocos, mas que se somam ao âmbito das crises latino-americanas da Psicologia Social, vale citar: a Psicologia Comunitária (Cruz & Stallen, 2012), a Psicologia Histórico-Cultural (Facci ET AL., 2009) e a Psicologia Social Crítica (Ferreira, 2010).

Com essa crise, conceitos e ideias como fatalismo, ideologia, conscientização e desideologização, valores, linguagem, construção social, sentidos, significados, contradição, dialética, transformação e compromisso social, classe, comunidade, desigualdade, compromisso social, politização, autogestão, autonomia, democracia, liberdade, políticas públicas, luta por direitos, cidadania, libertação, Direitos Humanos, opressão, resistência, militância, identidade coletiva, atores sociais e, muitos outros, começam a organizar o grande âmbito das reflexões em torno da prática da Psicologia Social latino-brasileira.

Essa Psicologia Social latino-brasileira ganha o status de um campo acadêmico – e não uma disciplina – ao se revelar, amplamente, transdisciplinar, qualitativa e possível a partir de problemas e cenários concretos que demandariam, então, conceitos, teorias, métodos e projetos ético-políticos de análise-intervenção tendo em vista uma relação próxima/participativa com esses mesmos problemas.

O horizonte, aqui, era explicitar que havia um intenso vínculo da Psicologia com as ideologias da elite e, então, aí, colocava-se uma necessidade de se redirecionar a produção desse conhecimento e prática social através do reconhecimento do caráter histórico dos fenômenos sócio-políticos e subjetivos. Sendo o sujeito, portanto, um ator ativo e histórico com potências propositivas, criativas e inventivas capazes de mudar as regras dos jogos societários que mantinham a sociedade e os sujeitos em situação de desigualdade e situações de opressão. O psicólogo, diante do psiquismo, portanto, deveria colaborar no sentido de analisar os mecanismos que alienam os sujeitos, para



conscientizá-los e colaborar para um novo projeto humano mais justo e igualitário (Freire, 1987).

A década de 70, então, é marcada pelos contatos acadêmico-político-estratégicos de professores e pesquisadores da Psicologia Social latina que concebem um novo programa para a Psicologia Social em contraponto à lógica experimental desenvolvida nos Estados Unidos, a essa época, hegemônica na América do Sul. Essa nova perspectiva, em que os sujeitos se encontram em movimento nas construções de si e do mundo, exigiam um novo aparato teórico-conceitual-metodológico psicossocial, elegendo-se, então, o materialismo histórico e dialético como o método, por excelência, dessa Psicologia Social compromissada com a transformação (Lane & Codo, 1985). O marxismo, aqui, portanto, contribui, de forma radical, para a superação do positivismo/experimentalismo como pressupostos da validade científica e redireciona o olhar da Psicologia Social para as possibilidades de ação dos indivíduos e das coletividades frente às, aparentes, determinações sociais. Metodologicamente, aqui, portanto, destaca-se a pesquisa-ação participante, abrindo-se mão de qualquer pressuposto da neutralidade no conhecimento e valorizando as intenções histórico-políticas dos pesquisadores e dos sujeitos de pesquisa (Bock ET.AL, 2007).

Em toda essa efervescência revolucionária ocorre a construção da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social), em 1980, institucionalizando um projeto acadêmico-político e vários referenciais epistêmicos, éticos e políticos de uma Psicologia Social que atua a partir de problemas concretos e contextualizados. Partindo-se, primariamente, da questão a ser analisada-intervida e não de um aporte teórico à priori aplicado a qualquer realidade abstrata e universal. E, dessa forma, as experiências vividas coletivamente se tornam lócus de legitimidade científica para a produção das análises-intervenções e não o contrário. Nessa atmosfera, a Psicologia Social latino-brasileira começa a defender e praticar uma indissociabilidade entre a teoria, a metodologia e o desejo de transformação social da Psicologia como um dispositivo de emancipação da população mais vulnerável economicamente (Gonçalves & Portugal, 2016)

Nesse momento, é importante reconhecer que a dimensão de crise é, certamente, um *ethos* comum ao se referir à história de qualquer campo do conhecimento e, na Psicologia Social, não seria diferente. Torna-se claro que os principais movimentos de constituição de novos campos e escolas de pensamento psicossociais foram, justamente,



a partir de rupturas e rearranjos que, sempre, deram-se no bojo de reflexões infinitas e indeterminadas que traziam à tona novos arranjos teóricos psicossociais.

Mas, retomando as provocações arqueológicas/genealógicas dos campos disciplinares, perguntamo-nos: como se formam os movimentos que ganham o status e o potencial crítico – as crises - quando nos referimos as rupturas produzidas contra os movimentos canônicos do conhecimento científico? Ora, parece-nos que, em se tratando de uma historiografia tradicional da Psicologia Social latino-brasileira, é comum que se esqueça das críticas e contribuições das mulheres feministas negras ao se narrar essa história. Ainda que se reconheça que o feminismo compõe, *atualmente*, o cenário de estudos da pesquisa-intervenção, em Psicologia Social Crítica (Ferreira, 2010), ela não é tomada como central nas crises epistêmicas-teóricas que se apresentam, hegemonicamente, como a “Crise da Psicologia Social” da década de 60/70/80. Se pensarmos nas “outras” mulheres – pretas, lésbicas e pobres -, a invisibilidade de suas contribuições parece se tornar um tanto mais abissal. Em nossa visão, as problematizações feministas que tomam como ponto de partida a experiência de mulheres negras e latinas não podem, jamais, serem secundarizadas dentro das perspectivas paradigmáticas que enxergam crises aos sistemas cartesianos e positivas de se fazer ciências humanas e que foram protagonizadas a partir do Sul Global.

Reiteramos, portanto, nesse momento, que não é mais possível construir uma história da crítica do pensamento moderno científico ao Norte Global e, portanto, às crises da Psicologia Social latino-brasileira, sem que se mencione as experiências crítico-propositivas das mulheres feministas negras. Uma vez que a partir da categoria do gênero, da raça, da classe e da sexualidade, elas interpelaram o modo de se pensar a produção do conhecimento no mundo e, também, na América Latina em todos os campos do conhecimento e, aqui, em destaque, ao campo psicossocial (Jaggar & Bordo, 1997; Mayorga ET AL., 2013; Mayorga, 2014). Dessa forma, esse movimento de reconhecer a importância do pensamento e da prática das mulheres negras na história da Psicologia Social latino-brasileira não se dá, a partir de uma postura assistencialista e/ou vitimizante. Dá-se, sobretudo, a partir da posição de que é impossível pensar um movimento de crítica aos alicerces, pretensamente, neutros, objetivos e racionais da ciência tradicional, sem que nos refiramos às mulheres, epistemicamente, organizadas, em toda a sua diversidade, para lançarem limites ao projeto moderno de ciência.



É interessante notar que o que vai diferenciar o feminismo de outras propostas de combate ao positivismo europeu - incluindo o historicismo marxista, a teoria psicanalítica, a teoria literária e a sociologia do conhecimento, entre outros - é a denúncia de que o positivismo, entre outras posturas tendenciosas, não é neutro do ponto de vista do gênero. Assim como os saberes críticos ao positivismo, também, não o são (Jaggar e Bordo, 1997)

Maritza Montero e Silva Lane são, certamente, referências de mulheres latinas e brasileiras – no caso de Silva Lane - com pensamentos e propostas revolucionárias na construção da crítica ao modelo tradicional de se fazer pesquisa-intervenção em Psicologia. Todas essas mulheres foram guiadas por um desejo de um conhecimento útil à transformação da realidade latino-brasileira por meio de um trabalho intelectual-político coletivo, crítico e de uma (auto)vigilância permanente com as demandas dos coletivos e grupos marcados pelas experiências de desigualdade. Ambas colocaram-se, radicalmente, contra a neutralidade científica e às perspectivas psicologizantes/liberais de abordagem do dinamismo psicossocial e, muito pelo contrário, assumiram a produção de um conhecimento contextualizado, participativo e co-construído por acadêmicos e sociedade civil na direção da resolução dos problemas de sua realidade social (Ferreira, 2010, Lane & Codo, 1985; Montero, 2003)

Mas, se reconhecemos que o feminismo não é, apenas, um saber de mulheres e/ou de mulheres contra a opressão; mas um conjunto de saberes e fazeres que tomam a experiência das mulheres como um ponto epistêmico privilegiado a partir do qual se pode realizar uma teoria psicossocial (Collins, 2016; Haraway, 1995; Mayorga, 2013); Montero e Lane, não são intelectuais feministas. Isso porque por mais que elas tenham se detido aos infortúnios e às opressões produzidas pelo mundo moderno, elas tiveram como eixo central de análise a classe e a desigualdade econômica a partir de uma matriz marxista. Dessa forma, perguntar-nos sobre as mulheres, sobretudo, negras na construção da Psicologia latino-brasileira não se reduz a elaboração de um atestado da presença física de mulheres – pretas e brancas - nessa construção, mas sobre a qualidade de que o debate de gênero, raça, sexualidade e classe tem na Psicologia Social que vem sendo engendrada na América Latina e no Brasil (Mayorga, 2013).

Dessa forma, é possível enxergamos, na Psicologia Social latino-brasileira, crises que podem ser lidas a partir de outras matrizes de pensamento e prática política para além



do materialismo histórico e dialético em sua vertente econômica? Qual o cuidado devemos tomar para não invisibilizarmos as crises epistêmicas, teóricas e conceituais que, também, abriram fronteiras de práxis revolucionárias? Quais outros marcadores sociais podem nos ajudar numa compreensão mais ampla da transformação social (Sawaia, 2014) tão cara à Psicologia Social latino-brasileira?

Junto a algumas contribuições do feminismo à Psicologia Social, em sua vertente latino-brasileira (Adrião & Fine, 2015; Mayorga, 2014), focaremos, nesse trabalho, nas contribuições do pensamento feminista negro e decolonial. A partir, centralmente, de Lelia Gonzalez - que, tendo como referência a experiência de mulheres negras, ressignificou o saber-fazer psicossocial em território latino-brasileiro, colaborando para uma crise sem precedentes na consolidação de uma práxis da Psicologia Social, geopoliticamente, decolonial.

2 As epistemologias decoloniais feministas e antirracistas na construção da Psicologia Social Latino-Brasileira

Se a Psicologia Social é campo e não disciplina (Jacques et al., 1998), é possível reconhecer um conjunto de autoras, “externas” ao próprio campo psi que, também, colaboraram na consolidação de uma compreensão do sujeito e da sociedade a partir de marcadores relacionais que tanto engendram projetos subjetivos quanto societários. Traremos, agora, o que compreendemos como um conjunto de reflexões e proposições psicossociais que, também, são produzidas na tensão histórico-política e da resistência e agenciamento de povos latino-americanos desde as suas realidades.

Sueli Carneiro, certa vez, proferiu em um contexto muito específico⁵: “eu, entre esquerda e direita, continuo sendo preta”. Essa expressão chama-nos a atenção, justamente, por evidenciar que, muitas vezes, no âmbito do antagonismo entre ideologias políticas, a raça e o gênero continuam inoperantes como categorias centrais de análise-intervenção das relações sociais. E que, muitas vezes, os que se dizem críticos e/ou progressistas, subsomem a raça e o gênero às desigualdades econômicas. O que é sustentado na contramão de estudos quantitativos e qualitativos que apresentam, das mais

⁵ <https://www.otempo.com.br/opiniaio/fatima-oliveira/recadim-eu-entre-esquerda-e-direita-continuo-sendo-preta-1.765100>.



variadas formas, que gênero e raça são componentes inequívocos de um sistema estrutural de poder que subjetiva e objetiva relações afetivas, cotidianas, institucionais e políticas (Jaggar & Bordo, 1997; Schucman, 2012).

Em diálogo com a denúncia de Sueli Carneiro, reconhecemos que entre direitas e esquerdas e visões liberais e sócio-históricas; há fatores que não podem, nunca, serem esquecidos quando nos propomos a construção de uma práxis psicossocial imbricada na construção coletiva de soluções aos problemas da desigualdade psicossocial latino-brasileira. Um desses fatores, quando tomamos a América Latina e o Brasil como ponto de partida, é a consideração da matriz moderna/colonial como um dispositivo da nossa construção em todas as nuances em que se possa conceber (Mignolo, 2017). Isto é, para essa forma de pensamento-política da ciência, é preciso ir além do progressismo materialista histórico e dialético, sendo imprescindível decolonizar a epistemologia e o cânone ocidental (Grosfoguel, 2008).

Uma postura decolonial, antes mesmo da sua institucionalização acadêmica nos anos 90⁶, vai convocar as humanidades a uma postura distinta, que se deve pautar pelo espaço de construção contínua a partir do outro colonizado mantendo uma postura epistêmica destabilizadora no que diz respeito à releitura dos discursos que naturalizaram a legitimidade do pensamento ocidental (Miglievich-Ribeiro, 2014). Sendo fundamental, aqui, na produção acadêmico-política decolonial, a restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos, historicamente, destituídos do lugar de pensadores e interventores do mundo.

Com isso, pretende-se deixar claro que não se trata de negar, como fazem algumas leituras mais radicais do pensamento descolonial, a importância, para a América Latina, do saber produzido e acumulado nos parâmetros ocidentais, inclusive de teor crítico, ou de declarar, de pronto, a excelência do conhecimento produzido no Sul Global, mas de problematizar as causas e os efeitos das posições assimétricas atribuídas às diferentes

⁶ Reiteramos, aqui, que devemos dar a atenção para dois movimentos decoloniais: um que diz da resistência dos povos colonizados a partir do antagonismo com a metrópole – desde a invasão da América em 1492 - e outro para a congregação dessas resistências a partir de uma matriz acadêmico-política institucional na produção de conhecimento nos anos 90. Sendo assim, antes mesmo da dominação “decolonial” em torno de um conjunto de autores e autoras, nos últimos trinta anos, já havia militantes e intelectuais que tomavam a América Latina e a sua história anticolonial como ponto de partida para uma reinvenção epistêmica e política.



regiões do mundo no que concerne à produção de conhecimento e como esse processo foi e é constitutivo das relações de poder vigentes na ordem global capitalista (Bringel e Varela, 2016, p. 476).

Ainda assim, com todo esse projeto genocida/epistemicida da Modernidade, hoje ainda encontramos as re(existências) de saberes, visões, estéticas, culinárias, línguas, arquiteturas, ideias, pensamentos, conceitos, cosmovisões, religiões e tecnologias dos povos não-europeus dos territórios latinos. Com isso, queremos dizer que o projeto colonial de genocídio/epistemicídio, certamente, foi bem-sucedido; mas não um projeto total (Grosfoguel, 2016). É desse local tenso e paradoxal e sempre em movimento que os críticos decoloniais reconhecem a esperança em mundo que seja possível para além da modernidade e, por isso mesmo, transmoderno nos termos de Dussel (2016). A transmodernidade seria esse projeto que está para além da versão única e eurocêntrica da modernidade, de modo que seja possível enfrentar a modernidade eurocentrada através de uma infinidade de respostas críticas decoloniais que tomem os sujeitos do Sul Global não, apenas, geograficamente, mas, sobretudo, como lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo colonialismo/moderno europeu (Grosfoguel, 2009).

De dentro de toda essa movimentação rumo a um projeto decolonial de conhecimento e, portanto, de um projeto de sujeito e de sociedade que tome a existência legítima da América Latina, emergem saberes feministas que vão apontar a importância de se garantir o gênero como uma categoria central – junto à raça e a classe já apresentadas por Quijano (2005) – na construção de um conhecimento que garanta uma sociedade mais justa. Maria Lugones (2008, 2014), a partir das epistemologias de mulheres negras e do Sul Global reinsere o debate da interseccionalidade – raça, classe, sexualidade e gênero – junto à colonialidade do poder; em um movimento de crítica ao feminismo hegemônico e, também, ao movimento decolonial. A filósofa argentina se esforça em compreender como até os homens críticos da colonialidade reproduziram invisibilidades no campo de análise do gênero e, com isso, a autora inaugura uma reinterpretação do patriarcado a partir do que vai chamar de Colonialidade do Gênero e de Sistema Moderno/Colonial de gênero. O compromisso de Lugones, em suas ponderações, é compreender a relação entre o ponto de imposição do sistema de gênero como constitutivo da colonialidade do poder; tanto quanto a colonialidade do poder como sendo constitutiva desse sistema de gênero.



A partir de suas problematizações, Lugones (2008,2014) retoma um importante cenário epistêmico-teórico-metodológico que se compromete em não esquecer os movimentos que foram feitos contra a imposição colonial e busca compreender porque vários intelectuais do Sul Global não se atentam para pontos centrais na construção de lutas decoloniais a partir do lugar das mulheres, sobretudo, negras nessa sociedade. Em sua visão, a decolonialidade centralizou o pensamento na raça e produziu algumas indiferenças em relação a algumas posições patriarcais que interferem em dinâmicas da vida cotidiana e, também, a nível da teorização da opressão/libertação dos povos colonizados.

Se Quijano é capaz de nos prover com fontes analíticas que não separam a racialização dos povos do processo capitalista global; Lugones, ao trazer a Colonialidade do Gênero, complexifica a visão do gênero que embasou essa política de exploração. E, dessa forma, ao invés de tomar o gênero como uma categoria inferior à da raça, ela realoca o gênero como central para a análise dos processos de resistência/opressão dos colonizados. Isso significa que a imposição colonial do gênero foi fundamental, não só para a organização dos corpos e sexualidades dos colonizados através de uma subordinação sexual, mas, também, no que tange questões sobre ecologia, economia, governo, espiritualidade, conhecimento e o cotidiano nas colônias (Lugones, 2014). De dentro desse grande amálgama de críticas e reivindicações, há um nome que se torna imprescindível na consolidação de um saber/fazer psicossocial que pense o sujeito e a sociedade latino-americana a partir de uma desobediência civil, mas, também, racialmente e generificadamente, epistêmica⁷ (Mignolo, 2008): Lelia Gonzalez

Lelia Gonzalez (1935-1994)⁸, feminista negra brasileira, intelectual, militante, realizou graduação em História e Filosofia, mestrado em Comunicação e doutorado em Antropologia Social. Sua contribuição, extraordinária para a Psicologia Social latino-brasileira, interpela, a partir da colonialidade do gênero, o projeto de sujeito e sociedade *amefricano*, em seus termos. Gonzalez nos apresenta uma leitura psicossocial

⁷ Ainda que o termo “Colonialidade do Gênero” date dos anos 2000, reconhecemos, junto com Cardoso (2014) que o pensamento feminista de várias mulheres negras apontava para a importância da decolonização do conhecimento, da política e da vida antes mesmo da reivindicação dessa categoria de análise por Lugones.

⁸ Para mais detalhes biográficos, acessar: RATTs, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. Selo Negro, 2014.



interseccional do pensamento latino-brasileiro ao pautar a construção das noções de mulata, doméstica e mãe preta como um paradigma interpretativo do mito da democracia racial brasileira. A sua pergunta-análise, psicossocial por excelência, se dá no bojo das reflexões que apontam para a identificação do dominado com o discurso do dominador. Ou seja: quais são as dinâmicas subjetivas, sociais e políticas que permitem que esse tipo de identificação aconteça e o que isso tem a ver com o lugar da mulher negra na sociedade colonizada? “Como é que a gente chegou a este estado de coisas, com abolição e tudo em cima?” (Gonzales, 1984, p. 9). A partir de uma imensidão de autores e de suas contribuições psicossociais – dentre eles Freud, Lacan e Fanon – Gonzalez nos permite entender a sociedade latino-brasileira a partir da subjetividade da mulher negra colonizada. E assim o faz, sabendo que a partir do lugar “específico” da mulher negra é imprescindível o entendimento da sociedade latino-brasileira, justamente, por elas serem o outro lado da moeda da sociedade moderna: elas são o resto subjetivo generificado e racializado em uma sociedade sexista/racista excludente.

Esse lugar – no entremeio entre raça, classe, gênero e sexualidade - diz da sociedade como um todo e, assim, uma visão a partir desse lugar é fundamental para uma análise-intervenção psicossocial. Em que o “eu” e o “outro”, isto é, a sociedade cindida pelo poder da desigualdade, são convocados a repensar as lógicas que produzem hierarquias, desumanização, sofrimentos e, por outro lado, criam as condições de estratégias individuais, coletivas, políticas e institucionais de combate a essas lógicas (Carone & Bento, 2002; Sawaia, 1999; Sawaia, Alburqueue & Busarello, 2018). Dessa forma, Gonzalez empreende uma robusta compressão do projeto de sujeito e sociedade brasileiro a partir da “lata de lixo” da sociedade, tomando como lócus de enunciação os saberes e as experiências desses povos convocando-os a falar – e não a serem falados – no que tange a denúncia dos sistemas de opressão que aprisionam a sociedade em suas amarras coloniais.

O interessante, no pensamento de Gonzalez, é o seu constante movimento de compreender a opressão dos povos negros a partir de uma matriz afirmativa – muito diferente de uma postura otimista que não leve em consideração as relações de poder da sociedade – em que ela reconhece o lugar propositivo/questionador presente nas inúmeras experiências violentas sofridas pelo povo negro e, sobretudo, pelas mulheres negras (Curiel, 2007). Há, em seu pensamento, o reconhecimento de que, a trajetória do



colonizado, ainda que carregada com a inegável violência colonial, nunca foi um projeto violento natural/total, justamente, porque as populações negras, as mulheres aí em destaque, empenharam-se em um movimento contínuo de questionamento e transformação dessas lógicas.

A sua posição epistêmica afirmativa, de onde é possível reconhecer agências e resistências onde muitos só veem a subjugação, contribui, fortemente, para que olhemos para as dimensões psicossociais a partir do que elas nos oferecem como elementos de análise. Evitando, assim, que colemos projetos teórico-revolucionários, pretensamente, universais a elas. As soluções progressistas, nessa direção, precisam ser buscadas na diversidade epistêmica e no pluriversalismo que sujeitas do terceiro mundo têm empreendido, ao buscarem em suas tradições não-ocidentais ou não-eurocêntricas, pensamentos, existências e formas de vida que sejam capazes de trazer alternativas epistêmicas e políticas para se pensar uma política da libertação latino-brasileiro que liberte, também, as suas mulheres (Grosfoguel, 2012). Isso porque devido a uma dinâmica de uma memória cultural ancestral, as mulheres diaspóricas são capazes de reinventar saberes e fazeres para sobreviverem ao julgo do eurocentrismo patriarcal (Carneiro, 2003).

Dessa forma, Gonzalez se esforça no sentido de retirar, junto a outras feministas antirracistas, os corpos das mulheres negras do local de objetificação sexual que hegemonizou as formas de representação da mulata escravizada e da empregada doméstica pós-abolição, chamando a atenção para a importância de que essas sujeitas criassem condições mais humanas de se autodefinirem para além do código racista-sexual imposto a partir das lentes sociais que tomam o campo dos desejos nefastos do senhor de engenho como universais e legítimas (Collins, 2016). O reconhecimento do “pretuguês”, por sua vez, por exemplo, convoca-nos a reconhecer, nos termos de Lugones, o “Lúcus Fraturado” que habita o sujeito da diferença colonial de gênero. “O lócus é fraturado pela presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as” (Lugones, 2014, p. 943).

Essa marca de africanização do português falado no Brasil, lidas, errônea e colonialmente, como falta de conhecimento, ganham, nas análises de Gonzalez, um lugar de transmissão de uma linguagem, intencionalmente, híbrida e muito pouco exploradas



na formação histórico-cultural do continente americano como um todo. Denunciando a discriminação racial que perpassa a própria definição da linguagem latino-brasileira e, portanto, dos sentidos que criam existências materiais dessas sociedades (Cardoso, 2014). Nessa direção, ao retomar a figura da "mãe preta" - a Mammy, tradicionalmente, representada por uma mulher gorda disponível aos cuidados dos filhos brancos da casa grande – Gonzalez (1983) rearticula uma crítica contundente às tentativas forçadas de fazer caber essa mulher negra, apenas, no desejo da classe média colonial brancocentrada. E nos convoca a romper com a imagem da inofensiva e submetida mulher preta que, ao seu ver, foi muito mais capaz de resistências históricas do que as imagens controladoras coloniais nos deixam ver. Rompendo, portanto, com as interpretações que as enxergam, unicamente, como sujeitas dóceis e “traidoras da raça”, Gonzalez nos convida a enxergar o protagonismo dessas mulheres no processo de formação cultural latino-brasileiro, reconhecendo-a como uma agente psicossocial que foi capaz de transmitir a cultura amefricana para a casa grande, desmantelando, com armas enegrecidas, a hegemonia epistemológica das narrativas coloniais sobre o mundo (Cardoso, 2014; Lorde, 1979). O que denuncia por trás do discurso da identidade nacional brasileira, uma ideologia de branqueamento que invisibiliza a história de resistência dos afro-latinos na construção da história latino-brasileira; algo que foi bastante objeto de estudo da Psicologia Social implicada com as questões do raciais do Sul Global (Tadei, 2002).

É importante reiterar que a tomada do lócus racializado e feminista para se pensar o sujeito e a sociedade latino-brasileira não se restringe a análise de mulheres negras, somente. Ainda que, de fato, olhar para essas experiências seja importante e imprescindível para uma prática feminista. No entanto, mais do que descrever a totalidade dessas experiência – o que seria impossível – o feminismo negro empreendido por Lugones, evitando as armadilhas de um sectarismo social (Cardoso, 2014), tomando esse lugar das mulheres negras latino-brasileiras para compreender o sujeito branco (homens e mulheres) e o sujeito homem (brancos e negros) como parte constituinte da dinâmica privilégio/desprivilegio que organizam os pactos subjetivos e sociais da situação colonial (Fanon, 1968). Ou seja, a partir da experiência das mulheres negras, deve se falar da sociedade como um todo – a partir daquele lado obscuro (Mignolo, 2017) - e por isso seu feminismo, definitivamente, não é sectarista; mas uma teoria da relação subjetivação-objetivação do mundo experienciado.



Nessa direção, todas essas personagens da trama colonial, que permanecem nas representações sócio-coletivas das sociedades colonizadas - a mulata, a empregada doméstica e a mãe preta – são, portanto, invenções sócio-históricas que ganham status de verdade a partir de reiterados processos de racialização do gênero. O que nos leva a um compromisso de romper com estereótipos raciais, de gênero e de sexualidade que permanecem oprimindo esses povos. Esse racismo sexista à brasileira impede, muitas vezes, uma conscientização em torno desse sistema de opressão que se faz acontecer de forma tão sofisticada, justamente, pela lógica que o nega (Sales Jr, 2006). De modo que pensar a sociedade latino-brasileira, a partir do seu racismo - distinto do ocorrido em outras sociedades colonizadas, vale reforçar - requer a compreensão da sua forma, particular e contextual, de atravessar a tensão sujeito/sociedade do Sul Global (Cardoso, 2014; Collins, 2016; Gonzales, 1984; Nogueira, 2007). Não fazendo mais sentido que se importe, sem crítica, os saberes produzidos sobre racismo no contexto de outras sociedades que, também, foram colonizadas, mas a partir de outras lógicas de opressão/resistência.

Na direção do reconhecimento dos saberes estético-corpóreos, identitários e políticos do movimento negro feminista, Gonzalez reitera e defende que os movimentos organizados pelas agentes feministas latino-brasileiras possuem um saber fronteiriço epistêmico importantíssimo por serem saberes que são produzidos não *sobre* a luta por emancipação, mas, fundamentalmente, *a partir* dela. O que torna esse movimento um dispositivo coletivo educador na produção de saberes diaspóricos emancipatórios que, nunca, abrem mão da colonialidade, do gênero e da raça como produtores e produzidos de um sistema psicossocial opressor/resistente. Isso porque, ainda que haja uma violência descomunal na experiência de grupos raciais e generificados, tem havido desde à colonização, segundo o feminismo negro, a construção de uma subjetividade, radicalmente, desestabilizadora, transgressora e emancipadora que tem reorganizado a sociedade latino-brasileira (Gomes, 2017). Nesse sentido, Gonzalez, rompendo com qualquer lógica binária, epistêmica ou conceitual, interessa-se por essa interminável relação sujeito e sociedade em que os sujeitos assumem, respondem, resistem e se (re)acomodam às lógicas de desumanização imposta pela situação colonial (Castro & Mayorga, 2019).



3 Em defesa de uma Psicologia Social latino-americana feminista e decolonial

Certamente, a importação do materialismo histórico-dialético e de uma práxis marxista foram, fundamentais, na reconstrução e redirecionamento das humanidades e, aqui, em destaque da Psicologia Social latino-brasileira. A partir dessas contribuições, a subjetividade – sempre social e histórica - seria o efeito de um sistema complexo, cuja organização não seria capaz de excluir o processo dinâmico do sistema material-histórico como um todo e vice-versa. Ademais, a classe e a luta de classes são tomadas como centrais na organização da pesquisa e da área de atuação psicossocial para se pensar as des(construções) do sujeito oprimido e alienado, em sua classe, economicamente desprivilegiada.

Sendo assim, o reconhecimento da necessidade de um novo projeto para a ciência e para a profissão psicossocial exigiu a “adesão a uma nova concepção de homem para a Psicologia”, o que foi capaz de nos trazer ao efeito de uma crise, sem precedentes, que inaugurou o paradigma da transformação e do compromisso social da Psicologia no combate às desigualdades econômicas experienciadas pelas populações latino-brasileiras (Bock et al, 2007).

Desse modo, em diálogo com essa mesma matriz de pensamento e prática política, que toma as bases materiais e históricas das sociedades para a realização de análises e intervenções transformativas, torna-se obrigatório embeber a materialidade da história de elementos não reducionistas à classe, mas que se somam a ele na análise e no combate às opressões. É, aqui, que trouxemos a importância dos saberes e fazeres feministas negros e decoloniais na constituição desse novo projeto psicossocial onde haja adesão a uma nova concepção de humanidade que leve em consideração, também, os lugares das mulheres latino-brasileiras.

Sustentando-se no risco de desestabilizar os discursos de saberes/poderes dominantes, onde eles causam impossibilidade de uma contra memória e, portanto, da diferença narrativa; nossa estratégia, aqui, foi trazer mais contribuições às crises paradigmáticas da Psicologia Social latino-brasileira. E, dessa forma, reconhecemos que o potencial decolonial e feminista sempre esteve latente na consolidação da Psicologia Social latino-brasileira, seja temporalmente ou mesmo em relação aos



conceitos, métodos, projetos ético-políticos e temas de análise-intervenção. Ainda assim, é preciso ir além: é preciso reconhecer o gênero, a raça e a sexualidade não, apenas, como efeitos de poder psicossociais, mas como construtores de condições histórias e materiais que embebem o sujeito e a sociedade de sentidos.

E, nesse contexto, “falar da especificidade do contexto latino-americano não deve significar, contudo, um enfoque apenas no maior número de problemas e nas condições socioeconômicas mais difíceis, mas também nos valores e potencialidades que temos” (Alves & Delmondez, 2015, p. 659). Isto é, se historicamente o lugar do colonizado foi um problema para se pensar a construção de uma nação moderna e arrojada - na visão daquele que coloniza -; será ela mesma, agora, a experiência potente para alguma transformação possível nas ex-colônias em direção a horizontes mais democráticos. Reconhece-se, aqui, que há um poder nas experiências subalternas latino-brasileiras (fronteiriças) que as tornam lugares epistêmicos e políticos criativos e interpeladores das lógicas coloniais modernas forjadas pela hegemonia branca/patriarcal e que pode contribuir para a criação de uma perspectiva crítica capaz de transcender inúmeras dicotomias coloniais (Anzaldúa, 2005).

E, nesse sentido, o feminismo negro decolonial convoca a teoria e a prática psicossocial a tomar os sujeitos e as sujeitas do Sul Global não, apenas, geograficamente, mas, sobretudo, como lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo colonialismo/moderno europeu. Dentro dessa atmosfera tão diversa, não foi nosso objetivo, nesse trabalho, defender, apenas, Lelia Gonzalez como uma representante legítima de uma Psicologia Social latino-brasileira feminista e decolonial. Mas, certamente, o espaço de uma produção como essa nos levou a ter que fazer a escolha pelas contribuições de uma autora que consideramos congregar, em sua prática acadêmico-política, a brasilidade, a latinidade, a negritude e o feminismo que provocaram crises nos arranjos psicossociais latino-brasileiros. A partir de sua práxis – compartilhada a partir de distintas vozes e experiências de homens e mulheres negras – a “sua” contribuição é, na verdade, o sentido de atrizes coletivas organizadas em torno do endereçamento de uma elaboração, de uma denúncia e de um projeto de confronto às desigualdades que marcam o “lixo da sociedade”, leia-se, os “condenados da terra” (Fanon, 1968) para além das marcas da desigualdade de classe.



Ao valorizar a experiência cosmológica das mulheres colonizadas - politizando o espaço privado, comumente, lido como ausente das esferas públicas e políticas - o pensamento feminista negro, aqui, apresentado por meio das contribuições de Lelia Gonzalez, reconhece que as texturas materiais da história estão embebidas em valores e sentidos coloniais, racistas e patriarcais, que somados aos infortúnios da classe e da desigualdade econômica, são centrais na organização da sociedade brasileira. E que, portanto, devem ser centrais na organização de um conhecimento que pretenda transformar essa realidade.

O movimento, aqui, não é, jamais, sobrepor trajetórias de mulheres pretas à de mulheres e homens brancos de formação crítica e progressista, já que esses últimos, sem dúvida alguma, contribuíram no alargamento e na politização do campo psicossocial latino-brasileiro. Porém, embebidas em uma hermenêutica da suspeita (Mayorga, 2013), sabemos que enegrecer e tornar feminista a práxis ético-política da ciência psicossocial denominada crítica, acompanha-nos como desejo de uma reinvenção transmoderna decolonial: “um mundo onde muitos mundos são possíveis” a partir de um projeto de decolonização que, continuamente, refaz-se a partir do pensamento crítico das tradições epistêmicas do Sul Global (Dussel, 2009). E, aqui, principalmente, aquelas que tomam o conhecimento a partir da experiência de mulheres pretas. De modo que trazer esse conflito, aqui, não seja de modo algum, um convite à suspeição e à dicotomização da história, mas uma proposta de radicalização da importância de se pluralizar vozes no campo do conhecimento e da política, evitando os epistemicídios – racistas e sexistas – tão caros à construção do conhecimento ocidental (Collins, 2016; Grosfoguel, 2016).

Dessa forma, ao defender a experiência fraturada das colonizadas latino-brasileiras como o ponto de partida para a análise e a interpelação das desigualdades do Sul Global, o feminismo negro de Gonzalez, estrategicamente, redireciona-se a um outro projeto de sujeito e sociedade que desmantele os excessos da colonização. O que só pode ser feito a partir do reconhecimento de que nossos problemas locais e situados exigem uma reorganização teórica-conceitual e ético-metodológica que pense um novo projeto de sujeito e sociedade, na qual olhemos, com profunda atenção, as movimentações e os agenciamentos que as colonizadas, coletivamente, empenham para se libertarem do arsenal racista e sexista da colonialidade latino-brasileira. Visto que ele permanece impedindo o acesso a bens e serviços de qualidade e ao direito à dignidade humana.



Sendo assim, o saber psicossocial não pode, apenas, sentir-se completo na denúncia dos aspectos psicossociais e psicopolíticos da opressão, mas, também, estar atento a essa movimentação dupla opressão/resistência, que cria brechas e re(posicionamentos) que desregulam aquilo que se encontra, aparentemente, determinado (Castro & Mayorga, 2018). O feminismo negro decolonial, aqui, apresentado, trata-se, portanto, de um projeto intelectual-político de um sujeito e de uma sociedade, radicalmente, implicado com as questões da formação psicossocial latina-brasileira a partir da sua estrutura colonial de gênero. O que se demonstra através dos encontros acadêmico-políticos de Gonzalez com intelectuais, ativistas e amigos, homens e mulheres, de outras localidades que, também, tomaram o Atlântico Negro, não, apenas, como objeto de estudo; mas como local de produção de enfrentamento epistêmico e político antirracista e feminista (Cardoso, 2014).

A práxis feminista negra decolonial abraça o potencial criativo da marginalidade das mulheres negras latino-brasileiras, tendo como horizonte a liberdade à diferença, ao mesmo tempo, em que se defende a solidariedade humana. Isso porque o movimento contra-hegemônico do feminismo negro decolonial, ainda que partindo da experiência das mulheres negras colonizadas, direciona-se a um novo projeto de rehumanização da sociedade como um todo (Collins, 2016). Afinal, esse campo parte do pressuposto que a desumanização às subalternizadas da colônia, acontece, também, ainda que de forma diferente, naqueles que se privilegiam da lógica colonial. Uma vez que a situação colonial de gênero, ainda que direcionando o seu lado mais obscuro e violento às mulheres negras latino-brasileiras, retira a potência humana crítica e transformadora daqueles privilegiados que, também, poderiam questionar as ordens injustas e retirá-las da perspectiva de um destino dado (Freire, 1987).

Finalmente, o reconhecimento da potência criativa/positiva da experiência vivida e dos problemas sócio-políticos circunscritos à realidade latina-brasileira; a construção conjunta e coletiva, junto à intelectuais do Atlântico Negro, de sentidos e análises-intervenções para o enfrentamento às desigualdades da América Latina e do Brasil; a compreensão da subjetivação psíquica como local de reinvenção das lógicas da sociedade e vice-versa; a relação sujeito e sociedade como lócus de transformações e, por fim, o reconhecimento e a defesa do psiquismo como paradigma psicossocial formado por um sistema dialético, histórico e cultural; nos permitem, sem dúvida, reconhecer as



epistemologias feministas e antirracistas decoloniais como campo que produziram diversas crises paradigmáticas de dentro do modelo psicossocial latino-brasileiro.

Faz-se urgente decolonizar e tornar feminista a esquerda psicossocial latino-brasileira!

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Karla Galvão; FINE, Michelle. Feminismo, Psicologia, e Justiça social: um encontro possível? Uma entrevista com Michelle Fine. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 479-493, 2015.

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. Para uma caracterização da Psicologia social brasileira. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 124-137, 2012.

ÁLVARO, José Luis; GARRIDO, Alicia. **Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas**. Artmed Editora, 2003.

ALVES, Cândida Beatriz; DELMONDEZ, Polianne. Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política. **Revista Psicologia Política**, v. 15, n. 34, p. 647-661, 2015.

ALVES, Cândida Beatriz; DELMONDEZ, Polianne. Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política Contributions of decolonial thought to political psychology. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 15, n. 34, p. 647-661, dez. 2015.

ANSARA, Soraia; DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 95-103, 2010.

ANZALDUA, Gloria. “La conciencia de la mestiza: rumbo a uma nova consciência”. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, 2005

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013. BOCK, Ana Mercês Bahia et al. Silvia Lane e o projeto do "Compromisso Social da Psicologia". **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. spe2, p. 46-56, 2007.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata. Pesquisa militante e produção de conhecimento: o enquadramento de uma perspectiva. **Seminário Internacional Movimentos Sociais e Universidades na América Latina: pesquisa militante, produção de conhecimentos e bens comuns**. Rio de Janeiro, 2014.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, Dec. 2014.

CARNEIRO, Sueli. Gênero Raça e Ascensão Social. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 544, 1995.



CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Editora Vozes Limitada, 2002.

CASTRO, Ricardo Dias; MAYORGA, Claudia. A construção de um campo de pesquisa antirracista ou sobre quando sujeito e objeto (se) pesquisam. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. 24, p. 339-365, 2018.

CASTRO, Ricardo Dias; MAYORGA, Claudia. Decolonialidade e pesquisas narrativas: contribuições para a Psicologia Comunitária. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 14, n. 3, p. 1-18, 2019.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en La Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

CRUZ, Robson Nascimento da; STRALEN, Cornelis Johannes van. A produção do conhecimento na psicologia social brasileira: um estudo descritivo a partir da revista *Psicologia & Sociedade*, 1986-1992. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 227-239, 2012.

CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. **Nómadas**, n. 26, p. 92-101, 2007.

DUSSEL, Enrique. A new age in the history of philosophy: The world dialogue between philosophical traditions. **Philosophy & Social Criticism**, v. 35, n. 5, p. 499-516, 2009.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

FACCI; M.G.D; BARROCO, S.S. & LEONARDO, N. S.T. A historicidade na constituição do sujeito: Considerações do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural. In: Tomanik, E. A; Caniato, A.M.P. & Facci, M.G.D (Orgs.) *A constituição do sujeito e a Historicidade*. CampinasSP: Alínia, 2009.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Civilização Brasileira, 1968.

FARR, R. *As Raízes da Psicologia Social Moderna*. **Petrópolis, RJ: Vozes**, 1999.

FERREIRA, Maria Cristina. A Psicologia Social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. SPE, p. 51-64, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits (Vol. 2)*. Paris: Gallimard, 1971/1994.

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



GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2017

GONÇALVES, Mariana Alves; PORTUGAL, Francisco Teixeira. Análise histórica da psicologia social comunitária no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 3, p. 562-571, 2016.

GONÇALVEZ, Luis. La metodología genealógica y arqueológica de Michel Foucault en la investigación en psicología social. **Arqueología del cuerpo ensayo para una clínica de la multiplicidad**, p. 167-176, 1999.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Ed.). **História da psicologia: rumos e percursos**. Nau Editora, 2005.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa et al. **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. Editora Vozes Limitada, 2014.

JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

LANE, S.; CODO, Wanderley. **Psicologia Social: O homem em Movimento**. 13ª Edição. São Paulo, Brasiliense, 1985.

LANE, Silvia T. Maurer. **O que é psicologia social**. Brasiliense, 2017.

LEMONS, Flavia Cristina Silveira; CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 353-357, Dec. 2009

LORDE, Audre. As ferramentas do mestre nunca vão dismantelar a casa grande. In: **Second Sex Conference, The Personal and the Political Panel, New York**. 1979.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008.

LUGONES, María. Rumor a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MAYORGA, Claudia et al. As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 2, p. 463-484, 2013.



MAYORGA, Claudia. Algumas contribuições do feminismo à Psicologia Social Comunitária. **Athenea Digital: Revista de pensamento e investigación social**, v. 14, n. 1, p. 0221-236, 2014.

MAYORGA, Claudia. Sobre mulheres, Psicologia, profissão e a insistente ausência das questões raciais. In: Louise Lhullier. (Org.). **Psicologia: Uma profissão de Muitas e Diferentes Mulheres**. 1a.ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013, v., p. 173-2013.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MONTERO, Maritza. **Teoría y práctica de la psicología comunitaria**. buenos aires: Paidós, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

OLIVEIRA, Lucian Borges et al. Vida e a Obra de Ignacio Martín-Baró e o Paradigma da Libertação. **Revista Latinoamericana de Psicología Social Ignacio Martín-Baró**, v. 3, n. 1, p. 205-230, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do saber, eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**, Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.

SAWAIA, B., ALBUQUERQUE, R., & BUSARELLO, F. **Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial**. São Paulo: Alexa Cultural, 2018

SAWAIA, Bader Burihan. Transformación social:¿ un objeto relevante para la psicología social?. **Psicología & Sociedad**, v. 26, n. SPE2, p. 4-17, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.).



Sobre o legal e o real: um estudo das legislações que normatizam a educação especial e o desdobramento de sua implementação no município de Óbidos - PA

About the legal and the real: a study of the legislation that regulates special education and the development of its implementation in the municipality of Óbidos – PA

Euricléia Rosário GALÚCIO¹

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Gisele VENÂNCIO²

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Lucas Picanço FONSECA³

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

RESUMO: Este artigo visa contribuir para o enriquecimento de dados históricos normativos no que tange a aplicação do direito de ensino de qualidade para as pessoas com deficiência e, colaborar, particularmente com o enriquecimento de dados para o município de Óbidos – PA, considerando a condição de escassez informacional no que se refere ao processo de implementação da modalidade de Educação Especial. Para isso, apresentamos um estudo sobre o desenvolvimento de implementação de políticas públicas para a educação especial, percorrendo brevemente pelo âmbito nacional e estadual, para assim compreender seu desdobramento sobre a educação de pessoas com deficiência no município de Óbidos - PA. A temática foi desenvolvida por meio da revisão bibliográfica com abordagem qualitativa. Para estudo da implantação da educação especial no município de Óbidos - PA, o método de pesquisa utilizado foi a história oral de depoimentos de uma professora aposentada que atuou na educação especial desse município desde a sua implementação até a sua aposentadoria. Essa é uma modalidade de ensino com uma trajetória política marcada por resistência e preconceitos ainda presentes em nossa sociedade. Constatou-se a falta de interesse do governo municipal na implementação de políticas sólidas na educação escolar do aluno com deficiência, bem como o despreparo das escolas ao tratar dessa modalidade. Para tanto, é necessário o estudo desses acontecimentos para que se possa engrandecer ainda mais a luta por melhorias para essa parte da população que foi tão marginalizada historicamente, possibilitando a conquista de uma verdadeira educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Legislações; Implementação; Processo Histórico.

ABSTRACT: This article aims to contribute to the enrichment of normative historical data regarding the application of the right to quality education for people with disabilities and, to

¹ Docente no curso de Pedagogia na Ufopa- Campus Óbido; E-mail: euricleia.galucio@ufopa.edu.br

² Acadêmica do Curso de Pedagogia na Ufopa; E-mail: gisele.venancio@discente.ufopa.edu.br

³ Acadêmico do Curso de Pedagogia na Ufopa; E-mail: lucksantos712@gmail.com



collaborate, particularly with the enrichment of data for the municipality of Óbidos - PA, considering the condition of informational scarcity with regard to the process of implementing the Special Education modality. For this, we present a study on the development of implementation of public policies for special education, briefly covering the national and state scope, in order to understand its unfolding on the education of people with disabilities in the municipality of Óbidos - PA. The theme was developed through a bibliographic review with a qualitative approach. To study the implementation of special education in the municipality of Óbidos - PA, the research method used was the oral history of testimonies of a retired teacher who worked in special education in this municipality from its implementation until her retirement. This is a teaching modality with a political trajectory marked by resistance and prejudices that are still present in our society. There was a lack of interest on the part of the municipal government in the implementation of solid policies in the school education of students with disabilities, as well as the lack of preparation of schools to deal with this modality. Therefore, it is necessary to study these events so that the struggle for improvements for this part of the population that has been historically marginalized can be further enhanced, enabling the achievement of a true inclusive education.

KEYWORDS: Special Education; Legislation; Implementation; Historical Process.

Introdução

Todos O objetivo da presente pesquisa é discutir sobre as legislações que garantem um ensino de qualidade para a pessoa com deficiência, bem como contribuir com informações sobre essa modalidade de ensino no município de Óbidos – PA, uma vez que seu acervo documental, nesse município, ainda é escasso. Com isso, esse artigo tem como base metodológica a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. No que tange a pesquisa específica no município, utilizou-se como procedimento metodológico a história oral, por meio de depoimentos de uma professora local aposentada que atuou na educação especial durante todo o processo de implementação dessa modalidade de ensino.

Vale observar, que as pessoas com deficiências ao longo da história foram marginalizadas, incompreendidas e em algum tempo, alvos de extermínio. Apesar desse passado segregador e com muitas lutas árduas por direitos à vida digna e humanizada, evidencia-se esse público, atualmente, vem superando suas limitações e conquistando progressivamente um lugar de prestígio em nossa sociedade. Para tanto, é importante que se conheça as adversidades e lutas históricas, as quais fortaleceram e embasaram as conquistas sociais e normativas que se apresentam hoje, desde o processo básico de ensino, buscando ultrapassar a visão assistencialista e segregadora, a qual impedia o convívio social que é primordial para o desenvolvimento pleno desses educandos.



Atualmente a educação especial é considerada uma modalidade de ensino, na qual os currículos escolares são adaptados para atender as especificidades dos educandos que possuem necessidades educativas especiais, ou seja, diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento existentes em todos os níveis de ensino. Quanto ao seu público alvo, segundo os artigos 58 e Art. 59 da LDB nº 9.394/96 (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional), considera-se educandos com necessidades educacionais especiais às pessoas com deficiências (física, sensorial e intelectual), as pessoas com transtorno global de desenvolvimento, com altas habilidades e superdotação.

No mais, para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos também como método a história oral que pode ser compreendida como:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc. (Alberti, 1989; p.52).

Partindo desses pressupostos o presente artigo divide-se em três tópicos, sendo o primeiro intitulado Um Breve Histórico sobre as Políticas Públicas e Legislação para a Educação Especial no Cenário Nacional em que buscamos apresentar de forma breve e esclarecedora os principais pontos históricos que marcaram o avanço da Educação Especial no Brasil, em consonância com as legislações e documentos oficiais que ressalvam e garantem os direitos ganhos ao longo dos anos para as pessoas com necessidades educacionais especiais. O segundo tópico discorre sobre As Políticas de Inclusão para a Educação Especial no Estado do Pará, na sequência, abordaremos a trajetória da Educação Especial no Pará, pontuando as legislações e políticas de inclusão das pessoas com deficiência na rede Estadual de ensino, as quais regem o processo da inclusão dos alunos nas escolas públicas regulares de uma melhor forma possível, visando o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência, trabalhando de acordo com as especificidades de cada um. Por último, abordaremos sobre O Município de Óbidos - PA e o Processo de Implementação da Educação Especial, em que investigamos os procedimentos históricos da implementação de educação especial no município, tendo como base o depoimento de uma professora que esteve presente em todo esse processo atuando nessa área.



Ao passo que foi uma caminhada árdua e lenta, pois houve bastante resistência tanto da comunidade em geral como dos próprios pais, que na maioria das vezes não aceitavam as necessidades dos filhos visando um melhor desenvolvimento.

Em síntese, a trajetória da Educação Especial foi marcada por lutas e desafios, e pela constante revisão de procedimentos para que se ajustasse à consolidação de direitos dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, os quais compõem o público-alvo dessa modalidade educacional. Para tanto, vale salientar que se continua arduamente uma luta em defesa da conscientização de todos, no intuito de quebrar os estigmas preconceituosos de não aceitação no meio social de forma igualitária e equânime.

1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO NACIONAL

Segundo Mantoan apud Pereira (2016, p. 22), a história da Educação Especial no Brasil iniciou-se no século XIX e foi inspirada por experiências norte-americanas e europeias. Desde então, seu modelo assistencialista e segregativo e a condução de suas políticas estiveram quase sempre nas mesmas mãos, as de pessoas ligadas a movimentos particulares, beneficentes, de atendimento às deficiências, que até hoje detém muito poder sobre as famílias e a opinião pública brasileira.

Para Mazzotta (2005) são dois os períodos na evolução da Educação Especial no Brasil. O primeiro de 1854 a 1956, em que se verificavam iniciativas oficiais e particulares isolados, tendo este período à fundação do "Imperial Instituto para Meninos Cegos" atual Instituto Benjamin Constant (IBC) localizado na cidade do Rio de Janeiro. O Imperial Instituto dos Surdos-mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é o segundo que abrange de 1957 a 1993, que teve as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Contudo, vale ressaltar que foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 a lei de número 4.024 da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, salientando explicitamente o direito das pessoas com deficiência à educação dentro do sistema geral



de ensino. Esta destaca, especificamente, às pessoas com deficiência, no qual foi elaborado com o TÍTULO X – Da Educação dos Excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Brasil, 1961, p. 16)

Pela primeira vez o Brasil estabelece, de forma legal, o atendimento à pessoa com necessidade educativa especial. E, a partir daí vão se gerando novas lutas e novas discussões no âmbito das políticas públicas, (re)pensando e (re)dimensionando as práticas educacionais e o desenvolvimento de normas, as quais visem mudanças na educação nacional.

Por conseguinte, tem-se a promulgação da Lei no 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961. Segundo Silva e Fernandes apud Carvalho et al (2015, p. 42), essa legislação teve por objetivo adequar a educação aos objetivos políticos e socioeconômicos do período ditatorial vivenciado, visto que há um “tratamento especial” para os estudantes com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Nesse interim, observa-se que modo segregacionista de ensino era predominante, havendo classes especiais dentro das escolas, destinadas especificamente para o trabalho com os educandos com necessidades educacionais especiais.

Essas classes acabaram por enfatizar a segregação dessa população, ao fazer inspeções para separar as crianças consideradas “normais” das “anormais”, justificando que essas poderiam prejudicar o desempenho daquelas. Apesar das críticas quanto a sua forma de funcionamento, essas classes permaneceram pelos períodos seguintes (Jannuzzi apud Carvalho et al, 2015, p. 39).

Havia uma integração desse alunado nas instituições de ensino, no entanto, sem o objetivo de uma verdadeira inclusão, de um modo de ensino baseado na aprendizagem através do convívio social. O século XX é marcado por esse modelo tradicional de ensino, no qual buscava formar cidadãos úteis para o mercado de trabalho, uma sociedade fundamentada pelo tecnicismo e o crescimento do capitalismo, com essa visão, as pessoas com deficiências eram consideradas “descartáveis”, sem utilidade para esse modelo de sociedade.



Em 3 de julho de 1973, por meio do Decreto n. 72.425 o MEC (Ministério da Educação e Cultura) dispõe sobre a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, um Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais”. No qual determina:

Art. 2º - O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade. (Brasil, 1973).

Vale ressaltar que com a criação deste centro foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, e todo o seu acervo foi repassado para a CENESP, tornando-o um órgão principal para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, possuindo em certo grau uma independência administrativa e financeira. Após alguns anos, o centro foi transformado na Secretaria de Educação Especial - SESP, mantendo a mesma estrutura e competência, alterando apenas a sua localidade que antes era sediada no Rio de Janeiro, passando a ser em Brasília. Em 15 de março de 1990, a SESP é extinta e as atribuições da Educação Especial passam a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, passando o IBC e o INES a serem vinculados a esse novo órgão.

A educação especial brasileira também se fundamenta pela Constituição Federal de 1988, que fomenta ainda mais o direito à educação para todos, especificamente em seu artigo 205, o qual enfatiza o processo educacional como um direito de todos e dever comum do estado e da sociedade de forma geral de propiciar, incentivar e colaborar para o pleno desenvolvimento e formação do cidadão. Cabendo aos estados, distritos e municípios cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas com deficiência, devendo assumir o compromisso com a educação, a cultura e o desporto. Em concordância a esses objetivos também se destaca a relevância do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069 sancionado em 13 de julho de 1990, sendo o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente.



O ECA reafirma responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência.

Outros documentos normativos, que marcam a construção histórica de políticas educacionais para a educação especial no Brasil, são a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Pode-se destacar que foi a partir da consolidação dessas declarações que o Brasil optou por um sistema educacional com visão inclusiva, pois ambas preconizam uma educação mais humanizada, tendo o objetivo de mostrar aos países sobre a necessidade de haver políticas públicas com foco igualitário, apontando também sobre a necessidade de uma inclusão educacional das pessoas que possuem necessidades educacionais especializadas.

Como exemplo, salienta-se um dos princípios da Declaração de Salamanca que é a readequação dos currículos, projetos pedagógicos para atender as especificidades dos educandos, promovendo convivência e seu desenvolvimento, independentemente da sua situação ou condição, tanto em âmbitos escolares públicos quanto privados. Por essa razão, ela é considerada um marco para a educação especial inclusiva. Sendo, subsídio político desenvolvimentista para as legislações voltadas a essa modalidade educacional. Contudo, no que diz respeito a sua aceitação em sua totalidade, o processo de inclusão encontra-se demasiadamente lento, com muitas falhas, pois apesar de toda a legislação vigente ainda há muita resistência por parte considerável da sociedade.

Corroborando com esse processo, em 1996 foi sancionada a lei de número 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, cujo teor, além de reforçar princípios que já haviam sido tratados em outros documentos oficiais, também apresentou medidas novas, como por exemplo, a forma de abordar a inclusão, principalmente no que se refere à educação especial, regimentando e disciplinando o sistema educacional brasileiro em suas várias modalidades e em vários setores. Além disso, como também definiu o papel do Estado em todo processo de fiscalizador e provedor de condições adequadas. A LDB em conjunto com os outros documentos ressalta a importância de alunos com deficiência estarem incluídos nos processos regulares de ensino junto aos alunos.

Outro documento de grande relevância para a educação especial no Brasil foi a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na



Educação Básica. Este parecer destaca-se por sua abrangência que vai além da educação básica e, por se basear em vários outros documentos sobre educação especial, além de mostrar que a educação especial é considerada como uma modalidade de educação escolar. Saliencia que a educação básica deve ser inclusiva, para que possa atender a uma política de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à modalidade.

Durante um longo tempo na história educacional e política do Brasil tentou-se implantar um conjunto de leis que propiciassem melhorias ao sistema de ensino, e no que tange a educação especial houve a criação de vários programas buscando disseminar uma educação qualitativa para todos os educandos em situação de igualdade, num mesmo espaço pedagógico e alcançados pelas mesmas oportunidades e direitos, porém muitos deles não obtiveram sucesso em sua aplicação.

Em 2008, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, este é um documento que fundamenta a política nacional educacional enfatizando o processo para chegar-se a uma verdadeira educação inclusiva, garantindo o acesso desse público à escola regular. No ano seguinte, em 2009, obteve-se mais um grande avanço para a colaboração no desenvolvimento do aluno incluso, agora nas turmas comuns, instituiu-se Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, na Resolução MEC CNE/CEB 4. Para reforçar ainda mais, o Decreto nº 7.611/2011, dispõe sobre a educação especial, e o atendimento educacional especializado, além de outras providências. Vale destacar o art. 1 em que declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para os alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar, sua eletiva educação entre outras diretrizes.

Em 2015, instituiu-se a lei nº 146, caracterizada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, que está em vigor desde janeiro de 2016. O capítulo IV desta lei assegura o direito à educação que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e



aprendizagem por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

Diante do cenário, ajustes já foram feitos. No entanto, é preciso que haja adequação às realidades dos alunos, professores e da própria escola. É necessário considerar todo o significativo progresso adquirido que envolve o conhecimento e as contestações sobre as temáticas de educação e inclusão no país.

Entende-se que há evolução, mas ainda é pertinente que haja muitas desconstruções conceituais e, principalmente atitudinais, quando o assunto é inclusão com enfoque na educação especial. Esse momento educacional é mantido por um aporte científico em conjunto com uma legislação nacional e em consonância com os modelos defendidos internacionalmente.

2 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARÁ

O processo de escolarização das pessoas com deficiência no Estado do Pará, segundo Batista (2008), iniciou-se com a criação da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) do ano de 1962. Antes disso, no ano de 1953, foi criada a Escola de Cegos do Pará, hoje conhecida como Escola José Álvares de Azevedo. No ano de 1956 foi instalado o Curso de Pestalozzi do Pará, onde mais tarde, no ano de 1960, passa a ser denominada Fundação Pestalozzi do Pará. Nessa mesma década foi criada a Escola de Surdos, atualmente conhecida como Escola Estadual Prof. Astério de Campos.

Diante das constatações, observa-se que as discussões a respeito da educação especial no Pará já incidiam, porém havia uma segregação muito forte em relação às pessoas com deficiências, pois visavam apenas sua permanência nas escolas especializadas de acordo com sua deficiência, não tendo acesso ao convívio social da escola regular.

Batista (2008) salienta que a década de 1970 é considerada a década dos grandes avanços da educação especial no Pará, pois é nela que é criada a Secretaria de Educação e Assessoria de Educação dos Excepcionais. Mas logo essa política de integração passou a sofrer duras críticas, pois os alunos com deficiência eram mantidos de forma segregada



em classes especiais, limitando seu nível de convivência social e, conseqüentemente, o educacional.

Com a Constituição de 1988, que garante o direito à educação para todos, como explicita no seu Capítulo 11, Seção I. Artigo 205, que estabelece:

A educação, direitos de todos e dever do estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988. p. 40).

A educação começa a trilhar um caminho para a verdadeira inclusão, sendo capaz de atender o aluno com necessidades especiais de acordo com suas especificidades, prevendo um movimento de mudança de consciência e atitude, onde o sistema educacional passa pela democratização do ensino.

A partir de então, buscaram-se desenvolver diversas políticas e documentos oficiais com a visão de suplementar a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas da rede estadual de ensino, assim como em todas as outras regiões do país. Pode-se destacar, a Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, a sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.

Em 13 de julho de 1990, houve a promulgação da Lei n. 8069/90, dispondo sobre Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. O seu capítulo IV. art. 53 determina que:

A criança e o adolescente têm direito à educação visando o pleno desenvolvimento da sua pessoa prepara para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes principalmente igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1990)

Logo depois, tem-se a Lei n. 10.098/94 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida, além de outras providências. Outro documento importante, é o Decreto n. 2.208/97 que regulamenta a Lei n. 9.394/96 – LDBN; o Decreto n. 3.956/01, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Em 2007. Em 2007 é aprovado o Decreto n. 6.094/07, que dispõe sobre a Implementação do Plano de Metas



Compromisso Todos pela Educação, garantindo o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. Em 2008, o Decreto n. 6.571/08 tem como finalidade ampliar a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.

No dia 05 de janeiro de 2010, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE-PA) instituiu a Resolução n° 001, que estabelece as diretrizes curriculares para as escolas do Estado do Pará, tendo como base a Educação Inclusiva:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Resolução, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, na modalidade de educação Inclusiva, para educandos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, visando ao exercício pleno de sua cidadania e garantindo metodologias e alternativas de atendimento diferenciadas, de serviços e recursos condizentes com as necessidades de cada aluno. (Pará. 2010)

A Resolução n° 001, CEE/PA, destaca que a escola deve ter apoio técnico e especializado para trabalhar com crianças especiais: o serviço pedagógico especializado realizar-se-á em espaços destinados com suporte para as atividades educacionais, comportando recursos didáticos, equipamentos e materiais diversificados, tendo em visto o desenvolvimento do aluno, individualmente ou em grupo, supervisionado por professor especializado.

Em 25 de maio de 2017, o CEE/PA resolve promulgar a Resolução n. 304/2017 que altera a resolução 001/2010, relativamente aos Capítulos VII e XIV, na Seção II, que tratam sobre a Educação Especial e dá outras providências.

De acordo com BARROS (2018, n.p.), o estado do Pará possui em média 7.983 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede de ensino regular. Além disso, há cerca de 1.700 servidores atuantes nesse segmento para atender essa demanda, em instituições que ofertam salas com recursos multifuncionais, assim como centros e núcleos especializados conveniados à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Barros (2018, n.p.), ainda ressalta que nesse trâmite educacional, ainda há a Coordenadoria de Educação Especial (COEES) que tem por finalidade colaborar com as instituições escolares do estado, na estruturação de seu trabalho atrelados às Unidades Regionais de Educação (UREs) e Unidades Seduc na Escola (USEs), visando contribuir



com a aplicabilidade das normatizações e diretrizes políticas que fomentam a Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva.

3 O MUNICÍPIO DE ÓBIDOS-PA E O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De modo geral esta pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de levantamento bibliográfico. Desse modo Teixeira (2014), enfatiza que:

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, dos fenômenos pela sua descrição ou interpretação. [...] A pesquisa qualitativa tem as seguintes características: O pesquisador observa os fatos sob a óptica de alguém interno a organização; A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação; A pesquisa enfatiza o processo de acontecimentos, isto é, a sequência dos fatos ao longo do tempo; [...]. (Teixeira, 2014, p. 137)

No que tange a pesquisa específica no município, utilizou-se como procedimento metodológico a história oral, por meio de depoimentos de uma professora local aposentada que atuou na educação especial durante todo o processo de implementação dessa modalidade de ensino.

A história oral é “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações” (Delgado, 2006, p. 15).

Segundo relatos de uma professora aposentada, que atuou na educação especial desde a sua implementação até a sua aposentadoria, a educação especial no município de Óbidos está presente desde o ano de 1987 tendo seu início na Escola Municipal de Ensino Fundamental "São Francisco", na época a referida escola fazia parte da rede estadual de ensino. A então gestora da 7ª Unidade Regional de Educação - URE Prof.^a Maria José Pereira Soares convocou quatro professoras para irem a Belém - PA, participar de um treinamento com duração de quatro meses, ao passo que cada uma delas participou de um curso específico para cada área, sendo elas: deficiência auditiva, visual e mental.

Ao retornarem ao município, cada professor ficou responsável por uma classe especial. Além da escolaridade buscavam desenvolver a autonomia de seus alunos, com



oficinas de pinturas, crochês e entre outros; vale ressaltar que os alunos só deixavam a classe especial quando estavam totalmente alfabetizados.

Nos anos seguintes, de 1988 a 1989, iniciou-se o processo na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Frei Edmundo Bonckosch". Com a promulgação da lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que ressalta a educação para todos em diferentes níveis de ensino, mais a Declaração de Salamanca de 1994, a qual reforça a educação para todos e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, inicia-se assim, a adequação das escolas ao processo de inclusão.

Contudo, o que houve foi bastante resistência em todos os segmentos educativos, inclusive dos próprios pais, os quais temiam pela rejeição e discriminação de seus filhos. Soma-se a essa situação, a não aceitação de alguns professores, alunos sem deficiências e seus pais, que viam no aluno com deficiência uma criança doente e incapaz.

Em 2000, ocorreu a municipalização da educação estadual, com isso as professoras que tinham a formação específica para a educação especial foram divididas entre duas escolas, sendo Escola Municipal de Ensino Fundamental Inglês de Souza e Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Madalena Printes. Em 2006, a educação especial ganhou mais visibilidade através da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Madalena Printes, pois os profissionais que atuavam nessa escola incluíam os alunos em todas as atividades e eventos desenvolvidos, dando assim uma grande ênfase à inclusão de todos os alunos da educação especial na escola.

Entre os anos de 2014 e 2015 extinguiram-se as classes especiais no município, com a implantação do Atendimento Educacional Especializado-AEE na educação básica regulamentada pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, cujo destaque está na função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Sendo assim, o AEE, está em funcionalidade até os dias atuais, inserindo os alunos especiais nas turmas comuns e em contra turno recebendo o atendimento especializado referente à sua deficiência. Esse atendimento complementa e suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Destarte, percebe-se o quão tardiamente foi instituída no município a educação especial na perspectiva inclusiva, e quantos alunos passaram pela escola, sem serem



percebidos. É preciso descortinar as faces ocultas ainda existentes na inclusão do aluno com necessidade educativa especial, visto que o atendimento ofertado nem sempre é qualificado. É preciso investir na formação de professores, instituir políticas públicas eficazes que tornem a inclusão um processo real e não apenas legal, para que assim, verdadeiramente que a inclusão acontece de fato e de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivos discutir sobre as legislações que garantem um ensino de qualidade para a pessoa com deficiência, bem como contribuir com informações sobre essa modalidade de ensino no município de Óbidos – PA, propiciando, por meio de dados coletados cientificamente, uma parte de sua história.

De acordo com levantamento de dados sobre a trajetória da Educação Especial nesse município, evidencia-se que houve, na última década, um apelo legal muito forte e apressado para a implementação de uma escola inclusiva. Essa pressa é questionada porque passamos do atendimento de décadas em classes especiais para a chamada inclusão nas classes comuns dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo pouco preparo dos professores e das escolas como um todo para atender essa demanda. Pôde-se constatar que, mesmo com tantos avanços e conquistas nesse âmbito, ainda há muito a evoluir para realmente chegar a uma inclusão em seu sentido mais amplo das pessoas com necessidades educacionais especiais junto à comunidade escolar, e a todos os meios sociais em que o aluno está inserido.

Ao fim da discussão empreendida aqui, pode-se concluir que, no que se refere ao município de Óbidos, os resultados das políticas de inclusão ainda são insuficientes, um exemplo claro disso é que, no que tange a Educação Especial, o Plano Municipal de Educação apresenta lacunas. O que nos leva a crer que tal situação só venha a acarretar ainda mais dificuldades para a implantação de políticas públicas de inclusão, já que não se tem um norte específico para a modalidade. Assim sendo o próprio sistema de ensino, discrimina, segrega e impede a evolução do estudante com necessidades educacionais especiais.

Percebeu-se ainda, a falta de registros e materiais que pudessem respaldar e fundamentar o estudo sobre a Educação Especial no município. Diante disso, entende-se



que a modalidade tem sido deixada à margem, no que se diz respeito à assistência e aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nesse campo. Ao passo que, antes da municipalização do ensino, ocorriam mais formações do que atualmente; mais projetos e mais recursos chegavam às escolas. O que não é percebido atualmente, criando um grande fosso entre o real e o legal.

Com relação à prática inclusiva nas escolas, vale ressaltar que ela é que deve se adequar aos moldes da inclusão e não o inverso. Nesse sentido, é importante que os docentes modifiquem a sua postura em sala de aula e de uma forma geral, no que concerne às práticas inerentes à sua profissão, que em vez de meros transmissores de informação sejam parceiros e mediadores na construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para o futuro, dando-lhes ferramentas para responderem eficazmente aos desafios da sociedade global atual.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

BATISTA, André Miranda. **Educação Especial e Inclusão: um estudo das políticas públicas para inclusão da pessoa com deficiência no Pará**. 2008. 71 p. TCC (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

BARROS, C. **Seduc oferece atendimento especializado para estudantes da Educação Especial**. Rede Pará. [s.l.]. 2018. Disponível em: <https://redepara.com.br/Noticia/170432/seduc-oferece-atendimento-especializado-para-estudantes-da-educacao-especial>. Acesso em: 17 de junho de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Portal de Legislação, BRASÍLIA, DF, 1973. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/61174-cria-o-centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 17 de junho de 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2021.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **História da Educação Especial**: Em Busca de um Espaço na História da Educação Brasileira. Disponível em:

https://historiapt.info/pars_docs/refs/1/301/301.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2021.

CARVALHO, Camila Lopes de; SALERNO, Marina Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **A educação especial nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**: Uma transformação em direção à inclusão educacional. Publicado pela Revista de Educação, v.3. 2015. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/viewFile/5099/>. Acesso em 17 de junho de 2021.

CÉSAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escola Inclusiva e Autismo**: Saberes e Práticas Educativas de Docentes de uma Escola Municipal de Belém - PA. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

COSTA, Vanja Elizabeth Sousa. **Educação, inclusão e políticas públicas**: a educação especial no município de Marabá-Pará. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2006.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 18. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2021.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo: 5ª Ed. Cortez. 2005.

PARÁ. **Resolução do Conselho Estadual de Educação**. 001, de 05 de Janeiro de 2010. Belém, PA, 05 de jan. de 2010. Disponível em:

http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTAÇÃO_EDUC_BAS-1.pdf. Acesso em: 17 de junho de 2021.

PARÁ, **Resolução do Conselho Estadual de Educação**. 304, de 25 de maio de 2017. Belém, PA, 25 de maio de 2017. Disponível em:

[http://www.cee.pa.gov.br/Sites/default/files/resolu%C3%A7%C3%A3o%203\(042\)í7-CF.H.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/Sites/default/files/resolu%C3%A7%C3%A3o%203(042)í7-CF.H.pdf). Acesso em: 17 de junho de 2021.

PARÁ, Conselho Estadual de Educação. **Educação Especial**. Disponível em:

<http://www.cee.pa.gov.br/?o=node/324>. Acesso em: 15 de junho de 2021.



PEREIRA, Gilson Carlos Rodrigues. **Os desafios da educação inclusiva no município de breves:** do processo histórico ao atual Plano Municipal de Educação. Revista eletrônica Falas Breves, v. 3, Universidade Federal do Pará, Breves, maio/2016.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



A importância de políticas públicas para a implantação de programas educacionais no sistema carcerário visando a ressocialização do preso

The importance of public policies for the implementation of educational programs in the prison system aiming at the resocialization of prisoners

Elis Cristina OLIVEIRA¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)

RESUMO: A carta magna expressa a educação como dever do Estado e responsabilidade de todos os cidadãos, podendo encaixar nesse contexto os sujeitos em situação de restrição de liberdade em penitenciárias nacionais. O objetivo da investigação foi visou analisar as políticas públicas brasileiras voltadas para a educação realizada no âmbito do sistema prisional no país, enfatizando a importância da implantação de programas educacionais para a ressocialização dos presos; bem como apontar conceitos relevantes acerca da realidade do sistema carcerário no Brasil; além de destacar os desafios e princípios para a efetivação do direito à educação em penitenciárias nacionais. O problema da pesquisa baseou-se nos seguintes questionamentos: Qual a atual realidade do sistema carcerário no Brasil? Quais as políticas públicas atuais que regem a implantação de programas educacionais e espaços penitenciários? Os programas educacionais em exercício de fato colaboram para a ressocialização dos presos? A pesquisa justifica-se pela relevância do tema para a sociedade, trazendo base científica para expor as realidades concernentes ao sistema penitenciário brasileiro, a educação e ressocialização de pessoas que estão em condição de restrição de liberdade. Os métodos científicos aplicados foram: pesquisa exploratória, investigação bibliográfica e abordagem qualitativa. Considerando as informações e dados coletados, a existência de políticas públicas é um fator relevante para a implantação de programas educacionais no sistema carcerário, além disso, a educação facilita a ressocialização dos detentos, este que é um mecanismo fundamental para a melhoria de vida desses sujeitos e a reintegração no corpo social, diminuindo os riscos de retornarem à prática criminosa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ressocialização. Penitenciárias.

ABSTRACT: The Magna Carta expresses education as a duty of the State and the responsibility of all citizens, and may include subjects in situations of restricted freedom in national penitentiaries in this context. The objective of the investigation was to analyze Brazilian public policies aimed at education carried out within the scope of the prison system in the country, emphasizing the importance of implementing educational programs for the resocialization of prisoners; as well as pointing out relevant concepts about the reality of the prison system in Brazil; in addition to highlighting the challenges and principles for realizing the right to education in

¹ Tecnóloga em Saneamento Ambiental e Pós-graduanda em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. E-mail: altavei.elis@gmail.com



national penitentiaries. The research problem was based on the following questions: What is the current reality of the prison system in Brazil? What are the current public policies that govern the implementation of educational programs and penitentiary spaces? Do current educational programs actually contribute to the resocialization of prisoners? The research is justified by the relevance of the topic for society, bringing a scientific basis to expose the realities concerning the Brazilian penitentiary system, the education and resocialization of people who are in conditions of restricted freedom. The scientific methods applied were: exploratory research, bibliographic research and qualitative approach. Considering the information and data collected, the existence of public policies is a relevant factor for the implementation of educational programs in the prison system, in addition, education facilitates the resocialization of inmates, which is a fundamental mechanism for improving the lives of these subjects. and reintegration into the social body, reducing the risks of returning to criminal practice.

KEYWORDS: Education. Resocialization. Penitentiaries.

Introdução

A carta magna expressa que a educação é dever do Estado e responsabilidade de todos os cidadãos, sendo garantido às pessoas direitos e deveres fundamentais, podendo, então, encaixar nesse contexto os sujeitos que se encontram em situação de restrição de liberdade em penitenciárias nacionais. Neste sentido, disponibilizar uma educação aos presos objetiva a formação de cidadãos para que ingressem em uma sociedade justa, humana, com capacidade de oferecer ao sentenciado a possibilidade de rever os atos antissociais praticados (Ohnesorge, 2014).

Nesta perspectiva, a pesquisa visou analisar as políticas públicas brasileiras voltadas para a educação realizada no âmbito do sistema prisional no país, enfatizando a importância da implantação de programas educacionais para a ressocialização dos presos; bem como apontar conceitos relevantes acerca da realidade do sistema carcerário no Brasil; além de destacar os desafios e princípios para a efetivação do direito à educação em penitenciárias nacionais.

Desse modo, vale ressaltar que a educação escolar em prisões é um direito que a pessoa detida possui e um dos elementos de ressocialização e de reinserção dos sujeitos sociais. Por isso, a investigação justifica-se devido a relevância do tema para a sociedade em geral, trazendo uma base científica para expor as realidades concernentes ao sistema penitenciário brasileiro, a educação de pessoas que estão em condição de restrição de liberdade, e da ressocialização destas para que ao retornarem ao convívio social sejam



aceitos e consigam retomar sua vida profissional, acadêmica e familiar, levando em conta o caráter transformador da educação.

A investigação foi norteada por alguns questionamentos: Qual a atual realidade do sistema carcerário no Brasil? Quais as políticas públicas atuais que regem a implantação de programas educacionais em espaços penitenciários? Os programas educacionais em exercício de fato colaboram para a ressocialização dos presos? Essas indagações foram o problema da pesquisa o qual baseia-se nas questões referentes ao sistema carcerário brasileiro e ressocialização de detentos através da educação escolar.

Para o seu desenvolvimento, alguns métodos científicos foram aplicados, como a pesquisa exploratória (Piovesam; Temporini, 1995), a investigação bibliográfica (Fontelles et al., 2009), e, visando a análise das informações alcançadas nas etapas citadas, a abordagem qualitativa (Rodrigues; Limena, 2006).

O trabalho está organizado em seções e subseções que dividem o conteúdo expresso em introdução, desenvolvimento, no qual estão os subtemas da fundamentação teórica: “a realidade do sistema carcerário no Brasil”, “a relevância da implantação de programas educacionais voltados para a ressocialização do preso”, e, “políticas públicas para implantação de programas educacionais no sistema carcerário brasileiro”. No desenvolvimento encontra-se também a metodologia, os resultados e discussão. Ao final do artigo apresenta-se as considerações finais e as referências.

1 Desenvolvimento

1.1 *A realidade do sistema carcerário no brasil*

Os Em decorrência da colonização promovida por Portugal no Brasil, o país não detinha um Código Penal próprio, por isso submetia-se às Ordenações Filipinas, em que eram válidas penas de morte, punições corporais, que incluíam o açoite, mutilações, queimaduras; degredo para as galés² de demais lugares, confiscação de bens e pena de

² Galés, substantivo feminino plural: 4. Pena dos que eram condenados a remar nas galés. "galé", in: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/gal%C3%A9>



multa, além de humilhações em ambientes públicos. Desse modo, penas como de privação de liberdade e previsão de cerceamento ainda não existiam no século XVII, logo que movimentos reformistas penitenciários iniciaram apenas no final do século posterior, de modo que as prisões eram somente espaços de custódia (Engbruch; Di Santis, 2016).

Com a Constituição de 1824, o Brasil inicia uma reforma no seu sistema de punição, banindo as penas de açoite, tortura e demais penas cruéis, e houve a determinação de que as cadeias deveriam ser seguras, que oferecessem proteção, higienização e arejamento nos espaços, existindo diversas casas para que os réus ficassem separados, de acordo com as situações, e a origem dos crimes realizados. No entanto, não foi respeitada completamente a exclusão de penas cruéis, pois ocorreram quando haviam escravos os quais estavam submetidos a esse tipo de punição. Em 1830 houve a implantação do Código Criminal do Império, momento em que se implanta a pena de prisão no país, dividida em prisão com trabalho; e simples, caso as províncias não tivessem casas de correção, mas sem estabelecer um sistema penitenciário específico, de forma que os governos provinciais ficavam responsáveis pela escolha do tipo de prisão e sua regulamentação (Engbruch; Di Santis, 2016).

Assim, no século XIX, iniciaram as prisões com celas individuais e oficinas de trabalho, tal como a delimitação da própria pena de prisão. Em 1890, com o Código Penal, houve a possibilidade de estabelecer outras formas de prisão, levando em conta que já não existiam prisões perpétuas ou coletivas, havendo apenas as punições de restrição de liberdade individual, havendo pena máxima de 30 anos, além de prisão celular, prisão com trabalho obrigatório, reclusão e prisão disciplinar (Machado; Souza; Souza, 2013).

Neste contexto, vale destacar que, a prisão, segundo a explicitação filosófica, relaciona-se à confinamento, de modo que o detido é afastado do corpo social, dos familiares, dos amigos e demais contatos sociais importantes, esperando que o preso, no período de confinamento, reflita acerca do ato delituoso, de modo que este seja o reflexo mais explícito da punição recebida. O objetivo por trás das prisões consiste na ressocialização do detido, visando que no exercício do cumprimento da pena, poderá voltar para o corpo social “liberto” de fato dos atos delitivos realizados. O Direito Penal possui a finalidade de regulamentar e controlar a convivência entre os sujeitos, delimitando, deste modo, normas e regramentos na sociedade (Andrade, 2018).



No começo do século XX, a legitimidade social da prisão alcançou alterações para o melhoramento no controle da população prisional. Nesta época, apareceram prisões mais modernas e adequadas à qualificação do detento conforme as categorias de crimes: “contraventores, menores, processados, loucos e mulheres” (Machado; Souza; Souza, 2013, p. 4). De modo que

Os asilos de contraventores tinham por finalidade o encarceramento dos ébrios, vagabundos, mendigos, em suma, os antissociais. Os asilos de menores buscavam empregar um método corretivo à delinquência infantil. Acreditando-se na inocência do réu, foi proposta uma prisão de processados, considerando-se não conveniente misturá-los com delinquentes já condenados ou provavelmente criminosos. Os manicômios criminais foram idealizados para aqueles que sofriam alienação mental e requeriam um regime ou tratamento clínico, enquanto que os cárceres de mulheres, seriam organizados de acordo com as indicações especiais determinadas por seu sexo (Machado; Souza; Souza, 2013, P. 4).

Com essa maneira de distribuição, verifica-se, como apontado pelas autoras, uma tentativa de racionalizar o ambiente prisional levando em conta o tipo de delito por critério, o grau da infração cometida, e a periculosidade da pessoa que o cometeu.

No ano de 1905 houve a aprovação de uma nova lei que substituiu a antiga penitenciária, havendo 1.200 vagas no novo estabelecimento, tamanho mais apropriado das celas, oficinas de trabalho, boa ventilação e iluminação. O empreendimento foi entregue no ano de 1920, ainda que não tenha sido concluído em sua totalidade na época. Tal modelo de prisão ainda é adotado no Brasil, mas é possível identificar diversos déficit nos empreendimentos, na legislação e no sistema carcerário (Engbruch; Santis, 2016).

Em 1984, com a promulgação da Lei de Execução Penal, a normatização brasileira passou a garantir ao detido e ao internado a necessária assistência e outras garantias. Mas, em contraponto ao estabelecido na legislação, os presídios da atualidade oferecem espaço degradante e desumano ao detido, devido à superlotação, a falta de assistência médica, alimentação de baixa qualidade e ausência de higiene que provocam várias enfermidades. Tal declínio do sistema prisional do Brasil não afeta apenas os presos, afetando ainda as pessoas que entram em contato com a situação carcerária de maneira direta ou não. Devido a essa realidade, o sistema carcerário gera reincidência dos detidos, entretanto, se



estes fossem tratados de forma digna, ambos poderiam se reintegrar de modo adequado no corpo social, baseando-se na garantia constitucional do princípio da dignidade da pessoa humana, alcançando, deste modo, as metas do sistema carcerário (Machado; Guimarães, 2014).

Desse modo, é importante ressaltar que os objetivos do sistema prisional é a ressocialização e punição da prática de crimes. O Estado, por sua vez, tem a responsabilidade do combate aos crimes, restringindo a liberdade dos criminosos, mediante a prisão, deixando de oferecer risco ao corpo social (Machado; Guimarães, 2014). Ainda assim, como a Lei de Execução Penal - LEP (Brasil, 1984) destaca em seu artigo 10, o Estado tem o dever de ceder assistência ao detido e ao internado, com o intuito de assegurar a prevenção de novos crimes e orientar a volta do sujeito ao convívio social, de forma que tal assistência é estendida ao egresso.

Todavia, conforme explicitado por Andrade (2018), desde a história verifica-se a reformulação das prisões, e evidencia-se déficit considerável no sistema prisional, no Estado em relação ao sistema, bem como nos próprios ambientes prisionais, dentre outras falhas. Como, por exemplo, a superlotação de celas, situação precária e insalubridade dos espaços, fazendo com que este se torne propício para a proliferação de epidemias e contágio de enfermidades; má-alimentação dos detentos, sedentarismo, utilização de drogas, ausência de higiene, bem como toda a lugubridade dos espaços prisionais, os quais permitem que o sujeito que adentrou saudável saia adoentado ou com a resistência física e saúde reduzidas (Assis, 2007).

Em 2007 havia a estimativa de que cerca de 20% dos detentos do Brasil eram portadores de HIV, especialmente devido o homossexualismo, violência sexual efetivada por outros detentos e utilização de drogas injetáveis. Além disso, é importante destacar os abusos e agressões praticados por agentes penitenciários e por policiais, geralmente após rebeliões ou tentativas de fuga. Depois de serem dominados, os detentos sofrem a denominada “correição”, que consiste no espancamento ocorrido como forma de castigo, no qual, diversas vezes, ocorrem excessos e o espancamento gera execução, como em um caso acontecido em 1992, do “massacre” do Carandiru, em São Paulo, em que 111 detentos foram executados (Ibidem, 2007).

Cenário atual: a população carcerária cresceu, atingindo o total de 759.518 detentos, conforme levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



(Depen), o qual lançou tal levantamento aplicando dados relativos ao primeiro semestre de 2020, constituindo-se, então, a terceira maior de todo o planeta, estando atrás somente dos Estados Unidos, que detinha 2 milhões 100 mil pessoas detidas, e China, com 1 milhão e 600 mil pessoas presas (Novo, 2021).

Segundo Novo (2021), menos de 13% do público carcerário tinham acesso a educação. Considerando o total de pessoas presas, 8% se enquadravam como analfabetos, 70% não concluíram o ensino fundamental, e 92% não finalizaram o ensino médio. Ainda que o perfil apresentado esteja marcado pelo baixo nível de escolaridade, diretamente ligada à exclusão social, menos de 13% dos detentos acessam as atividades nas penitenciárias, conforme dados levantados juntamente ao DEPEN.

No ano de 2021, em novo Levantamento de Informações Penitenciárias, apresentado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), utilizando dados colhidos até julho de 2021, o total da população presa manteve certa estabilidade, visto que ocorreu um leve acréscimo de 1,1%, ultrapassando a quantidade de 811.707 pessoas com determinada privação de liberdade até dezembro de 2020, para 820.689 até junho de 2021 (Brasil, 2021).

“Desses, 673.614 estão celas físicas e 141.002 presos em prisão domiciliar. Já a disponibilidade de vagas para custodiados no sistema aumentou 7,4%, diminuindo o déficit de vagas” (Brasil, 2021, [recurso online]). Isso estaria refletindo a dedicação do Ministério da Justiça e Segurança Pública no enfrentamento do déficit de vagas, aplicando investimentos oriundos do Fundo Penitenciário Nacional (Funpen). O levantamento em questão, demonstrou que houve aumento de 54,15% no número total de detentos que praticavam atividades educacionais em Unidades Prisionais no Sistema Prisional Brasileiro; além de crescimento de 21,5% no total de pessoas detidas que estavam em atividades de trabalho.

Os dados mais atuais demonstrados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, realizado no período de julho a dezembro de 2021, mostram a seguinte realidade do quantitativo de pessoas detidas em celas físicas e que se encontram em prisão domiciliar vinculadas às unidades prisionais brasileiras estaduais, demonstrado no quadro 1:

**Quadro 1 - Dados referentes ao quantitativo de pessoas presas em penitenciárias estaduais
UNIDADES PRISIONAIS ESTADUAIS**



	Presos em celas físicas	Presos em prisão domiciliar
Regime fechado	326.243	5.676
Regime aberto	20.241	82.578
Semiaberto	124.481	45.401
Provisório	196.830	22.399
Medida de segurança	2.028	4
Tratamento ambulatorial	891	8
	Total: 670.714	Total: 156.066
	Total Geral: 826.780	

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/sisdepen>

Como se observa no quadro acima, o número de pessoas que respondiam por algum crime no período em que se realizou o levantamento era de 826.780, deste quantitativo 670.714 estavam cumprindo pena em celas físicas em penitenciárias estaduais. O quadro 2, por sua vez, demonstra o quantitativo de pessoas presas em celas físicas de penitenciárias federais:

Quadro 2 – Dados referentes ao quantitativo de pessoas presas em penitenciárias federais

UNIDADES PRISIONAIS FEDERAIS	
	Presos em celas físicas
Regime fechado	469
Regime aberto	0
Semiaberto	0
Provisório	40
Medida de segurança	0
Tratamento ambulatorial	1
	Total: 510

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/sisdepen>

O total de pessoas presas em celas físicas de penitenciárias federais, estas que se localizam em Brasília, Campo Grande, Catanduvas, Mossoró e Porto Velho, no período analisado era de 510. Somando-se os totais de pessoas presas em celas físicas em penitenciárias estaduais e federais há o quantitativo de 671.224 pessoas detidas. Somando-se os números de pessoas presas que cumpriam pena tanto em celas físicas quanto em prisão domiciliar, vinculadas a penitenciárias estaduais e federais, tem-se o total de 827.290, havendo uma diferença de 12.674 pessoas quando comparado com o quantitativo observado no levantamento feito no primeiro semestre de 2021.

1.2 A relevância da implantação de programas educacionais voltados para a ressocialização do preso



Mediante as políticas públicas, legislação, é possível que se organize e torne mais evidente o direito do preso à educação, este que já está previsto na Constituição do país, mas que exige determinados regramentos do âmbito legislativo para que seja posto em prática, de forma regulamentada, como tem sido apontado em diversas leis que tratam do assunto.

Desse modo, é importante ressaltar que a assistência educacional consiste em uma das prestações básicas mais relevantes não apenas para a pessoa que tem sua liberdade, mas também para a que está presa, sendo, então, um elemento do tratamento em penitenciárias como um modo para que o sujeito seja reintegrado ao meio social. A educação é uma garantia destinada a todos os sujeitos e volta-se ao pleno desenvolvimento da personalidade dos indivíduos e o fortalecimento do respeito aos direitos da pessoa humana e às liberdades fundamentais (Craidy, 2015).

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade. Assim como devem existir educação escolar e a educação profissional dentro do espaço carcerário como política de execução penal, hoje, também defendemos que deve existir uma proposta político-pedagógica orientada na socioeducação, cujo objetivo seja preparar o apenado para o convívio social (Craidy, 2015, p. 18).

Isto é, a educação dos internos precisa influenciá-los de forma significativa edificando-o, gerando condições para que possa aprimorar sua identidade, procurando a compreensão e aceitação de si como sujeito social e instituir sua projeção de vida, delimitando e trilhando percursos para a vivência em sociedade.

Neste sentido, é possível acreditar na capacidade de os presos se ressocializarem, pois, caso não se acredite nisso, o trabalho dos professores com os detentos não teria resultado. “Vale a máxima que diz que o homem é do tamanho daquilo que pensa, portanto, é preciso ser gigantesco, porque o homem é referencial e deixa marcas profundas que o acompanharão” (Craidy, 2015, p. 22); assim, o pensamento da pessoa pode defini-la, por isso a necessidade de ser grande, logo que o homem é referência e acaba deixando registros profundos que os seguirão. O educador, por sua vez, é responsável pelas pessoas que ele educa.



Em vista disso, é fundamental que os professores se atentem às falhas dos detentos e busquem interferir e orientá-los quando preciso, apresentando a relevância de alterações de comportamento para alcançarem, lutarem e terem direito à dignidade. É preciso que se enfatize, além das competências pedagógicas, o respeito, os valores, as responsabilidades, bem como as limitações, autoavaliação, reflexão e capacidade de alterações, possibilitando que o aluno acredite e continue persistindo na chance de mudar e persistir no alcance de seus objetivos, procurando, desse modo, a reestruturação no âmbito social (Craidy, 2015).

Uma grande parte dos detentos não usufruíram de boas oportunidades no decorrer da vida, especialmente a possibilidade de estudar para prover um futuro melhor. O período de reclusão pode e precisa ser aplicado para a garantia de oportunidades como estas, através do estudo e, ao mesmo tempo, mediante o trabalho profissionalizante. De tal modo, além de organizar as celas, limpar os corredores e banheiros, dentre outras, os presos devem ter a oportunidade de apresentarem valores que, geralmente, estão escondidos pelo estigma do crime (Equipe Âmbito Jurídico, 2017).

Há situações de presos que possuem dotes artísticos, alguns revelam grandes pintores de quadros e painéis para parede, além disso, habilidades com a realização de esculturas, modelagens, itens de marcenaria, e outras. Muitos decoram as celas conforme sua criatividade e personalidade. Tais manifestações artísticas precisam receber incentivos, porque é um meio de ocupação do detento, possibilitando distrações e aumentando a autoestima. É a oportunidade para mostra-lo que há esperança de um amanhã mais favorável fora das grades que restringe o contato com o mundo externo (Equipe Âmbito Jurídico, 2017).

Assim, o objetivo envolto da oferta de uma educação de nível profissional dos detentos é a formação de cidadãos para o ingresso em uma sociedade justa, humana, com capacidade de oferecer ao sentenciado a chance de rever suas atitudes antissociais. A família, por sua vez, deve ser educadora e ensinar ao preso a ressocialização, pois ela quem o constitui, a pessoa e a maneira de ele compreender e ler o mundo em que vive. Tudo isso são itens relevantes para o processo de realização da relação entre o preso e a família, que é gerada pela qualidade do envolvimento entre a escola e o meio (Vivaldo, 2014).



A importância da educação prisional como mecanismo de ressocialização, tal como de desenvolvimento de habilidades e de educação visando a empregabilidade é evidente sob a concepção de colaborar para que os reclusos possam construir um futuro mais promissor durante e depois do cumprimento da sentença proferida. Os objetivos do encarceramento, então, vão além da punição do indivíduo, isolamento e detenção. A educação, por sua vez, ajuda e possibilita o alcance de objetivos fundamentais de reabilitação que geram o resgate social e educação capaz de libertar, em uma dimensão de autonomia, redução de discriminação no âmbito social, e sustentabilidade (Equipe Âmbito Jurídico, 2017a).

Dessa forma, verifica-se a relevância da educação do preso para a sua ressocialização, bem como a participação da família nesse processo educativo e ressocializador, de transformação e que gera esperança para a pessoa que teve sua liberdade restrita em decorrência de uma prática antissocial.

1.3 Políticas públicas para implantação de programas educacionais no sistema carcerário brasileiro

Com a implantação de políticas centradas na educação estabeleceu-se a sistematização e estrutura da educação no Brasil mediante o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e por meio da Estrutura organizacional da Educação (Baptista, 2018).

Neste sentido, vale apontar que a LDB ratifica o direito à educação, amparado na Constituição Federal e determina os princípios da educação e os deveres estatais relativos à educação escolar pública, delimitando responsabilidades, com colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Além de estipular que os sistemas de ensino precisam assegurar cursos e exames que visem ceder oportunidades conforme os interesses, condições de trabalho e vida de pessoas jovens e adultas, de forma que o ingresso e continuidade sejam viabilizados e incentivados através de ações integradas dos poderes públicos (Baptista, 2018).

Nessa perspectiva, a LDB, em seu artigo 5º, confirma que

o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical,



entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (Brasil, 1996, p. 3).

Ou seja, prevê que o acesso ao ensino fundamental é um direito subjetivo que pode ser exigido por qualquer cidadão brasileiro acionando, para isso, o Poder Público de forma jurídica.

Em contexto internacional, vale citar que, segundo Baptista (2018), foram promulgadas Regras Mínimas para o tratamento de pessoas presas após aprovação da Organização das Nações Unidas (ONU), que dispõe sobre o acesso de encarcerados confirmando a integração necessária com os sistema educacional do país em que foi adaptada e aplicada, porém, não abrange toda a realidade do Brasil, visto que não sofreu atualizações e complementações no capítulo que aborda a respeito das instruções e assistência educacional.

A Declaração de Hamburgo impõe também a educação como uma garantia de evoluções voltada para o direito de sujeitos presos e ainda agrega alguns artigos os quais versam sobre determinadas situações como provocadas por agentes penitenciários que geram resistência e impedimentos para que a educação seja acessada pelos detentos (Baptista, 2018).

Dessarte, na legislação vigente, há garantias relativas ao período de execução de pena e direitos humanos da pessoa presa em vários diplomas legais, a exemplo, mundialmente, há diversas convenções, entre elas, a Declaração Universal de Direitos Humanos, a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem e a Resolução da ONU, as quais apontam normas mínimas referentes ao tratamento do preso (Damasceno, 2007).

A Carta Magna, no Brasil, dispõe em seu artigo 5º trinta e dois incisos que abordam sobre as garantias fundamentais dos cidadãos, que também visam a proteção de garantias da pessoa presa. A Lei de Execução Penal, por sua vez, apresenta, entre o 1º ao 14º inciso, do artigo 40, os direitos infraconstitucionais dos detentos no decorrer da execução da pena (Damasceno, 2007).

Neste contexto, a Constituição Federal dispõe em seu artigo 205 que a educação é um direito destinado a todas as pessoas, de modo que esta deve ser cedida pelo Estado e pela família:



Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 106).

Tal regra também vale para pessoas que estão com a liberdade restrita, logo que é um direito que não pode ser negado, ainda que estejam privados da liberdade, sendo necessária a disponibilização de possibilidades de acesso à educação e consigam ter uma nova chance de mudar de vida. O Estado precisa aplicar todos os recursos possíveis para garantir educação a todos os presos, visto que o estudo motiva o pleno desenvolvimento do detento através do conhecimento, o prepara para exercer a cidadania e cede qualificação para o trabalho laboral. Em decorrência disso, há facilitação na ressocialização deste, reduzindo a reincidência (Manfroí, 2016).

A Lei de Execução Penal sofreu alteração em seu artigo 83 pela Lei Nº 12.245, de 2010, a qual acresceu o parágrafo quarto, disciplinando a instalação de salas de aula voltadas para cursos de educação básica e profissionalizante (Brasil, 2010). Assim, verifica-se que a assistência ao preso é uma das principais ações do Estado, visando sua integração à sociedade.

Em 2011 a Lei de Execução Penal foi alterada novamente, pela Lei Nº 12.433, passando a apresentar a previsão de remição de pena, no artigo 126, da seguinte maneira:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:
I – 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar – atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II...

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º...

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental,



médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo.

§ 7º O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar.

§ 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa (Brasil, 1984, p. 26; Brasil, 2011, p. 1).

Como visto, a remição pelo estudo beneficia o preso de várias formas, incentivando a educação e o ensino formal da pessoa detida e diminui o tempo de pena a ser cumprido. Tal benefício já era previsto na Súmula 341 do Superior Tribunal de Justiça (STJ): “A frequência a curso de ensino formal é causa de remição de parte do tempo de execução de pena sob regime fechado ou semi-aberto” (STJ, 2007, [recurso digital]).

Como outro avanço nas políticas públicas para a educação de pessoas presas pode-se citar a promulgação do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), instituído pelo Decreto Nº 7.626, no ano de 2011, o qual dispõe:

Art.1º Fica instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP, com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

Art.2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior (BRASIL, 2011, p. 1).

Então, o PEESP visou tornar mais amplo e qualificada a disponibilização da educação nos espaços prisionais brasileiros, abrangendo a educação básica na modalidade EJA, a educação a nível profissional e tecnológico, bem como a educação de nível superior.

No ano de 2015 houve outra mudança na Lei de Execução Penal, de 1984, através da Lei Nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, acrescentando o artigo 18 A, o qual aborda a inclusão do Ensino Médio em penitenciárias brasileiras:

A Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.



§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas (Brasil, 2015, p. 1).

Dessa forma, a lei passou a prever a implantação do ensino médio, seja regular ou supletivo, devendo ser ministrado às pessoas detidas de forma integrada ao sistema de ensino estadual e municipal, recebendo apoio da União, de modo que sejam destinados recursos à educação dessas pessoas.

Verifica-se, então, que a legislação atual tem fartura relativa à disponibilização da educação para os detentos, mostrando-se inovadora, com constantes mudanças efetivadas na LEP, com intuito de ampliar as chances de os presos receberem o ensino devido, podendo enfatizar a mudança que exige a implantação do ensino médio nas penitenciárias, visando atender os ditames previstos na constituição relativos à universalização da educação no Brasil. Entretanto, é preciso que as políticas públicas possam acompanhar as evoluções no âmbito legislativo e tornem real suas previsões, com o intuito de os, aproximadamente, 20 mil egressos anualmente do sistema carcerário consigam se tornar pessoas melhores do que quando entraram no cárcere (Manfroi, 2016).

2 Metodologia

Com intuito de familiarizar-se com a temática tratada no trabalho foi necessária a utilização do método exploratório de pesquisa (Piovesam; Temporini, 1995). Para a construção do referencial teórico de forma consistente empregou a técnica investigativa bibliográfica, logo que, Fontelles et al. (2009) abordam que este procedimento é aplicado quando se deseja a construção do fundamento teórico, tendo como base os conhecimentos já estabelecidos e analisados em materiais como livros, periódicos, artigos, dentre outros.

As fontes utilizadas nas pesquisas exploratória e bibliográfica foram obras elaboradas entre os anos de 2007 a 2022, sendo artigos, textos publicados em sites, monografias, leis vigentes, como a Constituição Federal, a Lei de Execução Penal e a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), e textos jurisprudenciais do Supremo Tribunal



de Justiça (STJ). A fonte para os dados referentes ao número de presos em ações de reintegração e assistência social foi o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias realizado pelo Departamento Nacional de Penitenciárias (DEPEN) e publicado no site da instituição citada.

Visando a análise das informações coletadas foi aplicada a abordagem qualitativa, pois neste segmento de análise não se quantifica os dados, ou seja, não há a necessidade de utilizar procedimentos estatísticos, bem como não há o objetivo de realizar problemáticas mediante tais processos (Rodrigues; Limena, 2006). Dessarte, aplica-se esta abordagem quando há problemas que a análise estatística não conseguiria alcançar.

3 Resultados e Discussão

Como se verifica com as informações levantadas, as medidas de ressocialização são importantes para a recuperação do detento; as ações educativas, por sua vez, precisam influenciar significativamente, edificando a vida do interno, gerando meios para aprimorar sua identidade, visando que este se veja e compreenda-se como sujeito social e institua o seu próprio projeto de vida, delimitando e percorrendo trajetos para que possa viver em sociedade quando sair do centro de recuperação.

Para isso, como cita Craidy (2015), é preciso que haja educação escolar e educação profissional no âmbito carcerário como uma política de execução penal, tendo como orientação básica a socioeducação, que objetiva a preparação desse indivíduo para que consiga conviver socialmente.

Sob esta visão, o tempo que a pessoa fica reclusa de sua liberdade deve ser aproveitado de forma produtiva, de modo que gere a ela oportunidades de aprendizagem, por meio dos estudos e através do trabalho profissionalizante; explorando ainda habilidades que detentos possuam, como realização de pintura, esculturas, decoração, modelagens, marcenaria, dentre outras; de forma que essas habilidades sejam estimuladas e estes consigam mostrar os itens elaborados fora da cela, fazendo até mesmo a venda dos produtos feitos.

Vale citar, então, como explica Vivaldo (2014), o objetivo existente na oferta da educação profissional aos detentos é promover a formação de cidadãos para que possam ingressar em uma sociedade humana, justa, que consiga oferecer uma oportunidade para



que revejam as atitudes tomadas. Nesse processo, a família tem o papel de educar e ensinar aos sujeitos a ressocialização, visto que ela quem o constitui o indivíduo e o modo que ele compreende e faz a leitura do mundo ao redor.

Assim, a educação prisional é importante para o processo ressocializador, além do desenvolvimento de habilidades e educação, tendo como objetivo ainda a empregabilidade de pessoas presas para que possam construir um futuro melhor após o cumprimento da pena. A educação auxilia e permite que se atinja objetivos importantes de reabilitação que provocam o resgate social, a liberdade e autonomia (Equipe Âmbito Jurídico, 2017).

Neste contexto, vale apresentar informações referentes ao número de detentos que se encontram em ações de reintegração e de assistência social, incluindo a prática de atividades laborais, atividades educacionais e os que realizam ambas as atividades ao mesmo tempo; considerando dados colhidos através do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias do Departamento Nacional de Penitenciárias (DEPEN), no período entre julho e dezembro de 2021, demonstrado no quadro 3:

Quadro 3 – Dados referentes ao quantitativo de presos em ações de reintegração e assistência social

DETENTOS EM AÇÕES DE REINTEGRAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL		
	Unidades prisionais estaduais	Unidades prisionais Federais
Total em atividades laborais	134.603	(em branco)
Total em atividades educacionais	330.162	1.206
Total em atividades laborais e atividades educacionais (simultaneamente)	16.202	0
	Total: 480.967	Total: 1.206
Total Geral: 482.173		

Fonte: Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/sisdepen>

A quantidade de detentos de Unidades prisionais Federais, que participam de ações de reintegração e assistência social (1.206) abrange todos os presos, incluindo os presos em celas físicas, e outros; e os egressos, visto que no Brasil uma das maneiras de prover a ressocialização existente e que tem gerado resultados positivos é a elaboração de projetos, de iniciativa do Estado e de algumas instituições privadas, que oferecem a possibilidade de trabalho e cursos profissionalizantes para os egressos que necessitam dar sustento para suas famílias e para si mesmos (Equipe Âmbito Jurídico, 2017b).



Desse modo, vale ressaltar que, segundo Melo (2022), a educação penitenciária formal e a qualificação para as atividades laborais são as formas mais eficazes de alcançar a reintegração de sujeitos privados de liberdade, possibilitando-lhes escolhas com mais consciência e com maior capacidade de transformação.

4 Considerações Finais

Diante das informações e dados expostos, verificasse que as ações de ressocialização são benéficas não somente para os presos, mas também para toda a sociedade, visto que esses podem se tornar pessoas mais preparadas, mais informadas, com conhecimentos diversos, podendo tomar novas atitudes ao retornarem ao corpo social, tornando-se pessoas mais conscientes, responsáveis.

A educação com o papel ressocializador é um mecanismo de transformação para esses sujeitos, que gera oportunidades variadas, de modo que consigam explorar suas habilidades artísticas e consigam se preparar para a convivência em sociedade e para o ingresso no mercado de trabalho formal, mudando suas práticas de vida, melhorando como pessoa e cidadão.

Portanto, a existência de políticas públicas é um fator relevante para a implantação de programas educacionais no sistema carcerário, além disso, a educação facilita a ressocialização dos detentos, este que é um mecanismo fundamental para a melhoria de vida desses sujeitos e a reintegração no corpo social, diminuindo os riscos de retornarem à prática criminosa, visto que poderão assumir responsabilidades laborais em trabalho formal, tendo uma renda financeira com atividades legais e, por maior consciência, evitem cometer transgressões que antes cometeram e que foram a causa de sua prisão.

REFERÊNCIAS

As ANDRADE, Paulo Vitor. **Sistema carcerário brasileiro** (Projeto de monografia apresentado ao Núcleo de Trabalho Científico do curso de Direito) Anápolis: UniEVANGÉLICA, 2018. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/671/1/Monografia%20-%20Paulo%20Vitor.pdf>

ASSIS, Rafael Damaceno de. A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XI, n. 39, p. 74-78, out./dez. 2007. Disponível em:



<http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/espen/ARealidadeatualdoSistemaPenitenciarioBrasileiro2008.pdf>

BAPTISTA, Roberta Gomes Leite. **A implementação e a efetividade das políticas educacionais no sistema prisional brasileiro.** XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Vitória – ES: Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/23263/16021>

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Segundo Levantamento do Depen, as vagas no sistema penitenciário aumentaram 7,4%, enquanto a população prisional permaneceu estável, sem aumento significativo.** Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Publicado em 20 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/noticias/segundo-levantamento-do-depen-as-vagas-no-sistema-penitenciario-aumentaram-7-4-enquanto-a-populacao-prisional-permaneceu-estavel-sem-aumento-significativo>

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011:** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984: institui a Lei de Execução Penal.** Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.245 de 24 de maio de 2010:** Altera o art. 83 da Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12245.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011:** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015:** Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino



médio nas penitenciárias. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113163.htm

CRAIDY, Carmem. **A educação no sistema penitenciário, e sua importância na ressocialização.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2015. Disponível em:

https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php?file=%2F183218%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FA%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Sistema%20Penitenc%C3%A1rio%2C%20e%20sua%20import%C3%A2ncia%20na%20ressocializa%C3%A7%C3%A3o.pdf

DAMASCENO, Rafael de Assis. **A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro.** In: DireitoNet, maio 2007. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3481/A-realidade-atual-do-sistema-penitenciario-brasileiro>

ENGBRUCH, Werner; DI SANTIS, Bruno Moraes. **A evolução histórica do sistema: Privação de liberdade, antes utilizada como custódia .se torna forma de pena.** n° 60–maio - 2016.

EQUIPE ÂMBITO JURÍDICO. **A importância da educação prisional na recuperação no Mercosul.** Publicado em 1 de setembro de 2017a. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-164/a-importancia-da-educacao-prisional-na-recuperacao-no-mercosul/>

EQUIPE ÂMBITO JURÍDICO. **A ressocialização dos egressos do sistema prisional.** Publicado em 1 de junho de 2017b. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/a-ressocializacao-dos-egressos-do-sistema-prisional/>

FONTELLES, Mauro José. SIMÕES, Marilda Garcia. FARIAS, Samantha Hasegawa; FONTELLES, Renata Garcia Simões. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, 23 (3), 2009. PDF. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>

MACHADO, Ana Elise Bernal; SOUZA, Ana Paula dos Reis; SOUZA, Mariani Cristina de. Sistema penitenciário brasileiro – origem, atualidade e exemplos funcionais. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 10, n. 10, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/download/4789/4073>

MACHADO, Nicaela Olímpia; GUIMARÃES, Issac Sabbá. A Realidade do Sistema Prisional Brasileiro e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica.** Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 566-581, 1º Trimestre de 2014. Disponível em: <https://www.univali.br/graduacao/direito-itajai/publicacoes/revista-de-iniciacao-cientifica-ricc/edicoes/Lists/Artigos/Attachments/1008/Arquivo%2030.pdf>



MANFROI, Ilionei. **Políticas públicas de ressocialização na gestão do sistema carcerário.** *In:* Âmbito Jurídico. Publicado em 1 de abril de 2016. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/politicas-publicas-de-ressocializacao-na-gestao-do-sistema-carcerario/>

MELO, Lucidéa. **A educação como direito e dever do estado para reintegração social de pessoas privadas de liberdade no sistema penitenciário do Amapá.** *In:* Diário do Amapá. Publicado em 9 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/artigos/a-educacao-como-direito-e-dever-do-estado-para-reintegracao-social-de-pessoas-privadas-de-liberdade-no-sistema-penitenciario-do-amapa/>

NOVO, Benigno Núñez. **A importância da educação prisional para a recuperação de detentos no Brasil e na Espanha.** *In:* DireitoNet. Publicado em 17 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/12195/A-importancia-da-educacao-prisional-para-a-recuperacao-de-detentos-no-Brasil-e-na-Espanha>

OHNESORGE, Rui. **A educação no sistema penitenciário, e sua importância na ressocialização.** Monografias Brasil Escola, 2014. Publicado em 8 de outubro de 2014. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/direito/a-educacao-no-sistema-penitenciario-sua-importancia-na-ressocializacao.htm>

PIOVESAN, Armando. TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, 29 (4), 1995. Edição subvencionada pela FAPESP. Processo 95/2290-6. PDF. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10>

RODRIGUES, Maria Lucia. LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas.** Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

STJ - Superior Tribunal de Justiça. **Súmula 341.** Terceira Seção, em 27.06.2007 DJ 13.08.2007, p. 581. Disponível em: https://www.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2012_29_capSumula341.pdf

VIVALDO, Jesebel Barcellos. **Ressocialização pela educação: um desafio possível.** *In:* Brasilescola, 2014. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/direito/ressocializacao-pela-educacao-um-desafio-possivel.htm>



A importância do computador como recurso pedagógico para crianças com paralisia cerebral¹

The importance of the computer as a pedagogical resource for children with cerebral palsy

Ingrid Carolina Saldanha NOGUEIRA²
A Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ)

Socorro Rosas dos SANTOS³
A Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ)

Arthur Nascimento Barbedo COUTO⁴
A Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ)

RESUMO: A proposta deste estudo tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico para a compreensão do uso pedagógico do computador no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Paralisia Cerebral, a fim de desenvolver diversas habilidades educacionais, mais especificamente analisar o desenvolvimento dos alunos com Paralisia Cerebral após uso do computador, assim como, investigar a tecnologia assistiva como recurso e técnica facilitadora do desenvolvimento da criança com Paralisia Cerebral, destacando a importância de trabalhar com jogos tecnológicos como ferramentas de ensino aprendizagem para crianças com paralisia cerebral. O percurso metodológico foi norteado pela pesquisa e bibliográfica. Os autores que contribuíram para a discussão são: Manzini (2005), Baierle (2012), Aves e Matsukura (2012), Oliveira apud Bogatschov (2001), Galvão Filho (2009) Ministério da Educação, entre outros. Destacamos como resultado que alguns desafios ainda permeiam esse contexto, porém a capacitação dos profissionais e o trabalho em conjunto entre professor, aluno e família podem mostrar bons resultados nesse contexto. E por meio do jogo estimula-se a capacidade de aprendizagem, a fim de auxiliar a sua inclusão na nossa sociedade em que vive.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem, Tecnologia Assistiva, Paralisia Cerebral.

ABSTRACT: The purpose of this study aims to carry out a bibliographical survey to understand the pedagogical use of the computer in the teaching-learning process of children with Cerebral Palsy, in order to develop various educational skills, more specifically analyzing the development of students with Cerebral Palsy after use of the computer, as well as investigating assistive technology as a resource and technique that facilitates the development of children with Cerebral Palsy, highlighting the importance of working with technological games as teaching and learning

¹ Trabalho correspondente à conclusão de Pós-Graduação, no Curso de Educação Inclusiva na Perspectiva da Inclusão da Escola Superior da Amazônia

² Concluinte do curso de Pós-Graduação da Escola Superior da Amazônia, e-mail:ingri.nogueirasn@gmail.com

³ Concluinte do curso de Pós-Graduação da Escola Superior da Amazônia, e-mail:digosoras@hotmail.com

⁴ Orientador do Curso de Pós-Graduação da Escola Superior da Amazônia, e-mail: arturcoutopsi@yahoo.com.br



tools for children with cerebral palsy. The methodological path was guided by research and bibliography. The authors developing the discussion are: Manzini (2005), Baierle (2012), Aves and Matsukura (2012), Oliveira apud Bogatschov (2001), Galvão Filho (2009) Ministry of Education, among others. We highlight as a result that some challenges still permeate this context, however the training of professionals and joint work between teacher, student and family can show good results in this context. And through the game, learning capacity is stimulated, in order to help their inclusion in the society in which they live.

KEYWORDS: Teaching-learning, Assistive Technology, Cerebral Palsy.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico para a compreensão do uso pedagógico do computador no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Paralisia Cerebral, a fim de desenvolver diversas habilidades educacionais, mais especificamente analisar o desenvolvimento dos alunos com Paralisia Cerebral após uso do computador, assim como, investigar a Tecnologia Assistiva como recurso e técnica facilitadora do desenvolvimento da criança com Paralisia Cerebral, destacando a importância de trabalhar com jogos tecnológicos como ferramentas de ensino aprendizagem para essas crianças.

Nesse contexto sabe-se que o processo educacional no Brasil vem se renovando ao longo dos anos, abrangendo cada vez mais modalidades da educação com o propósito de viabilizar e promover uma boa qualidade de ensino. Dentre as áreas em processo de renovação encontra-se a educação inclusiva, onde os alunos com necessidades especiais recebem um atendimento especializado que vai além do conteúdo didático oferecido em uma classe regular, essa proposta didática visa proporcionar a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula. Segundo a Organização Mundial de Saúde, deficiência é o substantivo atribuído a toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Refere-se, portanto, à biologia do ser humano.

Nessa perspectiva, relevância do presente trabalho está em destacar uso do computador como recurso pedagógico e a necessidade de analisar e compreender a importância que esse recurso pode proporcionar as crianças com Paralisia Cerebral e assim contribuir para o processo de ensino aprendizagem. Contudo, Leitão e Imbiriba (2015. p, 15) revelam que:

O processo educativo é complexo e multifacetado exigindo assim o enfrentamento em várias frentes para que o mesmo seja otimizado. Somos



conscientes de que para termos êxitos em nossas práticas pedagógicas é urgente e necessário compreendermos o momento histórico que vivenciamos sempre caracterizado por mudanças, por crises e pelo surgimento de novas tecnologias, novas teorias, novas metodologias educacionais, as quais favorecem estudos e reflexões fundamentais para nos fazer avançar às metas desejadas.

Da mesma forma, Dias (2015), seguindo posicionamentos de Leitão e Imbiriba, define, de uma forma bem simples e objetiva que, “pensar uma escola para Todos sugere discutir a formação/assimilação de conceitos no cotidiano da aula em meio à diversidade apresentada”.

Portanto, é relevante desenvolver atividades atrativas e prazerosas para o processo de ensino aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais, para que possam ter uma nova visão da realidade em sua volta, no sentido de desenvolver uma educação que realmente seja para todos.

Para melhor subsidiar o estudo em seu desenvolvimento, foram apontadas algumas questões norteadoras para ajudar a responder o problema de pesquisa:

- Qual a relevância da tecnologia assistiva como recurso e técnica facilitadora do desenvolvimento da criança com paralisia cerebral?
- Como se dá o desenvolvimento dos alunos com Paralisia Cerebral após uso do computador como recurso pedagógico?
- Qual a importância de trabalhar com jogos tecnológicos como ferramentas de ensino aprendizagem para crianças com paralisia cerebral?

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO E TÉCNICA FACILITADORA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

As pessoas com deficiências enfrentam inúmeras dificuldades em seus ambientes de estudo, trabalho e até mesmo lazer. Isto porque não conseguem se adaptar a muitas práticas do cotidiano, que envolvem a participação dos sentidos, habilidades e recursos que uma pessoa com alguma deficiência muitas vezes não consegue desenvolver. A presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) traz novas possibilidades pedagógicas para facilitar o educador na realização de suas atividades.



Segundo consta no CAT (Comitê de Ajudas Técnicas) criado pela Secretaria de Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República em 2006 pela portaria de N°142, onde foram feitas pesquisas cujo tema era a Tecnologia Assistiva que teve como objetivo a utilização de técnicas e recursos materiais, estruturais e humanos para proporcionar que a pessoa com deficiência possa ter sua cidadania exercida. Nesse sentido:

Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas, e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidades reduzidas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil - SDHPR - Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII)

Da mesma forma, Manzini (2005), seguindo posicionamento do Comitê de Ajudas Técnicas, define que os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência!

Como se pode observar, essa tecnologia tem vários recursos que podem ser utilizados para o melhor desenvolvimento da mesma. Os recursos sempre buscam auxiliar as pessoas com deficiência proporcionando melhores resultados, são produtos fabricados em série ou sob medida utilizada para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais da pessoa com deficiência.

A Tecnologia Assistiva tem como objetivo trazer melhorias para que crianças com necessidades educacionais especiais possam buscar independência, inclusão social entre outros fatores que os recursos usados proporcionam. Sobre essa afirmação, o artigo 58 da LDB/96 prediz o seguinte:

[...] entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos **portadores** de necessidades especiais (LDB, ARTIGO 58).
Grifo nosso.

Diante disso, professor em sala de aula ao verificar a necessidade do seu aluno deve ter como auxílio recursos que facilite a sua vida diária, este não hesita em elaborar,



mesmo sendo artesanalmente o material de que aluno precise, fazendo assim a diferença na vida do aluno com necessidades educacionais especiais.

1.2 Subseções

O ingresso de alunos com necessidades especiais nas escolas tem crescido de forma significativa ao longo dos anos. Ao focalizarmos os alunos com Paralisia Cerebral nota-se ainda a necessidade de autonomia do aluno, de cumprimento de metas, sem a participação exclusiva do professor, pois segundo estudos já realizados as atitudes e expectativas do professor, “sejam estas positivas ou negativas”, trazem influências ao processo de desenvolvimento e escolarização do aluno. É com essa relevância que Browning (2002) conforme citado por Aves e Matsukura (2012) preconiza:

Em estudo de revisão de literatura sobre fatores que influenciam o desenvolvimento das aptidões de criança com deficiência física, verificou que as prioridades e expectativas estabelecidas pelo professor e pela família em relação à criança, afetam o desempenho do indivíduo na escola (2002, p.2).

Essa relevância é pontuada por Gomes e Barbosa (2006) conforme citado por Aves e Matsukura (2012) quando avaliaram que:

As atitudes do professor quanto à inclusão de alunos com paralisia cerebral e mostraram que, de 68 dos professores do ensino fundamental, 59% discordam da prática de inclusão escolar e 17% referiram conhecer características dos alunos com paralisia cerebral, sendo essas características focadas em aspectos negativos da deficiência. Em relação aos pontos favoráveis à inclusão, o item mais citado foi a socialização, com 67% das respostas (2006, p.2).

Este estudo evidenciou também que os participantes que afirmaram conhecer as características da criança com paralisia cerebral tiveram atitudes mais positivas do que os que afirmaram desconhecer. Aqueles docentes que julgaram ser de sua responsabilidade educar um aluno com necessidades educacionais especiais apresentaram atitudes mais positivas.

Diante desses dados, os pesquisadores pontuaram que quando se atribui gravidade às deficiências, deixa-se de lado a relação do aluno com o meio, afetando desta forma sua capacidade de realizar tarefas de forma eficiente e individual. A aparente desordem dos



acontecimentos motores não constitui nem distingue um referencial de elegibilidade educacional dos alunos com paralisia Cerebral.

1.3 A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR COM JOGOS TECNOLÓGICOS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

Os Dentre as diversas ferramentas que auxiliam os educandos no processo de aprendizagem tem-se o computador como um grande aliado, torna-se cada vez mais um amplificador de potencialidades na capacitação e aperfeiçoamento de alunos com deficiências, professores e das próprias instituições de ensino. O tema de jogos educativos escolhidos e analisados para o uso terá que está relacionado com o currículo e o programa da disciplina sem esquecer-se da essência técnica, porém, o destaque é para o aspecto pedagógico. A adaptação dos jogos educativos escolhidos é de grande importância para elaboração das atividades. Paralelamente a isso, a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei n.9.394, de 1996, trata, especificamente, no Capítulo V, da Educação Especial:

Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

Segundo o MEC, Informática Educativa significa: A inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades da educação. Os assuntos de uma determinada disciplina da grade curricular são desenvolvidos por intermédio do computador. As diversas utilidades do computador, sua importância e influência no desenvolvimento, na educação, terapia, comunicação, integração e socialização das pessoas com deficiência, são de suma importância para o desenvolvimento delas nas salas de aulas. A cada dia surgem novas maneiras de usar o computador como recurso para enriquecer e favorecer o trabalho do educador no processo de ensino-aprendizagem.



Por meio da informática, as crianças com Paralisia Cerebral, mesmo com suas limitações, podem desenvolver suas potencialidades cognitivas e as possibilidades favoráveis ao seu desenvolvimento intelectual. E quando se trata de educação especial, os jogos são excelentes propostas pedagógicas, dependendo claro, de sua idade mental e suas limitações físicas e /ou cognitivas. Através de jogos no computador, pode-se trabalhar a concentração e atenção da criança, e além do mais, observar o desenvolvimento da capacidade indutiva, espacial e visual. Oliveira apud Bogatschov (2001) comenta que os jogos de computador também promovem situações favoráveis à aprendizagem, pois permitem condutas de cooperação, perseverança, envolvimento com a atividade, organização e autonomia.

Nesse sentido, é fundamental o uso do computador como recurso pedagógico, pois promove atitudes inovadoras e importantes tanto no processo de aprendizagem do sujeito que o utiliza, quanto do mediador (educador) que favorece o seu uso. Assim, para que ocorram os resultados positivos de aprendizagem são necessário planejamento por parte do educador, pois a utilização desse recurso é imprescindível o conhecimento e planejamento antes de aplicar. Abaixo um exemplo de um jogo que promove o processo de ensino aprendizagem de crianças com paralisia cerebral e entre outras deficiências.

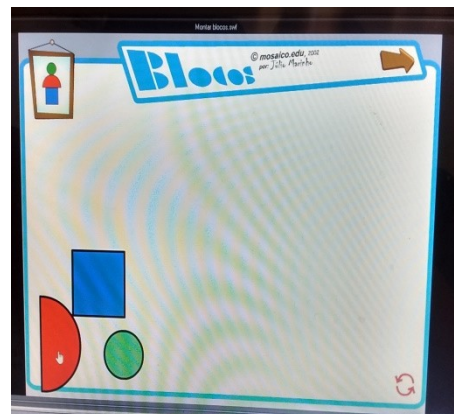
JOGO

NOME: MONTA BLOCOS

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 02

- **OBJETIVO**

Estimular a concentração, coordenação motora, raciocínio e atenção, reconhecer as cores e trabalhar o ensino de matemática por meio das formas geométricas.



- **HABILIDADES ESPERADAS**

Que possa despertar no aluno o interesse em aprender, que garanta a criança o desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

- **REGRAS**



Na tela do computador aparecerá a forma geométrica que o aluno deverá montar, ele observará a ordem das formas e em seguida com o mouse comum ou adaptado, o aluno selecionará a forma e vai tentar montar a mesma figura que está acima da tela. Será estipulado um tempo para cada jogador montar sua figura. Ganhará aquele que conseguir montar em tempo menor.

- **AVALIAÇÃO**

Observar o conhecimento dos alunos a respeito do jogo, as habilidades e dificuldades enfrentadas, e assim, avaliar e verificar o que precisa ser feito, para melhorar a aprendizagem do aluno em relação ao jogo e suas regras.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Vivemos hoje em um período que os assuntos relacionados à educação inclusiva, devem ser discutidos em todas as instituições sociais, e a escola como tal, não pode se abster desses assuntos. Nesse sentido, isto que, se na escola não é estimulada a busca por esse conhecimento, fora da mesma será pouco provável que o aluno tenha acesso aos recursos assistivos.

Sobre a relevância da tecnologia assistiva como recurso e técnica facilitadora do desenvolvimento da criança com paralisia cerebral Lourenço (2017) preconiza que: A literatura nacional e estrangeira indica que a educação bem sucedida de alunos com paralisia cerebral pode exigir a implementação de recursos e equipamentos adequados, permitindo que o indivíduo melhore seu desempenho e complete tarefas diárias de forma mais eficiente e independente. A tecnologia assistiva é um termo usado para nomear os equipamentos / recursos, bem como os serviços ligados a eles que promovem ao indivíduo um maior sucesso na realização de atividades, aumentando, mantendo ou melhorando suas capacidades funcionais.

Nesse sentido, Rodrigues (1994) aponta que a educação que recebemos tem por objetivo nos enquadrar as expectativas do meio social em que vivemos, nossa classe, nossa profissão e nosso meio moral.

Para responder como se dá o desenvolvimento dos alunos com paralisia cerebral após o uso do computador como recurso pedagógico e com baseados nos



estudos realizados, Browning (2002); Gomes e Barbosa (2006) realizaram revisão bibliográfica sobre o uso dos recursos tecnológicos na escola por crianças com paralisia cerebral e deficiências múltiplas e concluíram que os benefícios trazidos por esses recursos vão além de permitir que os usuários executem as tarefas ou funções que seriam incapazes de realizar de outra maneira.

Os autores mostraram nessa revisão que a tecnologia utilizada como recurso pedagógico é capaz de permitir ao aluno o domínio ou o controle sobre seu ambiente, incluindo o brincar e a independência.

Nas publicações divulgadas pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC (2011), o uso de recursos de comunicação alternativa e computador são apontados como facilitador ao processo de aprendizagem do aluno com paralisia cerebral e contribuinte ao profissional de educação. A utilização do computador como recurso pedagógico foi apontado na pesquisa como um possível recurso a ser utilizado pelos alunos com Paralisia Cerebral garantindo desta forma sua independência e autonomia dentro da sala de aula. Porém na realidade escolar atual este recurso ainda tem sido disponibilizado ao aluno em contextos extraescolares e salas especiais, o que acaba tornando o seu uso como recurso complementar ao currículo do aluno.

Entretanto, tentativas estão sendo realizadas cada vez mais nas instituições de ensino para que o computador passe a exercer um papel auxiliar à inclusão do aluno dentro da sala de aula, para que assim promova a independência na escrita e comunicação no momento de aula, contribuindo com o processo de aprendizagem dentro de seu contexto escolar.

Dessa forma, alguns desafios ainda permeiam esse contexto, porém a capacitação dos profissionais e o trabalho em conjunto entre professor, aluno e família podem mostrar bons resultados nesse contexto. E por meio do jogo estimula-se a capacidade de aprendizagem, a fim de auxiliar a sua inclusão na nossa sociedade em que vive.

No que tange a importância de trabalhar com jogos tecnológicos como ferramentas de ensino aprendizagem para crianças com paralisia cerebral, Baierle (2012) afirma que o desenvolvimento de jogos computacionais educacionais pode proporcionar uma melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, já que motiva o interesse de interação dos usuários com o sistema computacional. Neste sentido, um dos objetivos do projeto versa sobre a modelagem e o desenvolvimento de um jogo



computacional educacional, que atenda às necessidades especiais do estudante em relação à paralisia cerebral, sem perda das suas capacidades cognitivas, a ser utilizado como estilo cognitivo no ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido nesta pesquisa.

Oliveira apud Bogatschov (2001) reforça que os jogos no computador também promovem situações favoráveis à aprendizagem, pois permitem condutas de cooperação, perseverança, envolvimento com a atividade, organização e autonomia e o computador pode ser uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento de acordo com a necessidade de cada indivíduo.

É necessário adaptar o jogo desenvolvido para trabalhar com pessoas com deficiência física motora, mas com capacidade de aprendizagem, a fim de auxiliar com a sua inclusão em nossa sociedade. Portanto, existem necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude educativa específica da escola como, por exemplo, a utilização de recursos e apoio especializados para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho proporcionou maiores conhecimentos a respeito do uso do computador como recurso pedagógico, além de ser um recurso de alta tecnologia assistiva, é um meio de inclusão e alternativa de comunicação que auxilia na aprendizagem de crianças com necessidades especiais, por meio deste recurso é possível proporcionar um aprendizado de forma mais atrativa e prazerosa à criança.

O uso de jogos como elementos lúdicos na informática educativa prevê a utilização de metodologias agradáveis e adequadas aos educandos com deficiências, mais especificamente, crianças com Paralisia Cerebral que é o objeto deste estudo. Por isso, é importante utilizar jogos educativos e de caráter lúdico, levando em consideração o grau de comprometimento e nível de desenvolvimento das crianças com Paralisia Cerebral.

Em vista disso, o jogo computacional beneficiará pessoas com paralisia cerebral através da motivação, fazendo com que estas pessoas se sintam capazes de realizar atividades com maior autonomia, permitindo um acréscimo no desenvolvimento de habilidades motoras adaptadas e cognitivas.



Universidade e violência contra a mulher: *spotted* feminista e enfrentamento político no ciberespaço

University and violence against women: feminist discovery and political confrontation in cyberspace

Maria Fernanda Gusmão REGO¹

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Isabela Saraiva de QUEIROZ²

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Ricardo Dias de CASTRO³

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

RESUMO: O artigo discute, por meio de pesquisa qualitativa ancorada em epistemologias feministas, a violência contra as mulheres no contexto universitário do interior de Minas Gerais. Para tanto, foram analisadas as páginas *spotted* de 07 universidades federais do interior do estado e suas postagens. Foram consideradas todas as postagens realizadas de 2015 a 2018, ano em que foi realizada a coleta dos dados. 63 postagens compuseram o corpus da pesquisa e passaram por análise de conteúdo hermenêutico-dialética, sendo organizadas em torno de 05 categorias de análise: heterossexualidade compulsória; culpabilização e revitimização da mulher; pornografia e objetificação sexual; construção do masculino e violência contra a mulher; ciberativismo como produção de resistência. Os resultados encontrados sugerem que as páginas *spotted* se apresentam como potentes ferramentas políticas de denúncia da violência contra a mulher, especialmente frente à inexistência de políticas públicas e institucionais oficiais para o tratamento destas questões e acolhimento das vítimas.

PALAVRAS-CHAVE: Violência contra a mulher; universidade; ciberativismo.

ABSTRACT: The article discusses, through a qualitative research based on feminist epistemologies, violence against women in the university context in inland cities of Minas Gerais. For this purpose, the *spotted* pages of 07 federal universities in inland cities of the state and their posts were analyzed. All posts made from 2015 to 2018, the year in which the data were collected, were considered. 63 posts made up the research corpus and underwent hermeneutic-dialectic content analysis, being organized around 05 categories of analysis: compulsory heterosexuality; blaming and revictimizing women; pornography and sexual objectification; construction of the masculine and violence against women; cyberactivism as production of resistance. The results

¹ Psicóloga, mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei, integrante do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Direitos Humanos (NEGAH-UFSJ)

² Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del Rei. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Direitos Humanos (NEGAH-UFSJ)

³ Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, integrante do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes (CONEXÕES/FAFICH/UFMG)



found suggest that the spotted pages are powerful political tools for denouncing violence against women, especially given the lack of official public and institutional policies for dealing with these issues and welcoming victims.

KEYWORDS: Violence against women; university; cyberactivism.

Introdução

A violência é um fenômeno social de grande impacto na sociedade, que incide sobre os direitos essenciais dos seres humanos, e pode ser entendida e analisada por diversas perspectivas. As tentativas de compreendê-la perpassam explicações naturalísticas, etológicas, psicológicas e sociais (Minayo; Souza, 1998). A violência pode referir-se a constrangimento e uso da superioridade física sobre o outro, a conflitos de autoridade, lutas pelo poder, e vontade de domínio e de aniquilamento do outro e de seus bens (Minayo, 2006). Para Angelim e Diniz (2009), a violência é uma força que transgride, desorganiza ou que se impõe sobre algo que já existia de maneira estruturada – é o emprego de uma força que, ao ir além de determinados limites, é reconhecida como ato violento. Ressalta-se que não é a força em si que determina a violência, mas sim seu caráter de perturbação. A violência pode ainda ser caracterizada em diferentes categorias, como violência física, violência sexual, violência doméstica, além de formas nas quais o uso de força física não está presente, como violência psicológica, patrimonial, coerção ou desqualificação intelectual.

A manifestação dos eventos violentos é aprovada ou desaprovada segundo as normas sociais e/ou aparatos legais mantidos em cada sociedade. Há, dessa forma, violências que são toleradas e aquelas que são condenadas. A manutenção e perpetuação de concepções machistas, racistas e patriarcais em nossa sociedade contribui, segundo Saffioti (1999), para que haja uma tolerância – ou mesmo incentivo – para que homens exerçam sua força/potência/dominação contra mulheres. Embora as instituições patriarcais tenham sofrido algumas alterações ao longo dos anos, a relação de dominação permanece.

Entende-se por patriarcado a estrutura social historicamente construída em que os homens detêm o poder. Trata-se de um sistema sociopolítico de dominação/opressão das mulheres e não apenas de relações individuais desiguais de poder. Para Pateman (1993), a retomada do conceito de patriarcado em detrimento de outros se faz importante uma vez



que se trata “do único conceito que se refere especificamente à sujeição da mulher, e que singulariza a forma de direito político que todos os homens exercem pelo fato de serem homens” (p. 39-40).

Cabe ressaltar aqui uma diferenciação importante entre os conceitos de violência de gênero e violência contra a mulher. Embora estes tenham aproximações significativas, não dizem do mesmo fenômeno. A violência de gênero é uma categoria mais geral, podendo ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra ou por uma mulher contra um homem. Contudo, o vetor mais comum dessa violência caminha no sentido homem-mulher, segundo Saffioti (2011, p. 71), “tendo a falocracia como caldo de cultura”. Na violência contra a mulher, por sua vez, o alvo da violência é sempre a mulher, podendo ser perpetrada tanto por homens quanto por outras mulheres (Santos; Izumino, 2005).

1 Universidade e violência contra a mulher

A violência contra a mulher é, então, parte constitutiva das sociedades patriarcais, apresentando-se como fenômeno frequentemente naturalizado e banalizado. Compreender a complexidade de fenômenos que envolvem a violência contra a mulher requer uma análise dos processos sócio-históricos que enraízam a produção da sua opressão. Esse trabalho exige revisitarmos estruturas sociais, concepções, aspectos culturais e mesmo instituições já consolidadas da sociedade. Dentre essas instituições, figura a universidade.

Ao tratarmos da inserção da mulher na universidade e na produção de conhecimento científico nos deparamos com divergências de análises: se por um lado existem vertentes que demonstram a ausência das mulheres na ciência e produção de conhecimento, por outro, existem aquelas que afirmam sua presença e denunciam os mecanismos históricos de sua invisibilização (Lino; Mayorga, 2016).

No que tange a esse processo de invisibilização, tem-se na chamada “caça às bruxas” um marco importante. Do ponto de vista histórico, a bruxa não configurava-se apenas como “bruxa má”, responsável por maldizer as lavouras e rogar pragas aos filhos de seus empregadores (Federici, 2017). Havia também as “bruxas boas”, que faziam da feitiçaria sua carreira – eram elas as parteiras, curandeiras, adivinhas e feiticeiras. Essas



eram conhecidas por seus remédios terapêuticos e exorcismos, e tinham como ferramentas os óleos naturais, pós e artefatos usados para curar e proteger. A caça às bruxas não se restringiu apenas às primeiras, pelo contrário, as “bruxas boas” também foram castigadas – e por vezes com maior severidade (Federici, 2017)

A Contrarreforma – após o Concílio de Trento –, adotou uma postura dura contra as curandeiras populares, ocasionando uma mudança drástica na forma como a mulher – sobretudo a mulher sábia – era vista (Federici, 2017). Assim, com a perseguição às bruxas/curandeiras, as mulheres foram expropriadas de um conhecimento empírico – relativo a ervas e remédios curativos – que haviam acumulado e transmitido de geração em geração. Este processo colocou as mulheres em uma posição de desvantagem, uma vez que o conhecimento que produziam passou a ser proibido e desqualificado, ficando as novas formas valorizadas de conhecimento e saberes, supostamente mais especializados e rigorosos, inacessíveis a elas. Assim, as mulheres que antes ocupavam espaços de certo prestígio e saber em suas comunidades – como as curandeiras – são retiradas e substituídas por novas organizações – a exemplo da medicina profissional.

Para Grosfoguel (2016), esse epistemicídio dos conhecimentos das mulheres proporcionou um “privilegio epistêmico aos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento” o que, para além de gerar uma injustiça cognitiva, tornou-se um mecanismo de valorização de projetos coloniais/patriarcais, dando a homens ocidentais o monopólio do conhecimento.

Tem-se na medicina e enfermagem exemplos claros disso, sendo a primeira majoritariamente masculina, enquanto a segunda – de menor prestígio e pior remuneração – direcionada prioritariamente às mulheres. Na história dessas práticas profissionais, a medicina é tida como o “tratar” – reconhecida enquanto ciência médica, mais especializada e rigorosa – enquanto à enfermagem cabe o “cuidar”, visto enquanto prática subsidiária dependente do saber médico (Meyer, 1993). Desde seu surgimento enquanto trabalho remunerado, a enfermagem foi criada como profissão essencialmente feminina – uma atividade voltada para o cuidado, reforçando novamente este suposto lugar da mulher –, estruturada para não disputar espaço e poder com o médico, figura já hegemônica na saúde (Meyer, 1993).

A repressão aos conhecimentos historicamente produzidos pelas mulheres e às suas práticas ancestrais teve como repercussão tardia a reivindicação das mulheres ao



direito à educação. No Brasil, desde o século XVI, surgiram as escolas de ensino superior – sob responsabilidade dos jesuítas. Essas eram voltadas, em sua maioria, para a formação cultural de homens brancos (Lino; Mayorga, 2016). A luta organizada do movimento de mulheres pelo acesso à educação no país data do século XIX – sendo concedido a elas somente a partir deste período o direito de frequentar faculdades e obter títulos acadêmicos. É, entretanto, somente a partir da década de 1960 que as mulheres brasileiras começam a ter, de fato, presença no ensino superior (Souza; Sardenberg, 2013).

Cabe ressaltar que inicialmente esse direito não foi garantido de forma igualitária a todas as mulheres, sendo concedido principalmente a mulheres brancas e, em especial, às brancas de classe média/média alta. Se a literatura sobre a inserção de mulheres brancas na universidade já é escassa, ao falarmos de mulheres negras, ela se torna ainda mais ausente – embora haja um aumento recente no número de produções nesse campo, em especial devido as/os pesquisadoras/es negras/os que vem se dedicando a esse assunto. Faz-se importante essa demarcação por dois motivos: para a compreensão de que o patriarcado não é o único sistema de opressão que recai sobre as mulheres – interferindo em seus direitos, cotidiano e nos tipos de violência por elas enfrentados –, sendo raça e classe marcadores também importantes na construção das suas experiências; e pela reafirmação da importância da criação e manutenção de ações afirmativas (Lei Federal nº 12.711/2012) que garantam o acesso de estudantes negras/indígenas às universidades públicas.

Para Passos (1999), a sociedade reconhecia a necessidade de fomentar a formação das mulheres, desde que esta ocorresse em áreas do chamado “saber desinteressado” e fosse voltada para ocupações e não profissões. Desse modo, o ingresso das mulheres nas universidades no Brasil se deu com a abertura de faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com destaque especial às faculdades de Filosofia, que representavam uma inovação não apenas no conteúdo trabalhado, mas por sua clientela ser majoritariamente feminina. Nesse sentido, Passos (1999) aponta que o que era ministrado nas faculdades de Filosofia “podia ser identificado com o que ministravam as escolas clássicas, visando à transmissão de uma cultura geral e desinteressada” (p. 89). O acesso a esses cursos era, portanto, permitido à mulher por não serem considerados uma ameaça às chamadas “funções femininas” – mãe e esposa –, nem um “desvio para a profissionalização”.



Inseridas nessa lógica, as mulheres não vivenciavam de maneira completa o sentimento de pertencimento à universidade e aos cursos superiores.

A universidade e seus cursos se formam, portanto, enquanto espaço masculino e das masculinidades. Ao entrarem nele, as mulheres são “empurradas” para trabalhos/profissões femininas, que remetem à naturalização dos papéis atribuídos a elas. “As profissões femininas se situam principalmente no setor de prestação de serviços, notadamente nas áreas que correspondem de alguma forma às suas atividades na família” (Meyer, 1993 p.46). Essa limitação já é, por si só, violenta e opressiva. Há na constituição das “profissões femininas” uma ênfase nas qualidades morais e de caráter (Crosseti, 1991), sendo muitas das características consideradas “essenciais” para o exercício das atividades apenas um reflexo de características atribuídas como inerentemente “femininas” – reforçando a naturalização dos papéis sociais atribuídos às mulheres.

Embora haja esforços para produzir práticas educacionais e de ensino transformadoras e politizadas, que se mostrem mais inclusivas, não podemos ignorar os aspectos históricos, políticos e culturais que ainda perpassam as universidades brasileiras. Em sua condição de instituição voltada para a formação técnica e intelectual das elites (Nardi et al., 2013), embora se apresente como lugar da razão, protegido da ignorância e “irracionalidade” e, portanto, isento da violência, as universidades não apenas reproduzem desigualdades sociais já existentes, mas também produzem novas formas de desigualdades, além de atualizar discursos discriminatórios (Nardi et al., 2013). Para Louro (2003), as instituições de ensino exercem desde seu início uma ação distintiva/diferenciadora – nesse sentido, não apenas torna aqueles que nelas ingressam diferentes dos demais, como também dividem internamente aqueles que estão em seu interior, através de diversos mecanismos de hierarquização.

Nesse sentido, Nardi et al. (2013) contribuem ao apontar que a teoria sociológica foi contundente ao demonstrar a importância do sistema de ensino e do capital cultural para a reprodução da dominação, e manutenção de desigualdades e hierarquias sociais. Assim, contesta-se novamente a ideia de que os indivíduos estão distribuídos ao longo do sistema educativo de maneira exclusivamente meritocrática.

O acesso à universidade por si só não garante às mulheres, portanto, uma mudança automática na posição hierárquica e frente às desigualdades sociais, nem tampouco as isenta das violências presentes nestes espaços. Os mecanismos engendrados nas



universidades, contudo, fazem com que esses processos não apareçam enquanto dominação ou opressão social, mas sim, como resultado exclusivo das diferenças individuais (Nardi et al., 2013).

Frente a essas violências impostas às mulheres, diversas formas de denúncia e resistência foram e vem sendo organizadas em universidades brasileiras. Se por um lado as instituições nem sempre oferecem mecanismos próprios que possibilitem tais denúncias e acolhimento das vítimas, o próprio movimento de mulheres – para além de reivindicar a criação de canais oficiais de denúncia e apuração dos fatos – vem criando suas próprias alternativas, sendo o “*spotted* feminista” uma delas.

2 *Spotted* feminista: resistência e enfrentamento político no ciberespaço

As páginas de *spotted* surgiram no Brasil entre os anos de 2012 e 2013, reproduzindo um fenômeno que já vinha ocorrendo em universidades de outros países. A PUC-Rio foi a primeira universidade do país a receber este tipo de página – todas na plataforma do *Facebook* –, que tinha como objetivo original a possibilidade de troca de mensagens, de forma anônima, entre estudantes e demais pessoas da comunidade acadêmica. *Spotted*, traduzido livremente, significa “marcado” ou “avistado”, indo ao encontro do conceito básico inicial das páginas: servir como uma ferramenta que possibilitasse aos estudantes enviar mensagens de forma anônima a alguém que tivessem visto pela universidade ou em eventos acadêmicos e festas, e com quem gostariam de ter algum contato. As mensagens são postadas de forma anônima e, a partir da sua publicação, os usuários passam a interagir com ela – através de comentários, compartilhamentos ou curtidas – tornando a troca mais dinâmica e ampliando o engajamento e alcance das postagens.

A partir de 2014 houve uma explosão no número de denúncias de violência contra a mulher no contexto universitário brasileiro, o que ganhou destaque, em especial, em decorrência dos casos de estupro ocorridos na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (Redação, G1, 2014; Redação, El País, 2015). Essa onda de denúncias estimulou estudantes de outras universidades a se manifestarem sobre as violências que vinham sofrendo e sobre as quais, até então, haviam se calado. Muitas dessas denúncias foram feitas nas redes sociais, sobretudo nas páginas *spotted*. Um fator que contribuiu



para que essas denúncias ocorressem no campo *online* foi a inexistência, em grande parte das universidades, de mecanismos oficiais de formalização de denúncias deste tipo – que passam, dessa forma, a habitar o ciberespaço. As páginas *spotted* passam, então, de simples canais de troca de mensagens, a ser ferramentas de denúncia.

Na esteira das páginas regulares de *spotted* das universidades, emergiram as páginas “*Spotted Feminista*”, agora com propósito exclusivo de ser, nas redes sociais, canais de denúncia, mobilização e resistência. Tais atos de resistência se iniciam quando as mulheres decidem por tornarem públicas suas experiências e relatos, e ganham força através das mobilizações coletivas – dentro e fora da *internet*.

A ocupação do ciberespaço por pautas feministas – e sociais, de modo geral –, é ainda um fenômeno recente, embora em ascensão. Ainda que o fazer científico e tecnológico esteja, historicamente, comprometido com a manutenção da lógica patriarcal ocidental, lutas e movimentos sociais no século XXI encontraram nas tecnologias de informação uma ferramenta de amplificação de denúncias, bem como de coordenação de estratégias e ações coletivas. Se no mundo *offline* cabe aos subalternos – aqueles para os quais não há lugar em um contexto globalizante, capitalista, totalitário e excludente (Spivak, 2010) – apenas a “mudez”, o universo *online* tem se transformado em um espaço de denúncia do silêncio imposto, permitindo que essas vozes e experiências se apresentem no espaço público, uma vez que, sob o pressuposto de democracia das redes, a *internet* se configura enquanto lugar no qual todos podem falar.

No Brasil, o ciberfeminismo pode ser entendido através de três principais orientações (Albu, 2017). Na primeira delas, como uma ferramenta, o ciberfeminismo ganha destaque a partir de 2010 com a viralização de *hashtags* e movimentos virtuais difundidos pelo país, obtendo ampla adesão e expondo o machismo e a misoginia que permeiam nossa sociedade de forma estruturada. Outra orientação trata do ciberfeminismo enquanto ocupação do (ciber)espaço, através do crescimento de veículos de comunicação feminista independentes – como Think Olga, Blogueiras Feministas e Blogueiras Negras⁴ – nos quais temas do feminismo são debatidos de maneira menos acadêmica, facilitando o acesso do público em geral a esses conteúdos. Cabe ressaltar ainda que alguns desses espaços buscam, inclusive, atingir faixas etárias específicas, a

⁴ <https://thinkolga.com>; <http://blogueirasnegras.org>



exemplo da Revista Capitolina⁵, que tem como público-alvo adolescentes. Além disso, houve a proliferação de grupos de discussão e fóruns digitais – mesmo dentro da própria plataforma do *Facebook* – voltados exclusivamente para o debate de questões de gênero e violência. Por fim, a terceira orientação que marca o ciberfeminismo no Brasil é seu aspecto formador de identidade. O ciberespaço tem uma função subjetiva de construir identidades feministas para muitas mulheres que acessam esses conteúdos. O acesso à informação sobre o tema através desses veículos, bem como a facilidade em se envolver em iniciativas ciberfeministas, democratizou e pluralizou essa identificação, que antes ficava muito restrita à academia e militância organizada de movimentos sociais.

3 Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, tem-se como orientação metodológica o método qualitativo, ancorado nas epistemologias feministas, que "concentram-se nas diversas situações femininas, problematizando-as, e também nas instituições que compõem essas situações" (Olesen, 2006, p. 220). A pesquisa feminista reclama o caráter político da produção de conhecimento, renunciando e denunciando o androcentrismo, colonialismo e universalismo sobre o qual a ciência está assentada (França; Padilla, 2013), adotando assim uma postura crítica à neutralidade científica. Essa forma de pesquisa é também dialética, uma vez que possui diferentes visões – como o próprio feminismo – que, segundo Olesen (2006), se fundem para produzir novas sínteses – que formam a base da própria pesquisa, da práxis e das políticas que virão.

Nesse sentido, buscamos em autoras de diferentes momentos históricos e estudiosos do feminismo as referências necessárias para compor o escopo teórico dessa pesquisa e realizar a investigação das questões aqui apresentadas. Embora as escolhas aqui feitas sejam multifacetadas, com correntes e vertentes variadas que podem divergir em alguns aspectos, estas convergem em pontos fundamentais: pensar a condição das mulheres na sociedade – em seus diferentes contextos e particularidades –; analisar a exploração/opressão destas e suas formas de enfrentamento/superação; e desafiar não apenas as estruturas patriarcais, mas também as do capitalismo e da colonização.

⁵ <http://www.revistacapitolina.com.br>



Faz-se importante pontuar, contudo, que apesar dessa diversidade teórica, pautamo-nos aqui, sobretudo, nas produções feitas pelo chamado feminismo de segunda onda. Iniciado nas décadas de 1960 e 1970, o feminismo de segunda onda incorporou setores da classe média e mulheres profissionais na Europa e Estados Unidos (Ceregatti, 2015), pautando, dentre outras coisas, a necessidade de organização de um movimento autônomo de mulheres, debates sobre o trabalho e espaço doméstico, além dos direitos sexuais e reprodutivos. Enquanto a primeira onda do feminismo foi marcada pela luta por direitos políticos das sufragistas, a segunda onda caracterizou-se pela busca da emancipação das mulheres face ao patriarcado.

A escolha em privilegiar esse referencial se dá em função das contribuições proporcionadas por essas pensadoras, uma vez que elas entendem que os processos de subalternização das mulheres estão intrinsecamente relacionados às estruturas sociais e que, apesar das suas diferenças e particularidades teóricas, há algo que une a todas: a compreensão da opressão com base no sexo. Ainda nesse sentido, as teorias e práticas próprias desta vertente buscam incentivar as mulheres a perceberem os aspectos de suas vidas pessoais como profundamente políticos e reflexo de estruturas de poder sexistas – sendo neste momento que o feminismo começa a pensar o machismo enquanto algo estrutural. Foi também neste momento histórico que as feministas passaram a ocupar as universidades, produzindo críticas às teorias que tomam a experiência dos homens como universal, o que oculta as relações de poder e as próprias mulheres – reflexão essencial no desenvolvimento deste trabalho.

A fim de possibilitar a investigação sobre a violência contra a mulher nas universidades federais do interior de Minas Gerais, seus tipos e autores – ou seja, colegas, companheiros, docentes, dentre outros –, utilizou-se a análise de conteúdo como método, com vistas à descrição do conteúdo emitido no processo de comunicação – seja ele por meio de falas, textos ou vídeos (Cavalcante; Calixto; Kerr-Pinheiro, 2014) e, nesta pesquisa, por meio de postagens nas páginas de *spotted* das universidades.

A primeira etapa da pesquisa, a pré-análise, se caracterizou como período de organização dos materiais a serem investigados. Foram selecionadas as páginas de *spotted* de dez universidades federais de Minas Gerais – UFOP, UFLA, UFVJM, UNIFAL, UNIFEI, UFU, UFV, UFJF, UFTM e UFSJ –, incluindo também aquelas que possuíam a versão “*spotted* feminista”. Em caso de existência de mais de uma página *spotted* por



universidade, decidiu-se por realizar a coleta naquela que houvesse maior número de seguidores e/ou assiduidade de postagens – contudo, aquelas que possuíam páginas separadas para cada *campus* foram consideradas.

A escolha por considerar na coleta todas as universidades do interior do estado justifica-se pelas especificidades pertinentes a cada contexto. As universidades localizadas em cidades do interior, em sua maioria, estabelecem dinâmicas próprias que, muitas vezes, estabelece relações de maior proximidade entre aos membros da comunidade acadêmica, o que proporciona desdobramentos relevantes para a análise da violência contra a mulher.

Cabe assinalar que o ambiente universitário não diz respeito somente aos limites geográficos dos campi, mas também suas dependências físicas e virtuais - como páginas da *internet* e redes sociais -, locais que estudantes, professores e funcionários estejam reunidos em nome da universidade – a exemplo, eventos acadêmicos de qualquer natureza como congressos e seminários, viagens em função de atividades da universidade – e relações entre pessoas que se dão em função da universidade, ainda que fora desses ambientes, como repúblicas e festas universitárias.

Foram analisadas as publicações postadas a partir do ano de 2015, quando se intensificaram as denúncias de violência no contexto universitário. Optamos por não fazer uso de pesquisa através de palavras-chave, pois esse procedimento poderia invisibilizar relatos que não nomeavam as agressões de forma explícita e aqueles nos quais violências sequer eram reconhecidas como tal. Desse modo, foram lidas todas as postagens feitas nas páginas de *spotted* das 10 universidades de 2015 a 2018, ano em que foi realizada a coleta dos dados, e identificados 63 relatos que compuseram o *corpus* da pesquisa. Foram encontrados relatos de violência contra a mulher nas páginas de 07 universidades: 32 deles nas páginas da Universidade Federal de Ouro Preto; 10 nas páginas da Universidade Federal de São João del Rei; 06 nas páginas das universidades federais de Viçosa e Juiz de Fora; 05 na página da Universidade Federal de Lavras; 03 na página da Universidade Federal de Itajubá; e, por fim, 01 na página da Universidade Federal de Uberlândia.

Cavalcante, Calixto e Kerr-Pinheiro (2014) definem a segunda etapa da pesquisa – exploração do material – como aquela em que “o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado” (p.16). Os relatos coletados foram, então, organizados em



cinco categorias, a saber: heterossexualidade compulsória; culpabilização e revitimização da mulher; pornografia e objetificação sexual; construção do masculino e violência contra a mulher; e, por fim, ciberativismo como produção de resistência.

Na terceira etapa, de tratamento dos dados e resultados, utilizou-se o método hermenêutico-dialético, conforme proposto por Minayo (2007), no qual a fala dos atores sociais deve ser situada em seu contexto para ser melhor compreendida, sendo o primeiro nível de interpretação feito em relação a aspectos como a conjuntura socioeconômica e política da qual o grupo social estudado faz parte. Traça-se, assim, uma aproximação pertinente entre o método hermenêutico-dialético e as pesquisas feministas, uma vez que ambos abandonam a pretensão objetivista de neutralidade e imparcialidade científica, admitindo que toda e qualquer análise perpassa, inevitavelmente, por condições subjetivas, sendo o/a próprio/a pesquisador/a “um sujeito inserido num dado contexto tempo-espço, e, nessa qualidade, também condicionado por relações desiguais de poder e pré-juízos que influenciam sua análise” (Netto; Chagas, 2019, p. 06).

Adotou-se, assim, uma postura que simultaneamente reconhece a historicidade dos sujeitos pesquisados e dos pesquisadores envolvidos na produção de conhecimento, os aspectos sociais e subjetivos que os permeiam, e como estes influenciam e são influenciados, em um exercício de constante reflexividade na construção dos dados aqui apresentados (Neves; Nogueira, 2005).

4 Resultados e discussões

Para a construção desta seção, optou-se por trabalhar com 11 relatos emblemáticos, pela riqueza de conteúdo que eles oferecem para a discussão das categorias definidas anteriormente.

Como apontado, os eventos violentos são aprovados ou desaprovados segundo as normas – sociais e legais – de cada sociedade. Isso significa que, em um contexto fortemente patriarcal e misógino como o nosso, uma grande tolerância é conferida aos atos de violência contra a mulher, em seu caráter essencialmente masculino. Um dos elementos essenciais para se compreender a dominação masculina, como apronta Rich (2010), é a heterossexualidade compulsória. A autora analisa a heterossexualidade enquanto regime político que retira poder das mulheres e visa garantir o acesso de homens



aos seus corpos, capacidades laborais e reprodutivas. Dentro dessa lógica, mulheres são entendidas como propriedade – emocional, intelectual e sexual – masculina.

Gough (1975) e Rich (2010) enumeram algumas formas em que o poder/dominação masculina se expressa e como essas – além de reforçarem a heterossexualidade compulsória – produzem desigualdade sexual. Dentre elas estão a negação da sexualidade das mulheres e a imposição da sexualidade masculina – através do estupro, da agressão, da idealização do romance heterossexual, da re/produção de conteúdos pornográficos de mulheres respondendo de forma prazerosa à violência sexual; o confinamento ou controle físico das mulheres – seja através do estupro como forma de terrorismo, da exclusão das ruas e espaços públicos ou do assédio moral e sexual nesses espaços; e ainda, o uso de mulheres como objeto de transação masculina – seja pela prostituição ou utilização de imagens femininas para venda de produtos e propagandas, ou ainda através do uso de mulheres para entretenimento masculino.

Os relatos que se seguem abarcam a primeira categoria de análise deste estudo – a “heterossexualidade compulsória”. Destacam-se nesses relatos os mecanismos descritos por Rich (2010) através dos quais a heterossexualidade compulsória, enquanto regime político, se estabelece e se mantém – nestes casos, sobretudo, a imposição da sexualidade masculina, a violência sexual e o confinamento/controlado das mulheres.

Relato 1 – Universidade Federal de Ouro Preto

“Manas, me ajudem

O que fazer quando seu namorado te priva de fazer suas coisas, por achar que você não está se dedicando o suficiente a ele? Deixo de fazer muitas coisas para estar com ele, e minha acadêmica está sendo prejudicada.”

Relato 2 – Universidade Federal de São João del Rei

"Olá irmãs, venho alertar à vocês de um episódio que infelizmente ainda não superei e sinto que me persegue à cada dia, me perdoem caso o texto não esteja bem escrito, meu coração ainda acelera e meu raciocínio fica lento ao pensar nisso, mas é necessário.

Em Novembro de 2016 estava em um encontro de ex-moradores de uma república, uma festa pequena apenas com moradores, ex-moradores e amigos mais próximos. Confortável no meio em que estava infelizmente estava em um dia triste por conta de alguns problemas pessoais, problemas notados por uma pessoa específica que conversou comigo ao longo do dia e com extremo bom humor me incentivou a virar doses de cachaça para esquecer dos meus problemas. Eu que estava acostumada a beber e em um ambiente "seguro" não vi problemas e inclusive agradei por tanta consideração e boa companhia. Companhia que ao me ver chorando na piscina pulou em seguida e me abraçou, sugeriu entrar na casa para não me resfriar já que estava frio e me emprestou sua toalha com um gesto de bondade. Porém a bondade se transformou, e enquanto ele esfregava a toalha no meu corpo me tocava inclusive por baixo



da roupa e me beijava. Não estava entendendo como aquilo estava acontecendo, por que ele estava me beijando e me tocando? Disse que era melhor não, agradei a preocupação mas que eu iria me secar em outro lugar, logo eu, que me senti tão esperta e atenta não vi que de bondade aquilo não tinha nada. O cara me jogou para dentro da barraca dele e disse: cala a boca eu sei que você quer, me assustei e falei "para!". Ele tirou minha roupa e me estuprou enquanto todos estavam no mesmo sítio, dançando à poucos metros e sem ninguém me ouvir. Eu estava rouca e mesmo que tentasse gritar ele segurava meu pescoço, batia no meu rosto e travava meu corpo embaixo do dele. Em um momento desisti de gritar e apenas chorei, implorando para que acabasse e ele tirasse aquele corpo nojento de cima do meu. Assim que ele acabou o que queria e dormiu eu saí correndo enrolada nos lençóis porque não conseguia se quer procurar minhas roupas. Fui para o banheiro e minhas amigas pegaram as minhas roupas (elas não entenderam o que tinha acontecido, todos já tinham bebido muito), peguei minha calcinha suja de sangue e tomei banho, dormi e pedi à Deus que apagasse da minha mente tudo aquilo.

Em setembro de 2017 tive um gatilho durante uma bad e lembrei de tudo o que tinha acontecido, hoje em tratamento psicológico e psiquiátrico entendo o que aconteceu, entendo o principal motivo da minha depressão. Entendo que precisava ter denunciado naquela hora, entendo porque homens como esse continuam fazendo o que fazem. Perdão irmãs pela demora em relatar, mas mesmo que judicialmente não dê mais tempo, sei que ainda dá tempo para qualquer uma de nós. O agressor é um estudante de economia da UFSJ.”

Segundo Welzer-Lang (2001), a forma como o masculino e a masculinidade são construídos e ensinados é pautada na violência – primeiro contra si mesmo e depois contra o outro. Essa formação se dá, além da violência, através da diferenciação de si em relação ao outro: na construção e formação da masculinidade não basta ser homem, é essencial diferenciar-se das mulheres. Neste processo, ainda jovens, meninos são ensinados que “para ser um verdadeiro homem eles deveriam combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres” (p.462).

Essa construção inicial dos significados e formas de “ser homem”, somada aos demais aspectos da socialização masculina – essencialmente voltados para a garantia e manutenção dos privilégios assegurados pela dominação masculina – se tornam um terreno fértil para a formação de homens que não apenas desprezam e desejam se afastar de tudo aquilo que é considerado feminino ou relacionado a mulheres – reforçando novamente o lugar de inferioridade no qual elas são colocadas –, mas também se sentem no direito de acessar seus corpos, abusar deles e violentá-los.

Para Dines (2010) a pornografia e a cultura pornificada se somam a estes elementos uma vez que elas contribuem para a formação e molde de nossas ideias sobre sexualidade, masculinidade/feminilidade, relacionamento e intimidade. Embora homens já tenham sua socialização pautada em ideologias sexistas e misóginas



independentemente da presença ou não da pornografia, nada transmite esses ideais de forma tão explícita e sucinta como ela. Neste pano de fundo, se estabelecem as categorias “construção do masculino e violência contra a mulher” e “pornografia e objetificação sexual”, com destaque para os relatos a seguir:

Relato 3 – Universidade Federal de São João del Rei

"Dias atrás, mais uma situação de abuso. O agressor: um aluno do curso de Psicologia daqui de São João del Rei. Se aproveitou da situação de uma mina que se encontrava bêbada no momento e nem pensou no que causaria à ela. Um simples "foi mal" foi a resposta dada quando apontado pela vítima o que ele fez. Só reforça o quanto os caras não entendem ou não querem admitir e se responsabilizar pelos seus atos, quando desrespeitam, invadem e acham que podem tomar posse do corpo de outra pessoa que não se encontra em condições de reagir. Diante desse caso, foram descobertos outros de mulheres abusadas nessas condições e que não denunciam por medo de não receberem credibilidade, apoio e o acolhimento necessário à essas situações. Dizendo aqui que vocês não estão sozinhas, procurem pessoas que confiam, procurem ajuda da forma que conseguirem, mas saibam que vocês não precisam lidar com isso sozinhas. Juntas somos mais fortes!"

Relato 4 – Universidade Federal de Ouro Preto

"Qual o problema desses caras da ufop que sempre insistem em meter no buraco errado mesmo vc dizendo que NÃO CURTE ANAL?? Vontade de botar a roupa e ir embora no meio da foda."

Relato 5 – Universidade Federal de São João del Rei

"Eu não conhecia a existência deste spotted até a publicação sobre o cartaz da república. Depois de ver todo o alcance e o quanto várias mulheres e homens ficaram horrorizados com as coisas ali escritas, me senti na necessidade de vir relatar algo que vivenciei. Conheci um homem através do facebook e a medida que fomos conversando fui me interessando, fazia meu estilo, era educado e estava claramente interessado. Ficamos algumas vezes e quando meus amigos souberam que eu estava ficando com ele já vieram de cara me alertar sobre seu caráter duvidoso. "Cuidado, ele não quer nada com ninguém", "ele só quer curtir". Não dei muita importância, pois, também não estava a procura de um relacionamento ou algo além do que eu tinha com ele. Ficamos nessa situação por alguns meses, até que um dia vieram me contar que ele andava tirando e compartilhando fotos de mulheres claramente apagadas em suas camas, fotos delas as vezes sem roupa SEM O SEU CONSENTIMENTO (uma vez que estavam apagadas). Vi prints destes compartilhamentos e fui fraca, fui fraca em não denunciar naquele momento! Fiz pior, continuei ficando com essa pessoa, acreditei nas mentiras mal contadas. Esse mesmo ser, durante uma de nossas relações foi capaz de tirar a camisinha sem que eu percebesse, estava bêbada e só me dei conta no dia seguinte. Mais uma vez me calei, mais uma vez fui fraca! Hoje, em meio a tantos compartilhamentos sobre o cartaz da daNação, vi alguns comentários dele, julgando e repudiando a república, claramente se aproveitando do movimento para se fazer de bonzinho, como ele sempre fez pra mim. Me indigna uma pessoa misógina, aproveitadora e falsa como ele estar se passando por alguém que jamais faria algo daquilo escrito. Deixo aqui o meu apelo para que toda e qualquer pessoa que vivenciar ou ver algum ato de estupro, violência de qualquer gênero, assédio. NÃO SE CALE! DENUNCIE! Hoje me sinto de mãos atadas e me arrependo imensamente."

Relato 6 – Universidade Federal de Ouro Preto



“Cuidado Meninas!

Ha algumas semanas atrás, fui a uma festa na rep. Necroterio, e como caloura fui muito bem recebida, todos muito gente boa, mas no decorrer da festa, acabei bebendo de mais, e só me lembro de acordar pelada na cama de um dos moradores. Logo q percebi onde estava, imediatamente tentar sair, mas fui impedia pelo dono do quarto. Ele me agarrou e me puxou a força de volta para cama, falando "Nao vou deixar vc sair assim, hj vc vai ficar aqui comigo", ele só me soltou pq comecei a gritar. Fiquei com muito medo. Quando eu estava saindo ele ainda gritou "Vc pode ir, mas sou calcinha vai ficar aqui de lembrança" e riu! Não sei se vcs de Ouro Preto sabem, mas abusar de alguém inconsciente é ESTUPRO! O pior, é q conversando com algumas amigas veteranas, descobri q isso é muito normal aqui em Ouro Preto, acontece sempre! Muito cuidado meninas, nao deixe q isso vire rotina!”

Dworkin (1981) aponta a pornografia como sendo não apenas “sexo em uma tela”, mas a reprodução da dinâmica de dominação/subordinação do patriarcado – sendo a dinâmica primária de dominação masculina e subordinação feminina. Nos relatos citados acima é possível perceber os efeitos da construção da masculinidade pautada na violência (Welzer-Lang, 2001) bem como os efeitos da pornografia na construção da sexualidade masculina e na suposta autorização dada aos homens de direito a acesso ilimitado aos corpos femininos. Para Rich (2010), a pornografia reforça a mensagem de que as mulheres são presas sexuais naturais dos homens – e que gostam disso –, reforçando a ideia de que sexualidade e violência são congruentes. O masoquismo imposto, a humilhação “prazerosa”, a violência e submissão impostas, são mecanismos da heterossexualidade compulsória que passam a ser considerados “normais”.

A violência contra a mulher – em suas diferentes manifestações – não é, portanto, uma ocorrência aleatória ou resultado exclusivo de um comportamento agressivo, mas sim deriva de uma organização social de gênero que privilegia o masculino. Há uma naturalização do feminino como algo pertencente ao corpo da mulher – que seria supostamente mais frágil –, enquanto a masculinidade é naturalizada como inscrita no corpo do homem, tido como mais forte e viril – constituindo as tecnologias de gênero (Lauretis, 1987) que normatizam as condutas de homens e mulheres (Saffioti, 2011). A construção e manutenção dessa lógica na estruturação da sociedade faz com que mulheres sejam socializadas para a docilidade e submissão, enquanto homens – sempre vinculados à força – sejam ensinados à dominação e violência. A violência contra a mulher é, assim, resultado de uma socialização machista. Nas palavras de Saffioti (1987), “dada sua formação de macho, o homem julga-se no direito de espancar sua mulher. Esta, educada



que foi para submeter-se aos desejos masculinos, toma este “destino” como natural” (p.79).

Relato 7 – Universidade Federal de Lavras

"Manas, aprendam a dizer não. Minha autoestima nunca foi muito boa. Sempre ouvi de meninos que eu precisava fazer a unha, alisar o cabelo, vestir roupas mais justas. Mesmo que chegando na faculdade eu tenha me libertado dessa pressão, as marcas continuaram comigo. A consequência? Entrei em um relacionamento abusivo, em que ouvi várias coisas ruins – desde que eu estragava todas as noites dele, até que eu precisava fazer tratamento psicológico porque eu era louca. E eu achava que estragava todas as noites dele e que era louca, mas se me falassem de relacionamento abusivo, eu jamais diria que vivia um. "Ele não me oprime", eu dizia, mesmo que ele achasse que qualquer demonstração de raiva minha se configurava como histeria. Ele me fazia pensar que era louca, achava mesmo. Chegou ao ponto de eu não poder conversar com ele sobre nós na casa dele porque, segundo ele, eu chorava demais. Parecia errado eu chorar. Ele terminou comigo várias vezes. Não foi uma, nem duas vezes. Eu voltei em TODAS as vezes porque achava que eu era doída e ninguém ia me querer mais. Saí desse relacionamento (com muito custo, claro) acreditando que eu era louca, histérica, bipolar. Acreditando que eu precisava pagar terapia. Acreditando que eu não sabia amar. Acreditando que eu era obsessiva. Foi preciso muito tempo pra superar essas percepções erradas. Às vezes queria voltar no tempo e dizer todos os não que eu não disse. Apesar de tudo, acredito que a pessoa que eu sou hoje, cheia de "nãos", é oriunda dessa fase bad da vida. Mas vejo muitas meninas aqui falando que querem terminar e tudo mais e meu conselho é: terminem. Relacionamento abusivo não é só que rola ciúme obsessivo e agressão física ou verbal. Existem agressões psicológicas e ninguém merece estar num namoro em que se sente mal consigo mesma o tempo todo. Digam não, se valorizem, não tenham medo de ficar sozinhas. É melhor estar só do que mal acompanhada. Sempre."

Relato 8 – Universidade Federal de Ouro Preto

"Sofri uma tentativa de estupro por um colega meu, apesar de o ato não ter se concluído, ele tentou, e eu senti o meu corpo violado, eu estava bêbada e totalmente vulnerável, não tinha me dado conta do que tinha acontecido, não me lembro de nada, apenas de acordar sentindo dor e me deparar com o sujeito em cima de mim, tentando me penetrar. Não foi consentido, eu não tinha consciência pra saber o que estava acontecendo, e ele se aproveitou da situação. Fui à delegacia, fiz o b.o, posteriormente me consultei com uma advogada e fui conversar com a delegada. Me senti completamente constrangida, na visão da delegada, uma pessoa bêbada está querendo ser abusada, e pelo que eu entendi eu não sou vista como vítima nesse caso. Já que eu sai com o cara por conta própria, bebi por conta própria e entrei no carro dele por conta própria, não fui obrigada a nada, parece que isso também é motivo pra vc ser abusada. Vivemos em uma sociedade em que a culpa ainda é da vítima, a delegada me orientou a não levar o caso adiante, já que não tenho provas e que segundo ela eu posso ter dado a entender que estava querendo (mesmo estando inconsciente). A advogada também me orientou a não levar adiante, já que estupro é uma acusação muito grave e que segundo ela, pode arruinar a vida dele. Até quando abusos e outros tipos de crimes contra as mulheres vão ficar impune? Até quando a vítima vai ser vista como culpada? Atualmente acontece diversos casos de abuso e nem são denunciados, isso se torna cada vez mais comum. Apesar de geralmente, casos como esse ficarem sem solução e os opressores fazerem a vítima se sentir culpada, denunciem e leve adiante. Temos que saber que a culpa nunca é da vítima."



Nos relatos 7 e 8 pode-se perceber como o processo de socialização e educação dentro de um contexto misógino e patriarcal contribui para a apreensão pelas mulheres de normas sociais de gênero que as colocam em posição de desvantagem, levando à abordagem da categoria “culpabilização e revitimização da mulher”. Sobre isso, Safiotti (1987) aponta que, quando uma mulher consegue romper o ciclo da violência e tornar públicas as agressões sofridas, tomando os caminhos jurídicos necessários para tal, não é incomum que ela seja culpabilizada. A própria forma com que o aparato de denúncia é organizado impõe à mulher a repetição da experiência de reviver e relembrar a violência sofrida, recontando-a em espaços pouco seguros e a profissionais frequentemente despreparados ou pouco acolhedores ao tipo de conteúdo presente nos relatos.

Como vimos, a universidade é um espaço eminentemente masculino e a inserção das mulheres nela foi desde o início marcada pela violência. Os trotes, ainda considerados como um rito de passagem – a quem a entrada nesses espaços é permitida –, são permeados de comportamentos preconceituosos de todas as ordens, que podem ser percebidos nas experiências de ódio e constrangimento às quais os ingressantes são submetidos. Além disso, os trotes têm a função de naturalizar estereótipos e agem reforçando e demarcando hierarquias (Silva, 2016; Nardi et al., 2013). Sob justificativa de “tradição” e comemoração, esses ritos se mantêm e seguem impondo situações que infligem dor e humilhação aos recém-chegados, servindo desde sua criação como mecanismo que define a quem a presença na universidade é permitida, e quais lugares cada um deve ocupar em sua hierarquia. As encenações e performances realizadas deixam evidentes as diferenças de poder não apenas entre veteranos e calouros, mas, principalmente, entre homens e mulheres. Nestes eventos, as posições ocupadas por tudo aquilo que remete ao feminino e à mulher são explícitas e limitadas: a esses sujeitos cabem papéis subalternizados – ora pela desvalorização, ora pela objetificação e fetichização de seus corpos e sexualidades.

Relato 9 – Universidade Federal de Viçosa

Organizadores do Spring Break, o que acham de uma campanha contra assédio esse ano assim como rolou na calourada? Pq ano passado foi ABSURDO a quantidade de casos que rolaram e que infelizmente, não tinham nem como ser denunciados.

Relato 10 – Universidade Federal de São João del Rei



Queria falar sobre algo que me aconteceu na DNCE in the dark 4 / NEON e que foi uma situação muito chata. A festa estava maravilhosa, organização e DJ's foram ótimos!! A questão foi outra, estava na festa com os meus amigos, dançando e super tranquila, até que fomos ver uma apresentação de pole dance que estava acontecendo na festa. Parei perto de um casal hétero e o cara, super escroto, aproveitou o tumulto e veio passando a mão em mim, me olhando com uma cara que me deu nojo. Fiquei sem reação e não fiz nada na hora, só fui pro mais longe possível, deixei passar. Pensando sobre isso, me lembrei que é por isso que homens escrotos continuam abusando das minas, porque a gente tem medo de expor, criar confusão e ser pior pra gente. É só um desabafo e um aviso, que pode ter cara babaca até em lugares que a gente nem imagina. Vi que era um calouro, com plaquinha. Sinto muito pela mina que estava com esse lixo."

Em pesquisa realizada pelo Instituto Avon e Data Popular em 2015, na qual foram entrevistados 1823 universitários de todo o país, 67% das estudantes universitárias – ao serem apresentadas uma lista de violências – reconheceram que já foram submetidas a muitas delas na universidade ou em festas universitárias (Instituto AVON/Data Popular, 2015). Ao investigar este fenômeno no contexto estadunidense há quase 30 anos, Fonow, Richardson & Wemmerus (1992) identificaram que 35% dos homens universitários assumiram que cometeriam alguma violência sexual se soubessem que não seriam punidos. Na mesma pesquisa, 51% das universitárias entrevistadas haviam sofrido ao menos um ato de violência sexual durante sua vida, sendo que 83% deles haviam ocorrido enquanto elas estavam na universidade.

A universidade tem sido frequentemente um ambiente no qual as mulheres aprenderam a “aceitar a violação masculina de suas fronteiras psíquicas e físicas como o preço para sobrevivência; aonde as mulheres vêm sendo educadas – não menos que na literatura romântica ou na pornografia – a perceber a si mesmas como presas sexuais” (Rich, 2010, p. 28). Uma das formas mais comuns de violação nesse ambiente é o assédio – seja ele moral ou sexual.

Em uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Alagoas, constatou-se que 51,8% dos alunos que vivenciaram situações de assédio na universidade apresentaram sintomas como aumento de estresse, desmotivação, ansiedade, depressão, dentre outros (Ferreira, s.d). Além das consequências no âmbito da saúde, a violência apresenta também efeitos na vida acadêmica dos estudantes: 36% já deixaram de realizar alguma atividade na universidade por medo de sofrer violência e 13%, após terem sofrido a violência, desistiram do curso de graduação (Instituto AVON/Data Popular, 2015; Ferreira, s.d).



Outro aspecto fundamental a essa análise diz respeito à diferença de poder atribuída aos atores envolvidos. Em uma sociedade patriarcal e misógina, os lugares sociais ocupados por homens e mulheres são claramente distintos, cabendo às mulheres uma posição muito menos vantajosa – não apenas economicamente, mas em todos os aspectos sociais. Isso confere aos homens um poder muito maior – poder este que permite, inclusive, dominar e oprimir outras classes sociais. Nesse sentido, Mathieu (1985) propõe que seria impossível às mulheres consentir de alguma forma com as agressões sofridas por elas por parte dos homens, uma vez que, para isso, precisariam deter uma parcela igual de poder – uma vez que isso não acontece, cabe às mulheres ceder às violências.

Nesse sentido, destacam-se aqui as relações professor-aluna nas quais essa desigualdade de poder é ainda mais forte: não bastasse o poder estrutural conferido aos homens, este grupo particular de homens recebe ainda uma carga extra de poder que lhes é conferido por sua posição dentro das instituições de ensino, deixando as mulheres/alunas, ainda mais vulneráveis.

O medo de denunciar as violências sofridas ainda faz parte da realidade das estudantes (Redação, Estadão, 2017), seja pelo temor de serem prejudicadas em decorrência das denúncias ou pelo receio de não haver nenhuma investigação delas. Em decorrência disso, 63% das mulheres acabam não reagindo às violações sofridas (Instituto AVON/Data Popular, 2015). Nesse sentido, as páginas *spotted* têm se mostrado como uma forma de trazer à tona as violências sofridas e expor os agressores, indicando o “ciberativismo como produção de resistência” – nossa categoria final de análise. Esse uso das redes pode ser percebido através do relato seguinte:

Relato 11 – Universidade Federal de Ouro Preto

FORA VIDIGAL! // Em setembro do ano passado, o professor Vidigal cometeu uma tentativa de estupro contra uma de suas alunas. Após a denúncia da própria aluna, a reitoria do IFMG abriu um processo administrativo disciplinar (PAD) contra o professor que foi afastado por 90 dias. O prazo de afastamento terminou no dia 4 de maio e até o presente momento a reitoria do IFMG não instaurou um novo PAD em desfavor do docente. Segundo informações da própria Reitoria, a denúncia foi encaminhada para a Controladoria Geral da União – CGU, que determinou a abertura imediata do PAD e aplicação da suspensão preventiva ao docente. Porém, a Reitoria em nova medida protelatória, pediu que a CGU se manifestasse formalmente, fato inédito e inusitado segundo informações dos servidores da CGU. Isso é um absurdo! Não podemos permitir a permanência desse professor no instituto colocando em risco a saúde mental e a segurança das alunas.



A exposição de relatos dessa natureza traz à tona a misoginia e opressões às quais as mulheres são submetidas cotidianamente nas universidades. Ao publicizarem esses relatos, suas autoras contribuem para a desestabilização de estruturas e normas de gênero. Os relatos presentes nos *spotted* são, portanto, importantes atos individuais de resistência e, quando articulados a um contexto sociopolítico mais amplo, têm desdobramentos e implicações para além do universo *online*.

Considerações finais

A violência contra a mulher foi, historicamente, relegada à esfera do privado/doméstico e considerada como uma pauta que não deveria figurar nas discussões públicas – e isso pode ser facilmente percebido por meio de ditados populares como “em briga de marido e mulher, não se mete a colher”, que reforçam a ideia de que essas violências acontecem no campo privado e nele devem permanecer.

Os resultados encontrados sugerem que um fator que contribui para que essas denúncias ocorram no campo *online* é a inexistência, em grande parte das universidades, de mecanismos oficiais de formalização de denúncias deste tipo – que passam então a habitar o ciberespaço. Muitas das mulheres vítimas de violência – sejam elas estudantes, professoras ou funcionárias das universidades – ainda sentem receio em formalizar denúncias, ora por receio de não receberem apoio, ora por medo de sofrerem retaliações. A cultura de culpabilização da vítima não contribui para que mulheres se posicionem frente a seus agressores e exponham as violências sofridas e é neste contexto que as páginas *spotted* se apresentam como ferramentas potentes. A possibilidade de anonimato proporcionada contribui para que um número cada vez maior de mulheres exponha seus relatos, tornando, assim, públicos os acontecimentos, sem, contudo, se sentirem expostas.

A ocupação do ciberespaço por pautas feministas – e sociais, de modo geral – vem se expandindo, ainda assim, faz-se importante ressaltar que, embora os *spotted* e de modo mais amplo o ciberespaço venham se mostrando como ferramentas importantes para a politização de discussões e articulação de movimentos sociais, essas tecnologias de informação e comunicação não podem ou tampouco devem substituir a existência de políticas públicas e institucionais apropriadas para o tratamento destas questões e acolhimento das mulheres em situação de violência.



Dentre as universidades estudadas, nenhuma possuía na ocasião da coleta de dados mecanismos próprios oficiais para o acolhimento e denúncia de práticas de violência contra a mulher, e se articulavam de maneira apenas incipiente à rede de enfrentamento à violência contra a mulher local, necessária para a construção coletiva de políticas e práticas efetivas nessa direção. Desse modo, garantir o funcionamento e fortalecimento das políticas públicas existentes e fortalecer redes de solidariedade a partir da organização coletiva das e com as mulheres ainda é um constante desafio e se faz urgente para se alcançar a transformação do atual sistema de dominação/exploração patriarcal sobre a vida das mulheres.

REFERÊNCIAS

ALBU, Débora. *Ciberfeminismo é o “novo feminismo” no Brasil?*. 2017. Disponível em: <https://feed.itsrio.org/ciberfeminismo-é-o-novo-feminismo-no-brasil-3a6aaca7cf66>
Acesso em: 28 jan. 2019.

ANGELIM, Fábio P.; DINIZ, Gláucia R. S. O pessoal torna-se político: o papel do Estado no monitoramento da violência contra as mulheres. *Revista Psicologia Política*, v. 9, n. 18, p. 259-274, 2009.

CAVALCANTE, Ricardo B.; CALIXTO, Pedro; KERR-PINHEIRO, Marta M. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014.

CEREGATTI, Alessandra; LOPES, Bárbara; PROVAZI, Bruna; NOBRE, Mirian; FARIA, Nalu; MORENO, Renata. *Feminismo em marcha para mudar o mundo: trajetórias alternativas e práticas das mulheres em movimento*. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 2015.

CROSSETI, Cybele. *O magistério feminino laico no séc. XIX: uma abordagem histórico-filosófica*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1991.

DINES, Gail. *Pornland: how porn has hijacked our sexuality*. Massachusetts: Beacon Press, 2010.

DWORKIN, Andrea. *Pornography: men possessing women*. London: The Women's Press., 1981.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa*. São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA, Ruth V. L. *O sofrimento vivenciado no espaço universitário: o assédio moral e seus efeitos na vida do estudante*. (s.d) Disponível em:



<https://docplayer.com.br/31712141-O-sofrimento-vivenciado-no-espaco-universitario-o-assedio-moral-e-seus-efeitos-na-vida-do-estudante.html> Acesso em 21 dez. 2021.

FONOW, Mary; RICHARDSON, Laurel; WEMMERUS, Virgínia A. Feminist rape education: does It work? *Gender and Society*, v. 6, n. 1, p. 108-121, 1992.

[FRANÇA, Thais; PADILLA, Beatriz. Epistemologias feministas e mobilidade científica: contribuições para o debate. *Configurações*, 12, p. 47-60, 2013.](#)

GOUGH, Kathleen. The origin of the family. In: REITER, Rayna (Org.). *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 60-70.

GROSGOUEL, Ramón. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 25-49, 2016.*

INSTITUTO AVON/DATA POPULAR. Violência contra a mulher no espaço universitário. 2015. Disponível em: http://www.ouvidoria.ufscar.br/arquivos/PesquisaInstitutoAvon_V9_FINAL_Bx20151.pdf Acesso em 02 maio 2018.

LAURETIS, Teresa de. *Technologies of gender: essays on theory, film, and fiction*. Indiana: University Press, 1987.

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 21 dez. 2021.

LINO, Tayane R.; MAYORGA, Claudia. As mulheres como sujeitos da ciência: uma análise da participação das mulheres na ciência moderna. *Saúde & Transformação Social / Health & Social Change*, v. 7, n. 3, p. 96-107, 2016.

LOURO, Guacira L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CANTANI, Denice B. et al. (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

MATHIEU, Nicole C. Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et des quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie. In: MATHIEU, Nicole C. (Org.). *L'arraisonnement des femmes*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1985. p.169-245.

MEYER, Dagmar E. E. "... Por que só mulheres?" O gênero da enfermagem e suas implicações. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 45-52, 1993.



MINAYO, Maria Cecília S.; SOUZA, Ednilsa R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 4, n. 3, p. 513-531, 1998.

MINAYO, Maria Cecília S. *Violência e saúde*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NARDI, Henrique C.; MACHADO, Paula S.; MACHADO, Frederico V.; ZENEVICH, Letícia. O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência, entre a espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero. *Revista Teoria & Sociedade*, n. 21.2, p. 179-200, 2013

NETTO, Roberto Magno R.; CHAGAS, Clay Anderson N. O método hermenêutico-dialético aplicado às ciências sociais: uma análise sobre sua utilização para o estudo do tráfico de drogas. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, v. 18, n. 2, e29611-e29611, 2019.

NEVES, Sofia; NOGUEIRA, Conceição. Metodologias feministas: a reflexividade ao serviço da investigação nas ciências sociais. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 18, n. 3, p. 408-412, 2005.

OLESEN, Virginia L. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, p. 219-257, 2006.

PASSOS, Elizete. *Palcos e plateias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia*. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999.

PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

REDAÇÃO, EL PAÍS. *Agressões sexuais envergonham a melhor universidade do Brasil*. 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/02/06/politica/1423258015_581946.html> Acesso em: 21 dez. 2021.

REDAÇÃO, ESTADÃO. *Estudantes ainda têm medo de denunciar assédio sexual sofrido em universidades*. 2017. Disponível em: <http://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,estudantes-ainda-tem-receio-dedenunciar-assedio-sexual-sofrido-em-universidades,70001828491> Acesso em: 02 maio 2018.

REDAÇÃO, G1. *Vítimas de estupro em festas da USP denunciam abusos à ALESP*. 2014. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/11/vitimas-de-estupro-em-festas-da-usp-denunciam-abusos-alesp.html>> Acesso em: 21 dez. 2021.



RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas*, n. 5, p. 17-44, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *São Paulo em Perspectiva*, v. 13, n. 4, p. 82-91, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SANTOS, Cecília M.; IZUMINO, Wânia P. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, v. 16, n. 1, 2005.

SILVA, Rosiane Maria. “*Só vencem os fortes*”: a barbárie do trote na educação agrícola. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas – CECH, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2016.

SOUZA, Régis Glauciane S.; SARDENBERG, Cecília Maria B. *Visibilizando a mulher no espaço público: a presença das mulheres nas universidades*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2013. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/46155/mod_resource/content/2/mulher%20espa%C3%A7o%20p%C3%ABAblico.pdf Acesso em: 21 dez. 2021.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2011.



Racismo: o retrocesso das expressões explícitas em contexto de adoção de políticas de ações afirmativas (cotas raciais)

Racism: the retrogress of explicit expressions in the context of adopting affirmative action policies (racial quotas)

Patrícia da SILVA¹

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Marcos Emanuel PEREIRA²

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

RESUMO: O presente trabalho visa analisar a influência do contexto da adoção da política de cotas para negros nas universidades públicas nas expressões do racismo. Em três contextos 1) sem adoção de cotas; 2) com adoção de cotas e 3) com adoção de bonificação. Os resultados obtidos indicam que, de fato, as atitudes positivas não sofrem influência direta do contexto. As atitudes negativas e expressões de preconceito flagrante foram mais expressivas no contexto de favorecimento direto ao grupo minoritário (contexto com cotas raciais). As expressões modernas de racismo são mais expressas no contexto com cotas. Vemos que há a coexistência de expressões implícitas e explícitas em qualquer dos contextos, contudo o contexto que aparecem mais expressões explícitas de racismo é o contexto de adoção de cotas raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Preconceito racial. Cotas raciais.

ABSTRACT: The present work aims to analyze the influence of the context of the adoption of the quota policy for blacks in public universities on expressions of racism. In three contexts 1) without the adoption of quotas; 2) with the adoption of quotas and 3) with the adoption of a bonus. The results obtained indicate that, in fact, positive attitudes are not directly influenced by the context. Negative attitudes and expressions of blatant prejudice were more expressive in the context of direct favoring the minority group (context with racial quotas). Modern expressions of racism are best expressed in the context of quotas. We see that there is a coexistence of implicit and explicit expressions in any of the contexts, however the context in which more explicit expressions of racism appear is the context of the adoption of racial quotas.

KEYWORDS: Racism. Racial prejudice. Racial quotas.

Introdução

¹ Professora do curso de Bacharelado em Psicologia da Universidade Federal do Acre - UFAC

² Professor titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Coordenador do Laboratório de Estudos dos processos Psicológicos e Sociais (LEPPS).



Todas Falar de racismo nos remete a frase de Chauí (2001, p. 25): “o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava”. Exatamente, é esse o nosso propósito falar sobre racismo para compreender e combater suas expressões metamórficas, que em determinados contextos normativos de indejesabilidade de suas expressões, toma formas implícitas e camufladas, no entanto, em contexto, de promoção de equidades intergrupos, passa a tomar formas mais explícitas.

A complexidade no diagnóstico e percepção das expressões do racismo reside, de um lado, na compreensão de que “a maior parte das relações intergrupais são desiguais em status e poder” (Brown, 1995, p. 197), de outro, na constatação de que a existência de grupos sociais ou raciais e distinções entre grupos de pertença e grupo externo, por si só, não geram processos preconceituosos ou discriminatórios.

O racismo, não se restringe aos aspectos atitudinais. Ele engloba processos hierarquizadores de exclusão e discriminação social, institucional e cultural (Jones, 1973), baseados em características físicas ou fenotípicas dos grupos minoritários ressignificadas em características internas (subjativas) ou culturais. Possui, assim, um caráter essencialista e naturalista (Lima; Vala, 2004).

No entanto, o racismo apresenta algumas construções: primeiro, que a base para caracterizar o grupo é racial – raça é um construto biológico; segundo o racismo tem como premissa necessária a superioridade da própria raça e; terceiro, o racismo racionaliza práticas institucionais e culturais que formalizam a dominação hierárquica de um grupo racial sobre outro (Jones, 1973).

Contudo, considerada a inexistência de raças humanas baseadas numa dimensão biológica³⁴, todas as teorias que correlacionam dimensões culturais, físicas e escalas hierárquicas entre tipos humanos não se sustentam. Por outro lado, a terminologia “raça” utilizada em diversos campos do conhecimento, como sociologia, antropologia, psicologia e ciência política, tem uma conotação mais abrangente do que aquela do referencial biológico. Portanto, para perspectiva sócio-cognitiva:

³⁴“A biologia e antropologia física criaram a ideia de raças humanas, ou seja, a ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos [...] isso foi ciência por certo tempo e só depois virou pseudociência” (Guimarães, 2008:64)

⁴ “a ciência ainda não identificado um conjunto de genes que correspondem com as concepções sociais de raça”. Blank, Dabady & Citro (2004).



a raça deve ser entendida como um fenômeno social *sui generis*, em que sistemas contestados de significação servem como conexões entre características físicas, rostos e características pessoais. [...] Raça não é nem uma essência nem uma ilusão, mas sim um processo contínuo, contraditório, de auto-reforço, processo sujeito a plasticidade para as forças macro de luta social e política e os efeitos de micro decisões diárias (López, 2013, p.240).

Pode-se dizer que a persistência no uso da terminologia “raça” se dá por dois motivos: o primeiro, da ordem das ideologias racistas (ostensivas, intolerantes e agressivas) e o segundo, decorrente dos movimentos sociais dos grupos minoritários (recriação de uma perspectiva racializada, com intuito de combater o racismo).

contudo o conceito de raça torna-se socialmente significativo quando os membros de uma sociedade rotineiramente dividem as pessoas em grupos com base na posse de características... utilizadas para estabelecer categorias raciais em que as pessoas são classificadas com base em seu próprio país ou seus antepassados às características físicas e quando, por sua vez, estas categorizações induzir diferentes percepções sociais, atitudes e comportamentos em relação a cada grupo. (Blank; Dabady; Citro, 2004).

Neste sentido, a “raça” serve como processo de categorização racial e consequente promotor de identidade social/racial tanto para brancos quanto para negros. Portanto, “não são só os negros que encontram suas identidades mediadas por raça ou que estão implicados na construção e manutenção de construtos raciais. A identidade branca é tanto uma invenção racial, e brancos são igualmente, ou até mais altamente, implicados na preservação do *status quo* racialmente construído” (López, 2013, p.240).

Tendo em vista diferentes motivações para uso do termo “raça”, seja socialmente ou no plano dos trabalhos científicos e acadêmicos, alguns teóricos atribuem seu uso à promoção de concepções racistas das relações sociais e às práticas do racismo (Gilroy, 2001; Miles, 2000; Azevedo, 2004). Outros, ao contrário, salientam que refutar a ideia de raça diante dos fatos sociais tem servido somente à manutenção da desigualdade racial (Winant, 2000; Guimarães, 1999).

Toda forma de pensamento racista possui uma fundamentação racializada, embora uma forma de pensamento racializado não precise necessariamente ser racista. Pelo contrário, o racismo antirracista reconhece que a realidade das raças é, antes, social, política e cultural, é geradora de dinâmicas sociais correspondentes que produzem iniquidades de acordo com os portadores das distintas aparências ou marcas raciais (Guimarães, 1999, 2002).



A raça⁵ vista como uma construção social deve ser estudada pela sociologia, ciências sociais ou a psicologia no campo das identidades sociais. Neste sentido, se fala de cultura e de cultura simbólica, onde pode-se dizer que “raças” são efeitos de discursos (Wade *apud* Guimarães, 2008) que as sociedades humanas constroem acerca das suas origens e sobre a transmissão de essências e gerações (Guimarães, 2008).

Embora não se acredite hoje em hierarquias sociais baseadas em raças, a cor da pele serve ainda como um símbolo da discriminação existente (GUIMARÃES, 1995), tendo os censos e pesquisas amostrais sobre a população brasileira como provas empíricas da existência das assimetrias raciais (Paixão; Carvano, 2008).

As manifestações do racismo podem ser explícitas ou implícitas, diretas ou indiretas, a depender do contexto social e das normas sociais que regem as relações intergrupais.

Na atualidade, as proibições legais sobre atos explícitos de discriminação racial e étnica não têm se mostrado suficientes para a redução do racismo. Por outro lado, parece estar ocorrendo uma mudança no conteúdo e nas expressões e comportamentos racistas.

Compreende-se, desse modo, que não basta explicar o racismo mais aberto e agressivo de outrora (e.g., Adorno *et al*, 1950), indo além, é importante revelar as formas menos evidentes e mais difundidas do racismo. Esse é o caminho percorrido pelas abordagens que têm em comum a ideia da persistência de sentimentos e atitudes preconceituosas que não desafiam abertamente as normas antidiscriminatórias (Dovidio; Gaertner, 1986; Katz, Wackenhut; Hass, 1986; Mcconahay, 1986; Pettigrew; Meertens, 1995).

Pesquisas evidenciaram que coexistem expressões tradicionais e novas do preconceito racial e racismo. No entanto, as novas expressões do preconceito racial e do racismo têm se tornado mais evidentes justamente porque não ferem as normas antidiscriminatórias.

Os negros, para essa nova corrente, não são mais caracterizados por atributos de ordem pessoal, mas sim por atributos que caracterizam pessoas provenientes de culturas

⁵ Segundo, Guimarães (2008:66), raças para sociologia “são discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas etc. pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências)”.



pouco desenvolvidas (Martinez; Camino, 2000; Da Silva, 2000; Da Silva; Machado; Camino, 2000; Camino; Silva; Machado; Mendonza, 2007) e as justificativas para manutenção das desigualdades são baseadas em desenvolvimento econômico e não mais na hierarquização das raças (Pereira; Vala, 2011; Pereira, Vala; Costa-Lopes, 2010; Pereira; Vala; Leyens, 2009).

Embora aspectos objetivos da discriminação racial permaneçam constantes em nossas sociedades, as expressões do preconceito parecem ter tomado formas diferentes e menos marcantes, coexistindo atitudes preconceituosas “implícitas” ou ocultas que visam precisamente manter a impressão de acomodação às normas antidiscriminatórias e antipreconceituosas impostas (Crosby *et all*, 1980; Dovidio, Mann; Gaertner, 1989; Harrison; Thomas, 2009).

Essas novas abordagens teóricas também pressupõem que, em consequência da reprovação normativa, as pessoas se adaptariam a essas pressões, inibindo expressões externas de discriminação, embora elas não tenham internalizado os novos valores e conservem subjetivamente atitudes preconceituosas e racistas.

Esse fenômeno pode ser explicado pela existência de dois processos de influência social diferentes, propostos, entre outros, por Kelman (1961) e Moscovici (1975) - os processos de *acomodação (compliance)* quando o indivíduo aceita a norma com objetivo de obter aprovação de outrem; *identificação (identification)*, que ocorre quando o indivíduo adota a norma para manter boas relações com outra pessoa ou com um grupo; e de *internalização ou conversão (internalization - conversion)*, quando a norma é aceita porque é intrinsecamente valorizada. Tratar-se-ia, portanto de uma adaptação psicológica às novas condições socioculturais.

Outros autores consideram que não se trata de uma questão meramente quantitativa (a redução na intensidade da expressão), mas de uma transformação qualitativa das formas de expressões do preconceito e do racismo, isto é, de novas formas de preconceito e racismo.

Com o objetivo de analisar essas novas formas de preconceito surgem diversas abordagens teóricas, que têm em comum a ideia de que a discriminação manifesta - que supõe crenças na inferioridade do grupo discriminado e rejeição do contato íntimo com os membros deste grupo - está sendo substituída por formas mais sutis de discriminação, tais como os conceitos de racismo simbólico (Sears; Mcconahay, 1973); teoria do racismo



moderno (Mcconahay, 1986); a teoria da ambivalência/amplificação das atitudes raciais (Katz, 1981; Katz; Wackenhut; Hass, 1986); a teoria do racismo aversivo (Dovidio; Gaertner, 1986); racismo sutil (Pettigrew; Meertens, 1995); no Brasil a teoria do “racismo cordial” (Turra; Venturi, 1995).

O *racismo aversivo* pode ser definido como o tipo de atitude racial sutil, não intencional, decorrente da característica de muitos americanos brancos que possuem fortes valores igualitários e a crença de que não são preconceituosos, mas que experienciam um tipo particular de ambivalência, resultante, por um lado, da assimilação de um sistema de valores igualitários e, por outro lado, da vivência de sentimentos e crenças negativos em relação aos negros. O que caracteriza esse tipo de racismo é a necessidade por parte dos brancos de manter uma autoimagem de pessoa igualitária (Gaetner; Dovidio, 1986; Dovidio; Gaetner, 1998).

A *teoria do preconceito sutil* se refere a duas formas de preconceito: a) o preconceito flagrante, direto e explícito, avaliado em duas dimensões, que são a percepção de ameaça pelo exogrupo (resultando na rejeição a este grupo) e a oposição em manter contato íntimo com os membros do exogrupo; e b) o preconceito sutil, que tem como fundamento a defesa dos valores do individualismo e crenças de que os grupos minoritários são beneficiados em demasia. Os preconceituosos sutis exageram as diferenças culturais entre o endogrupo e o exogrupo e se recusam a expressar reações emocionais positivas em relação aos membros dos grupos minoritários (Pettigrew; Meertens, 1995; Rodrigez *et all*, 2009).

O denominado “*racismo cordial*” brasileiro diz respeito a uma atitude que visa não ofender mais aquele que se discrimina. O estudo realizado pelo Instituto Datafolha e publicado no Jornal Folha de São Paulo, que originou o livro *Racismo cordial: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil*, organizado por Turra e Venturi (1995), constatou que 89% dos brasileiros reconheciam a existência de preconceito racial no Brasil. Apesar da consciência da existência de um preconceito generalizado, só 10% admitia ser pessoalmente preconceituoso. O estudo constatou também que 87% dos brasileiros, apesar de não se reconhecerem como preconceituosos, revelavam, de forma indireta, algum tipo de preconceito. Com base nesses dados, chegou-se a afirmar que “os brasileiros sabem haver, negam ter, mas demonstram, em imensa maioria, preconceito contra negros” (Rodrigues, 1995, p.11).



O racismo à brasileira, se caracteriza, portanto, por um discurso ideológico que nega o preconceito racial pessoal e responsabiliza a sociedade pela existência desse preconceito (Lima-Nunes; Camino, 2011), um racismo desprovido de intenção, muitas vezes em tom de brincadeira, mas eficiente ao produzir consequências aos direitos e às oportunidades para seus alvos (Guimarães, 1999).

A partir dessas correntes teóricas é possível inferir que nos países ocidentais o preconceito não se expressa, hoje em dia, pela atribuição de traços negativos a um grupo-alvo, mas pela negação de seus atributos positivos. Pode-se, portanto, afirmar que em certos países ocidentais as práticas discriminatórias estão adquirindo expressões mais sutis, revestindo-se de novas formas que visam preservar o respeito por uma normatividade social idealizada de não discriminação de grupos sociais, a partir de critérios de raça.

Essas novas formas de preconceito se expressam em crenças e práticas diferentes das típicas do racismo clássico, necessitando de novas medidas que possibilitem uma análise mais precisa desse fenômeno, sendo imprescindível, portanto, analisar no contexto social, específico, as novas justificativas ou novas causas que o preconceito vai adquirindo.

Certamente, o conjunto de mudanças culturais e econômicas, provenientes do processo de globalização, afeta as formas com que são vividas hoje as relações raciais, e introduz nelas as ambiguidades e contradições próprias do pós-modernismo (Bowser, 1995). Embora hoje não se acredite em hierarquias sociais na base das raças, a cor da pele serve ainda como um símbolo da discriminação existente (Guimarães, 1995). Portanto, é possível afirmar que o racismo é um discurso ideológico que justifica processos de discriminação social (Bowser, 1995; Van Dijk, 1997).

Integrante de um discurso proveniente das diversas crenças ideológicas cotidianas pré-formuladas pela elite e difundidas nas sociedades racistas, essas ideias não necessitam ser explicitamente racistas, mas servem de base para o chamado racismo de elite (Van Dijk, 1999/2006), no qual “os sentimentos gerais de superioridade social de classe ou educação entre as elites se transferem facilmente àqueles de raças e etnicidade [estando, portanto] mais orientados a assuntos culturais, tais como hábitos, religião, linguagem, educação e valores” (Van Dijk, 1999/2006, P. 223).



A pertença a um grupo, atinge o seu significado no processo de comparação social (Tajfel, 1981), que pressupõe uma avaliação permanente das diferenças existentes em relação aos outros grupos. Um aspecto resultante da comparação do endogrupo com exogrupo, por exemplo, é a privação relativa fraterna, onde os ganhos dos membros do endogrupo são percebidos como menos favoráveis do que aqueles dos membros do exogrupo. Teoricamente, a privação relativa fraterna apresenta dois aspectos: 1) pressupõe um certo grau de identificação com o grupo de pertença e 2) visa conduzir a um comportamento individual e coletivo construtivo, bem como para formas destrutivas ou negativas do mesmo.

Empiricamente, a relação entre privação relativa fraterna e relações intergrupais negativas é mista. Em alguns estudos, por exemplo, os sentimentos de privação relativa fraternal foram preditores para o comportamento intergrupar negativo. Nesse sentido, a sensação de injustiça de um grupo em comparação a outro parece ser crucial para a privação relativa fraterna e vem acompanhada de sentimentos negativos, como raiva e ressentimento.

Vale dizer, a teoria da privação relativa fraternal acrescenta um elemento importante para a teoria da identidade social, no qual são enfatizadas as consequências cognitivas da (i)legitimidade. Ela tenta fornecer alguns elementos essenciais para uma compreensão da ação coletiva negativa (Deridder *et al*, 1992).

A base para distinção intergrupar em termos raciais e, portanto, o primeiro passo na formação de atitudes raciais, quer positivas, quer negativas (Aboud, 1988; Goodman, 1964; Katz, 1976; Tajfel, 1981) é a categorização racial, caracterizada pela distinção de pessoas por meio de aspectos fenotípicos de natureza racial, como cor da pele, tipo de cabelo e estrutura facial (Brown, 1995; Ramsey, 1987; Rotheram *ET AL.*, 1987). Como forma de organização do mundo social em grupos raciais, a categorização racial serve de estratégia para inclusão ou exclusão de alguém em um determinado grupo (Kartz, *et al* 1983).

A autocategorização diz respeito ao conhecimento que o indivíduo tem da sua pertença a um grupo racial. No entanto, o grupo de pertença do indivíduo deve coincidir de alguma maneira com o reconhecimento externo (Rotheram *et al*, 1987). Isso porque a percepção das diferenças raciais aponta, mesmo que de modo rudimentar, ao *status* social dos grupos.



Sendo assim, quando um grupo é avaliado positivamente possui um alto *status* social, ao passo que uma avaliação negativa o reduz a um baixo *status* social (Ellermers, 1993). A autocategorização possui uma estreita relação com o *status* do grupo social, assim, para ter uma identidade social positiva, os indivíduos resistirão em se identificar com grupos de baixo *status* social ou tentarão uma mobilidade social (Tajfel, 1978).

A avaliação emocional da pertença tem sido definida em termos de afetos (amor ou ódio, gosto ou desgosto) (Condo; Brown; Williams, 1987) e de valor (Monteiro; Lima; Vala, 1991), ligados à própria ou a outras categorias. Esse processo tem sido estudado no campo da autoestima.

Os indivíduos geralmente utilizam estratégias para estabelecer uma identidade positiva, e, portanto, elevar sua autoestima. Na dimensão de comparação, podem fazer uso de duas estratégias: a mobilidade individual, na qual o indivíduo pode se dissociar do seu grupo, e a criatividade social, na qual os padrões de comparação são redefinidos pelos membros do grupo, seja comparando os grupos numa dimensão nova, seja mudando os valores relacionados com o *status* dos grupos (e.g., o “*Black is Beautiful*”⁶). Por consequência, mesmo permanecendo a dimensão de comparação, o sistema de valores a ela associado é invertido.

Outra estratégia para a obtenção de uma identidade positiva é através da competição social, na qual os membros do grupo de *status* baixo tentam ascender a uma identidade positiva através da competição com os membros dos grupos de alto *status* (ver França; Monteiro, 2002).

A política de cotas raciais para ingresso nas universidades públicas além de ser um direito adquirido pelos grupos raciais minoritários tem um papel reparador dos processos históricos discriminatórios e racistas, servem como mecanismos de ascensão e representatividades das pessoas pertencentes aos grupos raciais minoritários e, portanto, representam, dado o contexto do ensino superior, um campo de competitividade e mudança social significativa para novas gerações pertencentes aos grupos minoritários.

1 Objetivos

⁶ Beleza negra.



Mediante as lacunas de estudos acerca do impacto do contexto, de favorecimento às minorias, nas expressões do racismo, tem-se como objetivos:

1.1 Geral:

Analisar a influência do contexto da adoção da política de cotas para negros nas universidades públicas nas expressões do racismo.

1.2 Específicos:

1. Verificar a influência do contexto, quanto à existência do favorecimento aos grupos minoritários, para as expressões do racismo contra pessoas de cor negra.
2. Verificar a influência do racismo no posicionamento em relação às cotas para negros nas universidades.
3. Identificar e descrever o posicionamento em relação às cotas para negros nas universidades públicas.

O intuito é demonstrar o efeito do contexto nas expressões do racismo contra pessoas negras.

O contexto é avaliado através de três formas distintas da aplicabilidade das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas. O primeiro contexto diz respeito a total ausência de políticas de ações afirmativas no processo seletivo da universidade pública; o segundo contexto se refere a um tipo de ação afirmativa, relativamente discreta, que atribui uma pontuação ponderada (bonificação) a nota final conseguida pelo candidato que atende ao critério da demanda social; e por último, o contexto no qual se adota o tipo particular de ação afirmativa, a discriminação positiva ou melhor a adoção de cotas para alunos provenientes de escolas públicas e para alunos pertencentes as minorias raciais.

Supomos que o preconceito racial é um processo subjacente que influencia o posicionamento contrário ou favorável à adoção da política de cotas para negros nas universidades.



2 Hipóteses

As hipóteses foram testadas em três blocos referentes aos construtos analisados: 1) as atitudes positivas; 2) as formas explícitas do preconceito incluindo atitudes negativas e o preconceito flagrante; e 3) as formas implícitas do preconceito incluindo o preconceito sutil e o racismo moderno.

3 ANÁLISES DO EFEITO DO CONTEXTO

H1 - As diferentes expressões do preconceito racial sofrerão a influência do contexto nas direções especificadas:

3.1 *Em relação às atitudes positivas*

H1a – Os valores das atitudes positivas, mensurados pela escala pró negros, serão maiores entre os participantes do contexto sem cotas do que entre os participantes do contexto com bonificação, que serão maiores do que o dos participantes do contexto com cotas.

3.2 *Em relação às medidas explícitas*

H1b – Os valores das atitudes negativas, mensurados pela escala antinegros, serão maiores entre os participantes do contexto com cotas do que entre os participantes do contexto com bonificação que serão maiores do que os dos participantes do contexto sem cotas; e

H1c – Os valores do preconceito flagrante, mensurados pela escala do preconceito flagrante, serão maiores entre os participantes do contexto com cotas, do que entre os participantes do contexto sem cotas, que serão iguais aos apresentados pelos participantes no contexto com bonificação.

3.3 *Em relação às medidas implícitas*



H1d – Os valores do preconceito sutil, mensurados pela escala do preconceito sutil, serão maiores entre os participantes do contexto sem cotas, do que entre os participantes do contexto com cotas, que não apresentarão diferenças em relação aos participantes do contexto com bonificação; e

H1e – Os valores do racismo moderno, mensurados pela escala do racismo moderno, serão maiores entre os participantes do contexto sem cotas do que entre os participantes do contexto com cotas que, por sua vez, serão maiores do que os dos participantes do contexto com bonificação.

3.4 Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa quantitativa com delineamento *ex post facto* que visa estudar o efeito da variável independente (contexto) na dependente (racismo).

A pesquisa foi realizada em 03 (três) Universidades Federais⁷ do nordeste brasileiro. A coleta dos dados foi realizada no período abrangido entre os meses de dezembro de 2011 e janeiro de 2012. A seleção dos participantes foi não probabilística e seguiu o critério da conveniência.

3.5 Participantes

Participaram da pesquisa 940 estudantes universitários, sendo 31,5% (n=296) da Universidade com benefício (“B”), 31,5% (n= 297) da universidade com cotas (“C”) e 36,9% (n=347) da universidade sem cotas (“S”).

Destes são 40,1% (n=361) do sexo feminino e 59,9% (n=540) do sexo masculino, quanto a distribuição por universidades ($\chi^2_{(2;901)} = 9,752$; $p < 0,01$). A distribuição percentual do sexo por universidade está relativamente equilibrada.

Quanto a cor da pele⁸ (N=940) 17,1% (n=160) se consideraram negros, ao passo que 79,3% (n=743) se declararam brancos e 3,6% (n=34) se autodeclararam “amarelo”,

⁷ B – Com bonificação (argumento de inclusão - AI); C – com cotas sociais e raciais; S – sem cotas ou bonificação.

⁸ Distribuição da cor da pele recodificada para branco ou negro, tomando por base o questionário: quanto a cor de pele (N=940) 3,6% (n=34) se consideraram negros; 13,4% (n=126) moreno com predomínio de



“pardo” ou “índio”. A distribuição da cor da pele (brancos e negros) por universidade ($\chi^2_{(2;903)} = 9,185$; $p < 0,05$): dos que se autodeclararam negros 28,7% são da B; 41,3% da C 30,0% da S; dos brancos 32,3% são da B; 29,2% da C e 38,5% da S. Pode-se perceber que na universidade que adota cotas (C) o percentual de negros foi maior do que nas universidades que não possuíam cotas.

A renda média familiar dos respondentes foi de R\$ 6.053,45 (DP = 5.345,82) esta renda média alta se justifica porque participaram da pesquisa, em sua maioria, estudantes de cursos elitizados, cujas famílias normalmente possuem um alto poder aquisitivo. Dos estudantes com rendas acima da média 34,7% eram da universidade B; 22,9% da universidade C e 42,7% estudavam na universidade S. Já os que declararam renda inferior a média 31,6% eram da universidade B; 36,3% da universidade C e 32,0% provenientes da universidade S.

Mais da metade (64,2%) dos estudantes estava no início do curso (1º ao 3º período); 21,0% no meio (4º ao 6º período) e os demais (14,8%) no último ano do curso ou já haviam passado da primeira metade dele.

No que se refere às áreas de conhecimento dos cursos, 34,4% (n=323) dos estudantes estavam na área de saúde – prevalência do curso de Medicina, 78,2% (n=262); 25,1% (n= 236) nas ciências exatas – prevalência do curso de Engenharia Civil, 55,8% (n=135); e 31,1% (n=298) eram estudantes de ciências humanas – predominância do curso de Direito, 97% (n=296). Quanto a distribuição das áreas de conhecimento por universidade ($\chi^2_{(4;851)} = 27,441$; $p < 0,001$), pode-se constatar que, de um modo geral, a área de exatas foi a menos contemplada, sendo consideravelmente pouco representada na universidade B, com apenas 14,0%, nesta mesma universidade quase a metade (47,2%) dos alunos são da área da saúde e 37,6% de humanas. Na universidade C 33,3% provem da área da saúde, 32,5% de exatas e 31,7% de humanas. Na universidade S foi a que teve

negro; 45,7% (n=429) branco; 33,5% (n=314) moreno com predomínio de branco e 3,6% (n=34) se autodeclararam “amarelo”, “pardo” ou “índio”



uma distribuição mais equitativa, 36% da área de humanas; 32,3% da saúde e 31,7% de exatas.

Quanto a forma de ingresso na Universidade, a maioria 96,3% (n=894) entrou por meio do vestibular tradicional ou PSS (processo seletivo seriado), ao passo que 2,9% (n=27) entraram por cotas sociais e 0,8% (n=7) por cotas raciais. Os estudantes que aderiram o ensino superior via cotas sociais ou raciais, denominados de cotistas, foram excluídos das análises, por dois motivos, primeiro porque estão em número muito reduzido para fazer uma análise comparativa e segundo porque acreditamos que sejam qualitativamente diferenciados, no sentido da problemática que estamos estudando e podem provocar uma variância de erros nos resultados sobre análise do racismo no contexto de cotas.

4 Contexto⁹

Os contextos avaliados foram 03 (três) instituições do ensino superior: Universidade S (contexto sem cotas), Universidade C (contexto com cotas) e Universidade B (contexto com bonificação).

As instituições de ensino superior, supracitadas, foram escolhidas, inicialmente por pertencerem a mesma região geográfica do país, associado ao fato de apresentarem sistemas seletivos distintos para entrada no ensino superior, entre si, quanto ao aspecto da adoção de cotas para pessoas negras nas universidades.

5 Procedimentos

5.1 Procedimentos para Coleta de Dados

Nas universidades, foram contatados os coordenadores de cursos, mediante carta de solicitação para execução da pesquisa. Eles encaminhavam a solicitação aos

⁹ Ao se falar da variável contexto, remete-se a característica da universidade, que pode ser de três tipos quanto a implantação do sistema de cotas raciais – com cotas; com benefício e sem cotas



professores, que tinham disponibilidade para ceder o horário da aula para aplicação dos questionários aos alunos que, voluntariamente, decidiam participar da pesquisa.

5.2 Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados foi composta por análises exploratória, bivariada e multivariada para predição. As análises estatísticas foram realizadas através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

5.3 Instrumentos

Foram aplicados os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico, escalas de atitudes pro e antinegros, escalas dos preconceitos sutil e flagrante, escala do racismo moderno. Os referidos instrumentos serão descritos a seguir.

5.4 Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico composto por pelas variáveis: idade, sexo, renda familiar, religião, local de estudo (universidade), curso universitário e período. Objetivou caracterizar os participantes em termos sociodemográficos.

5.5 Avaliação do Preconceito Racial e Estereótipos

Para avaliação do preconceito racial foram utilizadas três medidas, descritas a seguir:

As **Escalas Pró e Anti-Negros**¹⁰ (Katz; Hass, 1988) foram utilizadas como indicadores de atitudes positivas e negativas em relação aos negros, provenientes da ambivalência entre o reconhecimento da necessidade de justiça social para os negros e a ideia de que estes não se esforçam o suficiente para alcançar o sucesso. Os autores especificam que existe uma relação entre a adesão aos valores sociais e o posicionamento

¹⁰ As atitudes pró-negros e anti-negros serão referenciadas, respectivamente, como atitudes positivas e atitudes negativas em relação aos negros.



as atitudes pró-negros e anti-negros. Compostas por 10 itens cada uma, a escala varia em 05 pontos (discordo totalmente ao concordo totalmente). A análise fatorial exploratória da escala das Atitudes Pró e Anti-negro com rotação *Varimax* apontou dois fatores: 1) Atitudes Pró-negro (ex. *Os negros não possuem as mesmas oportunidades de emprego que os brancos possuem*) com variância explicada 19,9%, e 2) Atitudes Anti-negro (ex. *De modo geral, os negros não aproveitam as oportunidades que lhes são dadas no trabalho e na escola*) com variância explicada 16,7%. Apresentaram alfas de Cronbach elevados respectivamente $\alpha=0,72$ e $\alpha=0,77$. Autovalores 3,49 e 3,02 respectivamente. As cargas fatoriais dos itens: (“*A maior parte dos negros não sofre discriminação racial no Brasil*”; “*A maioria dos negros tem capacidade e motivação para serem bem sucedidos na vida*”; “*A maior parte das empresas do nosso país demonstram um grande interesse em tratar os seus empregados negros e brancos de forma igual*”) não foram satisfatórias apresentando valores inferior a 0,3, portanto, esses itens foram suprimidos da constituição das variáveis atitudinais utilizadas nas análises seguintes. Apresentou KMO elevado (0,801) explicando 36,16% da variância total.

As escalas do **Preconceito Sutil e do Preconceito Flagrante** (Pettigrew; Meertens, 1995) compostas por 20 itens, 10 dos quais avaliam preconceito sutil, a escala de preconceito sutil, é composta de uma sub-escala sobre valores tradicionais (4 itens), outro sobre valores culturais (4 itens), e uma sub-escala sobre preconceito afetivo (2 itens) e os outros 10 avaliam o preconceito flagrante, que compreende uma sub-escala de rejeição e ameaça (6 itens) e outra da intimidade (4 itens). Escala de tipo Likert, de 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente). Para cada escala, por meio da análise fatorial exploratória com rotação *Varimax*, foi forçada a estrutura unifatorial, obtendo-se: 1) atitudes sutis (*Os negros recebem apoio governamental mas poderiam passar sem ele*) com variância explicada 26,90%, autovalor 2,69; $\alpha = 0,46$ e, 2) atitudes flagrantes (*Os negros vêm de raças menos capazes e isso explica porque eles não estão tão bem quanto a maioria das pessoas brancas*) do preconceito com variância explicada 32,23%, autovalor 3,23; $\alpha = 0,64$.

E a **Escala do Racismo Moderno** (McConahay, 1986) para medir as atitudes raciais públicas no contexto da norma antirracista que condena expressões abertas de racismo. Constituída por 08 (oito) itens decorrentes de crenças e avaliações de que: *os negros possuem demasiado respeito e consideração; que recebem mais benefícios que*



*outros grupos apesar do preconceito e discriminação contra eles já terem sido extintos há muito tempo e, que só não estão melhores porque são desorganizados. A escala varia de 05 pontos (discordo totalmente a concordo totalmente). A escala do racismo moderno apresentou um índice de consistência interna satisfatório $\alpha=0,75$; os resultados indicaram uma pertinência da realização desta análise (KMO =0,795); Teste de Esfericidade de Bartlett = 604,54; $p < 0.001$). Análise dos componentes principais com rotação *Varimax* fixando em 01 (um) único fator referente à negação da existência do preconceito racial contra pessoas negras, a exemplo dos itens: *os negros não são discriminados no Brasil e não necessitam de ajuda oficial, mas de se organizarem melhor*. Esta medida será utilizada como medida de expressão do racismo moderno (sutil, simbólico e indireto).*

5.6 Avaliação do Favorecimento Endogrupal

Para a avaliação do favorecimento endogrupal, isto é, avaliação do posicionamento em relação à política de cotas para negros nas universidades públicas, se fez uso de dois indicadores: **Proporção¹¹ de vagas reservadas para pessoas negras** no processo seletivo para ingresso nas universidades públicas. As opções de resposta variavam de 100% (todas as vagas para os negros) a 0% (não deve haver nenhuma reserva de vagas para negros). Em seguida foi pedido que os estudantes justificassem a resposta. Em seguida eram questionados quanto à **atribuição de justiça à proposta de política de cotas para negros**, numa escala de 0 (Nada Justa) a 4 (Extremamente Justa), quão justa eles consideravam a reivindicação por parte do movimento negro no que se refere à política de cotas para negros nas universidades públicas. Em seguida eram solicitados a justificar seu posicionamento

6 Análises e Discussões dos Resultados

O estudo do preconceito racial e do racismo contra os negros foi possível através de 03 (três) medidas. Cada medida se refere a aspectos particulares das relações intergrupais conflituosas. O primeiro aspecto é composto pelas atitudes positivas e

¹¹ Para efeito de cálculos os índices percentuais são transformados em indicadores que variavam de 0 a 10.



negativas em relação aos negros, esta configuração foi mantida por ser tradicionalmente utilizada na literatura e por se tratar de duas dimensões coexistentes e ambivalentes do fenômeno do preconceito (Katz; Hass, 1996). A segunda medida é referente a proposta do preconceito sutil (Petigrew; Meertens, 1995), também analisada em duas dimensões, a sutil e a flagrante, que, assim como as atitudes, são coexistentes. Por fim, a terceira e última medida se refere ao racismo moderno (Mcconahay, 1986).

Desta forma, se tem uma medida de expressão positiva (atitudes positivas), duas medidas de expressões discretas (preconceito sutil e racismo simbólico) e duas medidas de expressões abertas e negativas (atitudes negativas e preconceito flagrante).

O contexto tem um papel importante para análise das relações intergrupais, pois a depender do contexto, o resultado do contato pode ser positivo (Christ et all, 2014) ou negativo (Sherif, 1966; Sheriff; Sherif, 1964), na medida que pode reduzir ou aumentar o preconceito. O preconceito é resultante não só da interação interpessoal, mas também do contexto no qual se estabelece o contato. (Christ et al, 2014).

No presente trabalho, o contexto de análise é o da implantação das cotas raciais (favorecimento ao grupo minoritário) que pode gerar tensões e conflitos raciais, provenientes de sentimentos de ameaça vivenciado pelo grupo majoritário em relação ao grupo minoritário (Stephan *et al*, 2002).

Tendo em vista, por um lado, a importância do contexto social em que são vividas as relações racializadas e, do outro lado, a realidade de promoção de favorecimento ao grupo minoritário, pode-se pensar que a adoção a políticas públicas de favorecimento aos grupos minoritários em um contexto histórico de manutenção das desigualdades e exclusões sociais, e, portanto, perpetuação do status quo do grupo dominante, despertaria neste grupo uma percepção de privação relativa e o conseqüente protesto diante da percepção de perda de alguns benefícios que lhes são concedidos por “direito”.

Diante da ideia de que cada grupo social deva permanecer “nos seus devidos lugares” para manutenção da ordem social, o grupo dominante reivindicará seu espaço e perceberá o outro (grupo minoritário) como ameaçador e oportunista e, portanto, passível de hostilidades social, sendo desta forma, legitimada qualquer expressão ou ação decorrente do preconceito, por hora indireto e implícito, em conformidade com as normas antirracistas, passando a ser expresso de forma direta e explícita, salientando, portanto, a sua forma tradicional.



As relações entre o contexto e as diversas expressões positivas, discretas e manifestas de preconceito e racismo são investigadas a luz de possíveis interações com as variáveis identitárias (autocategorização, identificação racial e percepção de proximidade com negros) e com as variáveis normativas (motivações de controle do preconceito, normas sociais e orientação a dominância social).

A fim de tornar mais claros os resultados obtidos, o trabalho foi dividido em sessões: a primeira referente a influência do contexto nas expressões de atitudes positivas, expressões explícitas (atitudes negativas e preconceito flagrante) e expressões implícitas do preconceito racial (preconceito sutil e racismo moderno) e a segunda referente a análise do posicionamento dos participantes acerca do sistema de cotas.

6.1 Efeito do contexto nas atitudes positivas e negativas nas expressões do preconceito sutil e flagrante e nas manifestações do racismo moderno.

A presente seção, tem como objetivo aprofundar e testar empiricamente as questões suscitadas. Especialmente, se deseja verificar qual o papel do contexto de favorecimento ao grupo minoritário nas expressões do preconceito racial e do racismo.

Para este efeito serão utilizadas três medidas do preconceito racial e do racismo, sendo que cada medida se refere a aspectos particulares das relações intergrupais conflituosas. As primeiras serão as escalas de atitudes positivas e de atitudes negativas (Katz; Hass, 1996). Em seguida, as medidas do preconceito sutil (Petigrew; Meertens, 1995) composto por dimensões, a escala do preconceito sutil e a escala do preconceito flagrante. Por fim, a medida do racismo, através da escala de racismo moderno (Mcconahay, 1986). Contudo, os dados serão organizados em três blocos: o primeiro referente às atitudes positivas; o segundo referente às medidas explícitas do preconceito (atitudes negativas e preconceito flagrante) e, o terceiro referente às medidas implícitas do preconceito (preconceito sutil e racismo moderno).

Para testar o impacto do contexto nas diversas manifestações do preconceito racial, conduzimos diversas ANOVAs, na qual as variáveis independentes eram: o contexto (cotas, bonificação e sem cotas); a identidade e as normas sociais e, as variáveis dependentes foram as atitudes positivas e negativas; os preconceitos sutil e flagrante e o racismo moderno contra os negros.



6.2 Efeito nas atitudes positivas

Para verificar o efeito do contexto nas atitudes positivas, foi realizada uma ANOVA, tomando como variável independente o contexto (com cotas vs sem cotas vs com bonificação). Os resultados indicam que não houve um efeito significativo do contexto nas atitudes relação aos negros ($F(2,901) = 0,784$; $p = n.s.$). O contexto com cotas ($M = 3,74$; $DP = 0,63$) (HSD de Tukey, $p = ns$) não difere dos contextos com bonificação ($M = 3,69$; $DP = 0,66$) (HSD de Tukey, $p = ns$) nem do contexto sem cotas ($M = 3,73$; $0,68$) (HSD de Tukey, $p = ns$) e o contexto com bonificação e sem cotas também não diferem quanto as atitudes positivas (positivas em HSD de Tukey, $p = ns$).

A hipótese H1a, que previa valores mais elevados das atitudes positivas no contexto sem cotas do que no contexto com bonificação, que seriam maiores do que no contexto com cotas, foi refutada, pois o contexto não apresentou um efeito nas atitudes positivas.

6.3 Em relação às medidas explícitas

As medidas explícitas são compostas por duas formas de expressão do preconceito racial mais abertas e diretas, as atitudes negativas e o preconceito flagrante.

6.4 Efeito nas atitudes negativas

O efeito do contexto nas atitudes negativas contra os negros foi verificado através de uma ANOVA. Os resultados indicaram um efeito significativo ($F(2,901) = 10,736$; $p < .001$) do contexto nas atitudes negativas. As atitudes negativas foram mais expressas no contexto com cotas ($M = 2,79$; $0,69$), do que nos contextos com bonificação ($M = 2,60$; $p = 0,69$) (HSD de Tukey, $p < .005$) e sem cotas ($M = 2,54$; $0,69$) (HSD de Tukey, $p < .001$). As expressões de atitudes negativas são semelhantes nos contextos com bonificação e sem cotas (HSD de Tukey, $p = n.s.$). Portanto, a hipótese H1b foi parcialmente confirmada. De fato, os participantes do contexto com cotas apresentaram mais atitudes negativas do que os participantes do contexto com bonificação. Em contrapartida, não houve



diferenças nas expressões das atitudes negativas entre os contextos de bonificação e o contexto sem cotas, os resultados foram divergentes do proposto pela hipótese.

6.5 Efeito no preconceito flagrante

Na análise da influência do contexto nas expressões do preconceito flagrante foi constatado um efeito significativo ($F(2,889) = 26,033; p < .001$), sendo o preconceito flagrante mais expressivo no contexto com cotas ($M=1,71; 0,53$), do que nos contextos com bonificação ($M=1,56; p=0,35$) (HSD de Tukey, $p < .001$) e sem cotas ($M=1,54; 0,58$) (HSD de Tukey, $p < .001$). Nos contextos com bonificação e sem cotas o preconceito flagrante foi igualmente expresso (HSD de Tukey, $p=ns$). Os dados confirmam a hipótese H1c que previa mais preconceito flagrante expresso pelos participantes do contexto com cotas, do que pelos participantes do contexto sem cotas, e que os contextos sem cotas e com bonificação seriam semelhantes nas respostas, principalmente nas expressões flagrantes, porque são contextos que não enfatizam o aspecto racial.

6.6 Em relação às medidas *implícitas*

Nesta seção serão apresentados os resultados referentes ao efeito do contexto no preconceito sutil e no racismo moderno.

6.7 Efeito no preconceito sutil

Para análise do papel do contexto nas expressões do preconceito sutil foi feita uma ANOVA, cujos resultados indicam que não houve um efeito significativo do contexto nas expressões do preconceito sutil ($F(2,883) = 2,025; p=0,13$). Desta forma, nos contextos com cotas ($M=2,62; DP=0,46$), com bonificação ($M=2,66; DP=0,43$), e sem cotas ($M=2,58; DP=0,44$) as respostas dos universitários sobre o preconceito sutil são iguais.

6.8 Efeito no racismo moderno



Na análise das manifestações do racismo moderno houve um efeito significativo do contexto ($F(2,902) = 4,728; p < 0,01$). O racismo foi mais expressivo no contexto com cotas ($M=2,25; DP=0,71$) do que no contexto sem cotas ($M=2,08; DP=0,71$) (HSD de Tukey, $p < .05$) e não houve diferenças significativas em relação ao contexto com bonificação ($M=2,13; DP=0,71$) (HSD de Tukey, $p > .05$). Nos contextos com bonificação e sem cotas, as manifestações médias do racismo moderno não diferem (HSD de Tukey, $p > .05$).

Mediante os resultados obtidos da relação entre o contexto e o racismo não foi possível corroborar a hipótese H1e, que previa que os valores do racismo moderno, mensurados pela escala do racismo moderno, serão maiores entre os participantes do contexto sem cotas do que entre os participantes do contexto com cotas que, por sua vez, serão maiores do que os dos participantes do contexto com bonificação. O contexto com cotas promotor de maior contato entre os membros dos dois grupos (com cotas), provoca no grupo majoritário atitudes racistas veladas e simbólicas, principalmente, pela percepção de que os negros estão ocupando espaços, a exemplo da universidade, que antes “pertenciam” apenas aos brancos.

Na teoria do racismo moderno há a percepção de que os negros recebem mais do que merecem e que violam os valores de igualdade e liberdade, importantes na sociedade (McConahay, 1986; Lima e Vala, 2004). No contexto com cotas, no qual os negros são beneficiados, a expressão do racismo aumenta, justamente, porque concomitante à ideia de promoção da igualdade de oportunidades (os negros não são mais alvos de discriminação podendo agora competir e adquirirem aquilo que almejam) neste caso poder estudar para passar no vestibular mediante exame igual para todos, existe uma recusa em aceitar uma igualdade de benefícios. Pois, a despeito da existência de discriminação e exclusão social dos negros se tem a crença de que os negros ao violarem esses valores põem em risco a permanência do status quo das relações inter-raciais (Lima e Vala, 2004). Ademais, a relação entre o contexto e o racismo é mediada pela área de formação acadêmica e o racismo sofre influência do sexo.

7 SÍNTESE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO



As hipóteses, do presente estudo, sobre o efeito do contexto nas expressões do preconceito racial e do racismo previam que no contexto que vigora o favorecimento ao grupo minoritário, caracterizado pela universidade que aderiu a política de cotas para negros, as expressões do preconceito racial seriam mais explícitas do que no contexto que não há favorecimento ao grupo minoritário (isento de cotas ou bonificação). Previam ainda que esse efeito seria reduzido quando comparado ao contexto com bonificação a grupos desfavorecidos. Por outro lado, na universidade que não adota nenhum tipo de favorecimento para os grupos minoritários o preconceito racial seria expresso de forma mais sutil, indireta, implícita. Os resultados obtidos indicam que, de fato, as atitudes positivas não sofrem influência direta do contexto, a H1a, portanto foi refutada. As atitudes negativas (H1b) e expressões de preconceito flagrante (H1c) são mais expressivas no contexto de favorecimento direto ao grupo minoritário (contexto com cotas raciais). A hipótese H1d, sobre a influência do contexto nas expressões do preconceito sutil, não foi confirmada. Na análise referente ao racismo moderno, ocorreu um efeito contrário do esperado na hipótese H1e não foi confirmada pois as expressões modernas de racismo são mais expressas no contexto com cotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se na realidade do Brasil o reconhecimento pelos brasileiros da existência de preconceito e discriminação racial contra os negros no Brasil (Turra; Venture, 1995) e que, portanto, os negros estariam em desvantagens em relação aos brancos, o que remete a elevadas atitudes positivas em relação aos negros, entretanto, a visão de que os negros possuem atributos mentais desviantes, que impossibilitariam o desenvolvimento pleno, desperta atitudes negativas contra os negros (Katz; Hass, 1988). Portanto, a dupla percepção de desvantagem e desvio pode gerar sentimentos conflitantes de simpatia e antipatia.

Segundo a teoria do preconceito ambivalente as atitudes conflitantes estão correlacionadas a valores provenientes da cultura americana (que o Brasil tem como “modelo”), as atitudes negativas se relacionam positivamente a valores humanitários e igualitários e as atitudes negativas a valores dos individualistas e meritocráticos. Apesar da ênfase atribuída a adesão a valores do individualismo e da meritocracia na expressão



de atitudes discriminatórias dirigidas aos negros, a teoria do preconceito ambivalente não analisa as atitudes em contextos competitivos (ver Katz; Hass, 1988).

Nosso trabalho se preocupou em verificar a influência do contexto de competição que prioriza o mérito como forma de ascensão, ao ensino superior, nas atitudes em relação aos negros, acreditamos que esse espaço competitivo por excelência ganha uma dose extra de competitividade e questionamentos quando é introduzido uma medida de reparação de processos históricos excludentes, discriminatórios e racistas a uma grande parcela da população.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D. & SANFORD, R. N. *The authoritarian personality*, New York: Harper & Row. 1950.
- ALLPORT, G. W. *The Nature of Prejudice*. New York. Basic Books. 1954/1979.
- AZEVEDO, C. M. M. *Anti-Racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo*. São Paulo: Editora Annablume, 2004.
- BAUMAN, Z. *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro, Zahar. 1998.
- BAUMAN, Z. *Comunidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1998.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: I. CARONE & M. A. S. BENTO (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. (pp. 25-57). Petrópolis: Vozes. 2002.
- BILLIG, M. *Social psychology and intergroup relations*. London: Academic Press. 1976.
- BILLIG M. *Ideology and opinions: Studies in Rethorical Psychology*. London, Sage. 1991.
- BLANK, R. M., DABADY, M. & CITRO, C. F. (EDTS). Measuring racial discrimination / Panel on Methods for Assessing Discrimination, National Research Council. Committee on National Statistics, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press. 2004.
- BOWSER, B. P. *Racism and Anti-racism in World Perspective*. California, Sage. 1995.
- BROWN, R. *Prejudice: Its social Psychology*. Oxford: Blackwell. 1995
- CAMINO, L. Uma abordagem psicossociológica no estudo do comportamento político. *Psicologia e Sociedade*, 8, 16-42. 1996.



CAMINO, L., DA SILVA, P., MACHADO, A., & PEREIRA, C. . A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. *Revista de psicologia política*. 1, (pp. 13-36). 2001.

CAMINO, L., SILVA, P., MACHADO, A. & MENDOZA, R. El prejuicio racial en Brasil: sus formas encubiertas de expresión. In: J. Gissi & D. Sirlopú (org.). *Asedios a la psique latino-americana. Aportes desde la Psicología política, Psicología comunitaria y Psicología social*. (pp. 183-204). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. 2007.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense. 2001

CHRIST, O.; SCHMID, K.; LILLIOT, S.; SWART, H.; STOLLE, D.; TAUSCH, N.; AL RAMIAH, A.; WAGNER, U.; VERTOVEC, S. & HEWSTONE, M. Contextual effect of positive intergroup contact on outgroup prejudice. *PNAS* 2014; published ahead of print March 3, 2014, doi:10.1073/pnas.1320901111. 2014.

CROSBY, F., BROMLEY, S. & SAXE, L. *Recent unobstrusive studies of Black and White discrimination and prejudice*. *Psychological Bulletin*, 87, 546-563. 1980.

DERIDDER, R., SCHRIJER, S.G.L. & TRIPATHI, R.C. Norm violation as a precipitating factor of negative intergroup relations. In: DeRidder, R. & Tripathi, R.C. (Eds). Oxford Calderon Press. 1992.

DOVIDIO, J.F. & GAERTNER, S.L. (Eds.) *Prejudice, Discrimination, and Racism*, New York, Academic Press. 1986.

DOVIDIO, J. F., MANN, J., & GAERTNER, S.L. “Resistance to affirmative action: The implications of aversive racism” in Blanchard, F. e Crosby, F. (Eds.) *Affirmative Action in Perspective*, New York, Springer-Verlag. 1989.

DUPAS, G. – *Economia Global e Exclusão Social*. São Paulo, Paz e Terra. 2ª edição. 2000.

GAERTNER, S. L. & DOVIDIO, J. F. The aversive form of racism. In DOVIDIO. F. & GAERTNER (Eds). *Prejudice, discrimination, and racism: Theory and research* (61-89). Orlando, FL: Academic Press. 1986.

GILROY, P. *Against Race: Imagining Political Culture Beyond the Color Line*. Cambridge, MA: The Belknap Press of the Harvard University Press. 2001.

GUIMARÃES, A. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo, Editora 34 Ltda. 1999.

GUIMARÃES, A. S. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo, Editora 34 Ltda. 2002.

GUIMARÃES, A. S. Cor e Raça: Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: Sansone, L. e Pinho, O. A. (ogs.), *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador, Associação Brasileira de Antropologia: ADUFBA. 2008.



HARRISON, M. S. & THOMAS, K. M. The hidden prejudice in selection: A research investigation on skin color bias. *Journal of Applied Social Psychology*, 39 (1), 134-168. 2009.

JONES, J. M. *Racismo e preconceito*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher/Edusp. 1973.

JONES, J. E. The Rise and Fall of Affirmative Action. In: Hill, H: Jones, J. (eds). *Race in American: The Struggle for Equality*. Madison, University of Wisconsin Press. 1993.

JUNIOR, J. F. & ZONINSEIN, J. Introdução: a consolidação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. In ZONINSEIN, J. & JÚNIOR, J. F. (orgs) *Ações afirmativas no ensino superior brasileiro*, Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 350p. 2008.

KATZ, I. *Stigma: A social psychological analysis*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum. 1981.

KATZ, I., WACKENHUT, J. & HASS, R.G.- “Racial ambivalence, value duality, and behavior” In J.F. Dovidio e S.L. Gaertner (Eds.) *Prejudice, Discrimination, and Racism*, New York, Academic Press. 1986

KATZ, I. & HASS, R. G. Racial ambivalence and american value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of personality and social psychology*, 55 (6), (pp.893-905). 1988.

LIMA-NUNES, A. V., LINS, S. L., CAMINO, L. & TORRES, A. R.. Social insertion and racial prejudice: distance from black people and sócio-political variables. *Portuguese Journal of Social Issues*. 9 (1), 3-17. 2013.

LÓPEZ, I. F. H. The Social Construction of Race. In Delgado, R. & Stefancic, J. *Critical race theory: the cutting edge*. Temple University Press Philadelphia, Third Edition, Pennsylvania. 2013.

MARTINEZ, I. & CAMINO, L. - Brasil es Racista, Brasil no es Racista: El discurso social como determinante de las diferencias percibidas entre blancos, negros y morenos. *Comunicação apresentada no VII Congresso de Psicologia Social da Espanha. 26-29 de Setembro. Oviedo, Espanha. 2000.*

MCCONAHAY, J.B. Modern Racism, ambivalence, and the modern racism scale” in J.F. Dovidio & S.L. Gaertner (Eds.) *Prejudice, Discrimination, and Racism*, New York, Academic Press. 1986.

MILES, R. “Apropos the Idea of ‘Race’...Again”. In: LES BACK & SOLOMOS, J. (orgs). *Theories of Race and Racism: a Reader*. London and New York: Routledge: 125-143. 2000.

LIMA-NUNES, A. V. & CAMINO, L. Atitude político-ideológica e inserção social: fatores psicossociais do preconceito racial? *Psicologia & Sociedade*; 23 (1): 135-143. 2011.



PAIXÃO, M. & CARVANO, L. M. Censo e Demografia: a variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: Sansone, L. e Pinho, O. A. (orgs.), *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador, Associação Brasileira de Antropologia: ADUFBA. 2008a

PAIXÃO, M. & CARVANO, L. M. Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008. Ed. Garamond, Rio de Janeiro. 2008b.

PEREIRA, C. R., & VALA, J. A legitimação da discriminação em diferentes contextos normativos. In E. M. TECHIO & M. E. LIMA (Eds.), *Cultura e produção das diferenças: Estereótipos e preconceito* (pp. 363-404). Brasília: TechnoPolitik. 2011.

PEREIRA, C., VALA, J., & COSTA-LOPES, R. . From prejudice to discrimination: The legitimizing role of perceived threat in discrimination against immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 40, 1231-1250. doi: 10.1002/ejsp.718. 2010.

PEREIRA, C., VALA, J., & LEYENS, J.-P.. From infra-humanization to discrimination: The mediation of symbolic threat needs egalitarian norms. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 336–344. doi: 10.1016/j.jesp.2008.10.010. 2009.

PETTIGREW, T. F. & MEERTENS, R. W. Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 203-226. 1995.

PETTIGREW, T. F. & MEERTENS, R. W.. Is subtle prejudice really prejudice? Public Opinion Quarterly Volume 61:54–71. 1997 by the American Association for Public Opinion Research All rights reserved. 0033-362X/97/6101-0003\$02.50 Downloaded from <http://poq.oxfordjournals.org/> at Universidade Federal da Bahia on November 9, 2011.

PETTIGREW, T. F. The social science study of American race relations in the twentieth century. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 318-345. 2008.

RODRIGUES, F. Racismo Cordial. In Turra, C. & Venturi, G. (orgs) *Racismo Cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. Folha de São Paulo/Datafolha, Ed. Ática. São Paulo. 1995.

SHERIF, M. *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. Londres: Routledge e Kegan Paul. 1967.

SHERIF, M. & SHERIF, C. W. *Reference groups*. New York: Harper and Row. 1964.

SHERIF, M. & SHERIF, C. W. *Groups in harmony and tension*. New York: Octagon Books. 1966

SILVA, P.B., & DA SILVA, P. Representação Social de Estudantes Universitários sobre Cotas na Universidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 24(3), 525-542, (2012). <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/517><http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/517>



STEPHAN, W. G., BONIECKI, K.A., YBARRA, O. BETTENCOURT, A., ERVIN, K.S., JACKSON, L. A., MCNATT, P.S., & RENFRO, C.L. The role of threats in the racial attitudes of blacks and whites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1242-1254. 2002.

TAJFEL, H.. *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup behavior*, Londres, Academic Press. 1978a

TAJFEL, H. *The social psychology of minorities*. London School of Economics. 1978b.

TAJFEL, H. *Grupos humanos e categorias sociais: Estudos em psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte. 1981

TURRA, C. & VENTURI, G. Racismo cordial: a mais complete análise sobre preconceito de cor no Brasil. Folha de São Paulo/Datafolha. Editora Ática, São Paulo. 1995.

VAN DIJK, T. A. Ideología: una aproximación multidisciplinaria. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona España. 1999/2006.

VAN DIJK, T. A. *Racismo y analisis crítico de los medios*. Buenos Aires, Paidós. 1997.

WETHERELL, M. Identities Groups and Social Issues. The Open University Califórnia, EUA. 1996.

WINANT, H. The Theoretical Status of the Concept of Race. In: LES BACK & SOLOMOS, J. (orgs). *Theories of Race and Racism: a Reader*. London and New York: Routledge. 2000.

ZONINSEIN, J. & JÚNIOR, J.F. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In. ZONINSEIN, J. & JÚNIOR, J.F. (orgs). *Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro*. Ed. EFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.



Travas e entraves do ensino da filosofia: ecos das políticas neoliberais

Obstacles and obstacles in the teaching of philosophy: echoes of neoliberal policies

Vânia de Fátima Matias de SOUZA¹
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Diego Silva Rodrigues da COSTA²
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Ewerton de Jesus VIEIRA³
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

RESUMO: Este artigo evidencia a importância do ensino da Filosofia na educação básica, na contramão de políticas neoliberais que, porventura, apresentam discursos carregados de preconceito e que, por vezes, deterioram e enfraquecem a importante contribuição das áreas de humanas para a educação brasileira. Partindo da análise metodológica das referências bibliográficas busca-se fundamentar o objetivo deste trabalho, ao investigar como o ensino da Filosofia na educação básica tem sido tratado. Para tanto, se fez necessário compreender a atuação histórica da Filosofia e o empenho para sustentar e abrir possibilidades de uma atuação mais constante dos professores formados nas áreas de humanas, que guiados pelos documentos da BNCC atualizam as suas práticas de ensino, mas enfrentam os desafios de uma política que reproduz os ideais da sociedade capitalista. Ao Refletir sobre o aspecto histórico-social da Filosofia e retomar a construção do saber humano, pretende-se ampliar a discussão com relação ao papel de atuação e a prática de ensino. Faz-se necessário argumentar sobre o modelo formativo apoiado nos documentos e reforçado por uma ideologia dominante em meio à sociedade contemporânea, reforçando a necessidade não só de investimento burocrático na educação, mas principalmente de formação humana, para que o indivíduo se torne mais autônomo e consciente do seu processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Ensino de Filosofia; Ideologia; Neoliberalismo.

ABSTRACT: This paper highlights the importance of Philosophy Subject in basic education, against neoliberal policies that, perhaps, present overflowing prejudice discourses, which, at times, deteriorate and undermine the important contribution of the humanities to Brazilian education.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da UEM. Professora do Programa de Pós-Graduação em Rede em Educação Física UEM/UNESP. E-mail: vformatias@gmail.com—ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>.

² Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. Licenciatura em Filosofia. E-mail: diego.costa33@gmail.com

³ Licenciatura em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Campus de Maringá (2018). Tem especialização em Gestão de Pessoas e Psicologia Organizacional no Centro Universitário Cidade Verde.



Starting to the methodological analysis of bibliographic references, the aim of this work is based on investigating how the teaching of Philosophy in basic education has been processed. Therefore, it was necessary to understand the historical role of Philosophy and the commitment to sustain and open possibilities for a more constant procedure by teachers trained in the humanities, who, guided by BNCC documents, update their teaching practices, but face the challenges of a policy that reproduces the capitalist society's ideals. By reflecting on the social-historical aspect of Philosophy and retaking the construction of human knowledge, it is intended to expand the discussion regarding the role of acting and teaching practice. It is necessary to argue about the formative model supported by the documents and reinforced by a supreme ideology in the midst of contemporary society, reinforcing the need not only for bureaucratic investment in education, but mainly for human development, so that the person becomes more independent and aware of its formative process.

KEYWORDS: Autonomy; Philosophy teaching; Ideology; Neoliberalism.

Introdução

As inquietações, angústias e anseios da atual realidade educacional brasileira, tem sido expressas de forma conjuntural por meio das explícitas preocupações acerca dos aspectos fundamentais do processo formativo imbrincados aos aspectos da qualidade da/na educação, bem como a formação humana e reflexiva velada e descuidada - por vezes -, ao se observar as propositivas impostas nos imperativos conceituais expressos nas legislações, diretrizes e reformas educativas que circunscrevem o cenário da educação básica brasileira, em especial, após os anos de 1990. As observâncias nas leis e decretos que suscitaram as reformas educacionais no país, após os anos de 1990, denotam a apropriação dos imperativos descritos no próprio relatório da Unesco: *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1998), cuja centralidade enfática se dá na sustentação da necessidade de uma reforma educacional do século XXI, alicerçada na égide do “aprender a conhecer, a fazer, a conviver, e a ser”, elucidando de forma incisiva a implementação das políticas neoliberais nos constructos educativos, refletidos por meio de imperativos referentes a necessidade de uma formação do sujeito centrada no empreendedorismo, na gestão participativa e na co-reponsabilização das ações educativas, evidenciada por meio das deliberações apontadas nos princípios da equidade e neutralidade do ensino.

Em meio a esse embolo conceitual, em que se buscam ludibriar as relações sociais existentes firmando uma estrutura social de desigualdade, o ensino da Filosofia na educação básica, especificamente no Ensino Médio, passa a ser deteriorada. Um



esfacelamento desafiador aos professores uma vez que o documento orientador da Educação Básica Brasileira passa a sucumbir sua obrigatoriedade neste nível de ensino.

Em meio a esta realidade conflitante, o ensino de filosofia nas escolas, passa a tornar-se um desafio diante das perspectivas políticas que cerceiam o contexto escolar na atualidade. Segundo Freire (1996, p. 141), o ensinar a filosofar, o ler e o pensar para “a construção da consciência coletiva para a formação cidadã e humanizadora”, sendo, portanto, considerada uma área do conhecimento que possibilita aos envolvidos o despertar para a humanização, para autonomia, por meio de momentos de aprendizagem cuja construção do pensamento centre-se em resultados produzidos por meio da interação social.

1 A RELAÇÃO HISTÓRICO-PEDAGÓGICA DA FILOSOFIA

1.1 *Mas afinal, de que filosofia estamos falando?*

Refletir acerca da relevância da filosofia no campo educacional, reitera adentrar a história e entender que aqui referimo-nos à filosofia que surge na Grécia Antiga junto com o aparecimento das cidades-estados. Nesse contexto inicial temos o pensador Sócrates que viveu entre (469-399 a.C.). Sócrates não deixou nenhuma obra escrita, mas tudo que sabemos sobre ele vem dos escritos do filósofo Platão (428-347 a.C.), que se tornou o seu discípulo posteriormente. Sócrates foi um dos primeiros filósofos a trabalhar a questão do diálogo, como uma das ferramentas importante para o desenvolvimento do sujeito e posteriormente para a reflexão filosófica.

Mais tarde, sua retórica e oratória fora conhecida pelos estudiosos como “o método socrático”. Esse método consistia simplesmente em iniciar o diálogo com outra pessoa e fazer várias perguntas e, a partir das respostas dadas pela outra pessoa, ele concluía seu objetivo, que era extrair do ser humano suas ideias, suas opiniões e suas convicções. De forma bem sutil a Filosofia buscava trabalhar desde o início com a questão da subjetividade do homem, e estabelecendo as relações com o meio social em que vive.

A Filosofia nasce despreziosamente de ser tornar absoluta. No entanto, sua origem revela o desejo interno do homem de querer conhecer com mais profundidade as coisas que já estavam postas no mundo. Essa forma de questionamento no mundo



possibilitou outra dinâmica de relações na sociedade e promoveu aos gregos a superação das ideias da Mitologia, isto é, a superação das crenças e superstições em que o homem acreditava e depositava suas expectativas de vida e morte, de certo e incerto, ou seja, nesse movimento da Filosofia que não ocorreu de um dia para o outro, mas que foi acontecendo gradativamente, e que conforme o homem se libertava de suas superstições, ele adquiria conhecimentos mais precisos sobre os fatos e fenômenos naturais.

Desde o início um dos papéis fundamentais da Filosofia foi exatamente essa busca pela explicação sobre as coisas do mundo, pelo uso da razão, isto é, pelo acesso ao conhecimento. Pois, sem o uso da razão, o homem não seria capaz de se tornar livre em seus pensamentos, suas atitudes, seus valores e suas convicções. E desde o início desta pesquisa uma pergunta sempre vem à tona: Tendo em vista o percurso histórico e pedagógico feito pela Filosofia que ser humano se deseja formar na sociedade atual?

Certamente um cidadão crítico, e que saiba fazer o uso mais apropriado da sua razão, que consiga por exemplo, naquilo que é noticiado nas mídias, o que está posto além das aparências já estabelecidas por qualquer meio de comunicação, ou que lhes são impostas pelo poder da política sem que se faça uma reflexão mais detalhada, tendo em vista, a velocidade e a quantidade de informações transmitidas no dia a dia.

Não seria esse o papel político de qualquer pessoa na sociedade contemporânea, ou seja, buscar ter mais atenção e observação sobre os fatos que ocorrem no cotidiano e que devem ser vistos com um olhar mais crítico e, ao mesmo tempo, com a capacidade de entender às implicações sociais que afetam a vida de qualquer pessoa. Pensando sobre a importância das outras áreas do conhecimento para o contexto da humanidade: a Sociologia, a Arte, a Geografia, a Psicologia, a História que tem em suas fundamentações teóricas naturalmente a voz e a base para fortalecer qualquer pessoa que deseje se apropriar do conhecimento que elas oferecem.

Ao analisar a Filosofia, enquanto ciência do saber, perceber além da sua profundidade, que ao mesmo tempo, existe diferenças com relação às demais áreas do saber. Pois analisando historicamente, a Filosofia, foi a área que originalmente deu conhecimento e poder de análise para as outras áreas se fundamentarem e criarem condições próprias de se desenvolverem enquanto áreas do saber também capazes de aprimorar o potencial intelectual do ser humano como, por exemplo, a Matemática, a Literatura, o Direito, a Medicina, a Psicologia e assim por diante. Por isso que



considerando a importância de enfatizar essa distinção filosófica, o pensamento de Bochenski (1977) esclarece:

Além disto, a Filosofia se distingue das outras ciências pelo ponto de vista em que se coloca. Quando considera um objeto, ela o encara, por assim dizer, sob o prisma dos limites, dos aspectos fundamentais. Nesse sentido a Filosofia é a ciência dos fundamentos da realidade. Lá onde as outras ciências param, onde, sem mais indagar, aceitam os pressupostos, aí entra o filósofo e começa a investigar. As ciências conhecem- mas o filósofo pergunta o que é o conhecimento; as outras ciências estabelecem leis- ele põe a questão do que seja uma lei; o homem comum e o político falam do fim e da utilidade- o filósofo pergunta o que se deve entender por fim e utilidade. Já se vê que a Filosofia é uma ciência radical- no sentido em que ela vai às raízes das questões muito mais profundamente que qualquer outra ciência; lá onde as outras se dão por satisfeitas, ela continua a indagar e a perscrutar (Bochenski, 1977 p. 29-30).

Historicamente, se verá que no período Medieval dos sec. (V até XV), o chamado “saber filosófico”, no sentido do conteúdo dos escritos da Filosofia, estava concentrado e reservado nas mãos da Igreja Católica. A Igreja detinha o conhecimento e a apropriação dessa difusão do mesmo. Desse período histórico dois filósofos são importantes nessa expansão e relação do conhecimento com a sociedade: Agostinho de Hipona (344-430) e Tomás de Aquino (1225-1274). Esse breve percurso foi feito para se perceber o desdobramento da Filosofia na história da humanidade. Pois não há como fugir desse contexto social e histórico, inclusive fica muito claro, que quando o homem se apropria do saber, ele pode muitas vezes, agir de forma egoísta, por não querer partilhar ou não achar necessário transmitir o saber adquirido para outras pessoas e, às vezes, ao se abster em certas situações, que sua atuação na prática se faria necessária, na tentativa de esclarecer as coisas, que para algumas pessoas mais leigas de conhecimento talvez não estaria muito óbvio ou transparente, mas de alguma forma percebe-se que são as ideologias políticas e econômicas que regulam a nossa sociedade e que apresentam um comportamento hostil e duvidoso.

O economista Adam Smith (1723-1790), chamou de “a mão invisível do mercado”, ou seja, seria a forma mínima do Estado interferir na economia. Obviamente que essa interferência mínima do Estado é na verdade uma justificativa de manutenção da ordem e da concentração da riqueza nas mãos dos grandes proprietários é a falsa ideia da “igualdade social” que era transmitida as pessoas, e que naquele contexto histórico-liberal de Smith havia a noção de que os valores humanos não devem ser perdidos de



vista, pois são eles que determinam muitas vezes a sua condição social, ou seu estado de bem estar social, isto é valores como: a benevolência, prudência, temperança, constância, firmeza e assim sucessivamente.

Também no tocante à nossa própria felicidade e interesse particular- prossegue ele- em muitas ocasiões depara-se com princípios de ação altamente elogiáveis. Geralmente se supõe que os hábitos de economia, laboriosidade, discrição, atenção e aplicação do pensamento são cultivados por motivos de interesse próprio, e ao mesmo tempo afirma-se que são qualidades altamente apreciáveis, que merecem a estima e aprovação de todos. Desaprova-se universalmente o descuido e a falta de economia, não, porém, como procedentes de uma falta de benevolência, mas de uma falta de atenção adequada aos objetos do interesse próprio (Smith, 1996, p.50).

No contexto atual do Neoliberalismo, com relação ao ensino da Filosofia nas escolas públicas, pode-se considerar que há um enfraquecimento implícito e explícito que fragiliza o próprio ensino de Filosofia na educação básica, com isso, parece ir quase que decretando o “fim” da mesma disciplina no ensino médio. Então é necessário que se levante uma questão: Por que limitar o espaço de atuação dos profissionais das áreas de humanas?

As áreas de humanas que tem na sua essência formativa um forte papel de conscientização do ser humano, sobre a importância da reflexão, do pensar, do agir. E também por que a Filosofia e a Sociologia estão sendo consideradas menos importantes do que as demais disciplinas do currículo básico dos alunos? Ou ainda de limitá-las a se tornarem apenas disciplinas optativas ou de excluí-las definitivamente no currículo escolar?

A Educação é o caminho possível para a conscientização do ser humano. Por meio dela se obtém benefícios que vão além das aparências; o homem pôde desvelar tantas descobertas ao longo da história da humanidade pelo uso da razão e, pela compreensão do movimento da natureza. Não há como desconsiderar toda contribuição feita à sociedade pelos estudiosos das áreas de humanas. O saber é uma construção universal, não é uma propriedade privada do sujeito. O filósofo Savater (2012) destaca:

A educação tem como objetivo completar a humanidade do neófito; essa humanidade, no entanto, não pode se realizar abstratamente nem de modo totalmente genérico, e ela também não consiste no cultivo de um germe idiossincrásico latente em cada indivíduo, mas tenta cunhar uma orientação social precisa: a que cada comunidade considera preferível. Foi Durkheim, em *Pedagogia e Sociologia*, que insistiu mais nitidamente nesse ponto “o homem que a educação deve plasmar dentro de nós não é o homem tal como a natureza



o criou, mas tal como a sociedade quer que ele seja; e ela o quer tal como o requer sua economia interna. [...] Portanto, dado que a escala de valores muda forçosamente com as sociedades, essa hierarquia nunca permaneceu igual em dois momentos diferentes da história. Ontem era a valentia que tinha primazia, com todas as faculdades que implicam as virtudes militares; hoje em dia [Durkheim escreve no final do século XIX] é o pensamento e a reflexão; amanhã será, talvez, o refinamento do gosto e a sensibilidade para as coisas da arte. Assim, pois, tanto no presente como no passado nosso ideal pedagógico é, até em seus menores detalhes, obra da sociedade”. (Savater, 2012, p. 136).

Parece ficar evidente para humanidade a importância da Filosofia e das demais áreas do conhecimento humano. No entanto, situar o indivíduo não apenas sobre os conteúdos históricos apresentados nas escolas, mas torná-lo conhecedor do processo de construção racional em que está inserido todo o movimento filosófico e pedagógico do saber.

1.2 A Filosofia sucumbirá ou superará a alienação

Nietzsche (1983) nos adverte para a morte da Filosofia, pois, quando recorremos à exposição formal e erudita da história dos pensamentos, não os educamos para a sabedoria, nada mais fazemos do que preparar o estudante para provas. É da própria Filosofia a preocupação em criticar-se a si mesma, banindo qualquer tipo de preconceito que restrinja ou limite o seu próprio movimento de elaboração conceitual. Assim, não existem propósitos ou demarcações ao filosofar que impeçam qualquer pensador de eger os temas de sua investigação e os métodos que utilizará.

Filosofar é antes de tudo, um exercício de liberdade de pensamento que não aceita ser tutelado por ideologias. A BNCC garante ao estudante no Ensino de Filosofia os objetivos de aprendizagem, dentre eles, a capacidade lógica e a retórica para o desenvolvimento da argumentação oral ou escrita e dos discursos para entender as dificuldades da sociedade contemporânea (Brasil, 2015).

Segundo Lipman (1995, p. 30-31):

John Dewey estava convencido de que a educação fracassara por ser culpada de um estúpido erro categórico: ela confundia os produtos finais prontos e refinados da investigação com o tema bruto e não polido da investigação e tentava fazer com que os alunos aprendessem as soluções ao invés de investigarem os problemas e envolverem-se nos questionamentos por si mesmos.



O processo de formação e consolidação da Filosofia, enquanto uma disciplina obrigatória da estrutura curricular de ensino médio, trouxe uma série de contribuições para formação humana. Para Warnock (1994), o que se pretende ao ensinar a Filosofia é tornar o sujeito mais crítico e fazer com que a formação filosófica seja continuada.

Afastar-se e criticar, levantar questões acerca da relação de um assunto com o outro, perguntar o que serve como uma boa referência neste ou naquele campo, todas estas coisas constituem a função mesma da filosofia. Assim, o que estou alegando é que a filosofia deveria ser introduzida na educação nas sextas séries de nossas escolas, e deveria permanecer também ao longo de toda a graduação. (Warnock, 1994, p. 168)

O Ensino de Filosofia nas escolas deve se debruçar nessa tentativa de torná-la sempre mais acessível e participativa. Afinal, a história da teoria da educação está marcada por uma certa oposição entre a escola tradicional e a escola nova. Segundo Dewey (1976), a ideia de educação era desenvolvida de duas maneiras: de dentro para fora (dotes naturais) e a de fora para dentro (vencer os dotes naturais e substituí-las por pressão externa). A educação tradicional se baseava numa organização já feita e acabada; mas Dewey (1976, p. 13) também adverte que “não é abandonando o velho que resolvemos qualquer problema”.

Há uma necessidade de entender o que significa experiência. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas no entendimento Deweyano no:

Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas (Dewey, 1976, p. 14).

Segundo Pieper (1981) a relação do filósofo com o mundo deve ser destacada uma vez que,

O filósofo não volta às costas quando, ao filosofar, transcende o “meio” das ocupações diárias; não afasta o olhar das coisas do mundo do trabalho, das coisas concretas, úteis, manuais, de cada dia; volta o olhar para outra direção, para contemplar o mundo universal das essências. É, antes de mais nada, para este mundo presente, visível e concreto, que se volta o olhar do filósofo. (Pieper, 1981, p. 25).



Nesse sentido, Favaretto (1995) no livro *A Filosofia e seu ensino* destaca a importância da disciplina de Filosofia na mesma proporção de valor que as demais disciplinas, dizendo:

Ainda, embora seja ocioso dizer: a filosofia deve ser considerada no 2º grau como uma disciplina, ao nível das demais. Como “disciplina”, é um conjunto específico de conhecimentos, com características próprias sobre ensino, formação, etc. Não é, entretanto, como diz o sentido latino da palavra *disciplina* “a instrução que o aluno recebe do mestre”; não guarda mais o sentido de “ginástica intelectual”, de disciplinamento da inteligência; diz respeito, hoje, mais a ideia de “exercício intelectual”, mesmo que isto seja um tanto restrito. Mas, como disciplina do currículo escolar, ela mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, como qualquer outra disciplina. Não há razão, pois, para ser tratada como uma atividade fora das contingências do currículo. (Favaretto, 1995, p. 82).

Entretanto, no contexto atual do ensino público, dentro dessa perspectiva política neoliberal, ficam evidentes os ataques com relação à educação pública e gratuita. Fica muito clara essa afronta à restrição do ensino da Filosofia nas escolas conforme destaca o professor Costa (2019),

Nos últimos anos, diante do avanço do conservadorismo e das políticas neoliberais, as ciências humanas, voltaram a ser alvo. O caso mais emblemático é o projeto de lei “Escola Sem Partido” que nega a pluralidade de pensamento, restringe a liberdade de ensino, impõe o pensamento único e criminaliza o trabalho dos professores, a fim de cercear a formação do pensamento crítico dos estudantes. Em 2019, a partir da posse de Jair Bolsonaro, esses ataques se acentuaram ainda mais. O obscurantismo passa a ser pauta governamental. O revisionismo está na ordem do dia. Polemiza-se temas como golpe militar e ditadura militar. Tenta-se, a todo custo, distorcer esses fatos. Relativiza-se a barbárie, atacam-se os direitos humanos, enaltecem-se táticas que afrontam conquistas básicas da modernidade, como os valores da justiça, da liberdade, da verdade e da democracia. (Costa, 2019, n.p.).

O processo histórico neoliberal não ocorreu de um dia para o outro, foram mudanças significativas na estrutura econômica que fundamentaram a transição entre as bases do liberalismo para o neoliberalismo. Inicialmente o filósofo e economista Karl Marx (1818-1883), no seu livro intitulado *Contribuição à Crítica da Economia Política* (2008), analisou as estruturas sociais, políticas e ideológicas da sociedade capitalista, pois elas conduzem nossa forma de ser, pensar e agir na sociedade. De fato, a humanidade está mergulhada na estrutura capitalista, que se torna até difícil de perceber a gravidade ideológica de manipulação do ser humano. Ao parar para pensar que de repente toda nossa subjetividade, nossos gostos, são influenciados por essa vontade capitalista, poderíamos



até chegar a ter um colapso cerebral, mas nem tudo pode ser considerado perdido, por que para Marx é nesse movimento das contradições (movimento dialético), que pode acontecer à mudança de pensamento. Isto é, quando o sujeito toma consciência daquilo que o aliena ele passa a ter mais clareza até da sua própria história de vida.

Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. (Marx, 2008, p. 48).

O mercado capitalista se especializou bem nesse processo de dominação, e faz com que tudo pareça bom, agradável e até saudável para o ser humano. Tendo consciência desse caminho percorrido por Marx, fica muito nítido que na perspectiva de alienação da sociedade o estudo dele não é em vão ou equivocado, mas que esse trabalho tem relevância para compreensão do processo de dominação.

Marx utilizou o termo “fetichismo da mercadoria” para demonstrar que nas relações sociais o produto adquire um valor de uso e um valor de troca diferenciado para cada pessoa. O produto também pode ser entendido como a mão de obra humana e não apenas um objeto material. Isso vai deixar muito claro que quando há uma hierarquia, sempre haverá diferenças de um para com o outro. O trabalho humano passou a ser quantificado e as relações de trabalho passaram a ser fragmentadas nos diversos setores do mercado. Marx (2008) destaca:

Enfim, o que caracteriza o trabalho que cria valor de troca é que as relações sociais das pessoas aparecem, por assim dizer, invertidas, como a relação social das coisas. Já que um valor de uso se relaciona com o outro como um valor de troca, o trabalho de uma pessoa relaciona-se com o de outra como com o trabalho igual e geral. Se é correto dizer, pois, que valor de troca é uma relação entre as pessoas, convém ajuntar uma relação oculta sob uma envoltura material. Do mesmo modo que uma libra de ouro e uma libra de ferro, apesar da diferença de suas qualidades físicas e químicas, representam o mesmo *quantum* de peso, dois valores de uso que contenham o mesmo tempo de trabalho representam idêntico valor de troca. O valor de troca parece ser assim uma determinação dos valores de uso na sociedade, determinação que lhes



corresponde por sua qualidade de objetos e graças à qual suprem-se no processo de troca em proporções quantitativas determinadas e formam equivalentes, do mesmo modo que as substâncias químicas simples se combinam em proporções quantitativas determinadas e formam equivalentes químicos. Unicamente o hábito da vida cotidiana pode fazer aparecer como coisa banal e corrente o fato de que uma relação de produção revista a forma de um objeto, de maneira que as relações das pessoas em seu trabalho se manifestem como uma relação em que as coisas entrem em relações entre si e com as pessoas. (Marx, 2008, p. 60).

Que relação se estabelece na Educação com esse processo de valor de uso e valor de troca? Será que já na própria estrutura da distribuição de horários de aulas nas escolas, essa ideia de dominação do aluno já não estaria estabelecida há muito tempo? O professor de Filosofia tem uma carga mínima de horas nas escolas.

Assim fica evidente, que tanto no ensino fundamental e no ensino médio, as possibilidades de desenvolvimento do aluno para que ele tenha uma reflexão mais filosófica e sociológica é bem limitada. Obviamente que isso é reflexo direto da política neoliberal, que impõe a toda sociedade um sistema aparentemente “blindado” da ideologia de manipulação do ser humano, inclusive no quesito intelectual. Nessa perspectiva que o filósofo Frei Betto (2018), destaca:

Há outro desafio: como resgatar os valores éticos da vida social? É difícil, porque o neoliberalismo inverte a equação dos valores. Segundo economistas clássicos do século XIX, a equação é: ser humano- mercadoria- ser humano. Eu, ser humano, visto uma camisa, um produto para facilitar a minha sociabilidade. Seria estranho se eu estivesse sem camisa distante de uma piscina ou praia. Portanto, o resultado final é a minha humanização na relação social. O neoliberalismo inverte a equação, que passa a ser: mercadoria- ser humano- mercadoria. É a grife da camisa que visto que me imprime mais ou menos valor. Se eu chegar à sua casa de ônibus, tenho um valor Z; se chegar de BMW ou Mercedes-Benz, tenho um valor A. Sou a mesma pessoa, mas a mercadoria que me reveste é que me imprime valor. (Betto, 2018, p. 68).

O discurso neoliberal é muito bem elaborado, no entanto, todo movimento gera a própria contradição. Nesse sentido é importante encontrar mecanismos de defesa que sejam capazes de beneficiar a todos. Infelizmente, o que ainda se vê na sociedade contemporânea, é que existem pessoas contrárias à luta por melhores condições de vida. O “comodismo social” toma conta de muitas pessoas, e cada vez mais alguns direitos adquiridos ao longo do tempo pela luta de outras pessoas no passado, vão se perdendo, perdendo com isso, a memória histórica.

Naturalmente, o que é novo causa insegurança no ser humano, porque a ideia de bem-estar social não pode ser confrontada. É exatamente por essa “passividade coletiva”,



da maioria da sociedade, que vê diariamente a humanidade se destruindo por meio da violência, da intolerância, da falta de respeito, da falta de ética. Pessoas que morrem por uma ideologia dita cultural e democrática, além da questão da exploração humana, e ainda pensar que na contramão todos os dias existem pessoas que morrem de fome no mundo.

No entanto, segundo Adorno e Horkheimer (1985) existe uma “regressão dos sentidos” no homem moderno. Ou seja, o homem faz parte de uma sociedade do espetáculo, na qual ele não percebe que na verdade ele é a própria marionete nas mãos da grande indústria capitalista.

Quanto menos promessas a indústria cultural tem a fazer, quanto menos ela consegue dar uma explicação da vida como algo dotado de sentido, mais vazia torna-se necessariamente a ideologia que ela difunde. Mesmo os ideais abstratos de harmonia e da bondade da sociedade são demasiado concretos na era da propaganda universal. Pois as abstrações são justamente o que aprendemos a identificar como propaganda. A linguagem que apela apenas à verdade desperta tão somente a impaciência de chegar logo ao objetivo comercial que ela na realidade persegue [...] A ideologia assim reduzida a um discurso vago e descompromissado nem por isso se torna mais transparente e, tampouco, mais fraca. (Adorno; Horkheimer 1985, p. 121-122).

Partindo dessa análise social observa-se a capacidade da ideologia de manipulação que todo ser humano sofre cotidianamente. E que procura sempre justificar sua falta de comprometimento com a formação humana e integral do sujeito quando na verdade o que se vê realmente é que num país dito democrático, as decisões são tomadas unicamente para fortalecer aos interesses políticos e ideológicos. Sobre esse assunto Gentili (1996) demonstra como o discurso neoliberal tenta se isentar de sua responsabilidade, enquanto mecanismo de manipulação.

Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (Gentili, 1996, p. 4).

Nesse cenário conturbado a educação sofre consequências alarmantes. Porque existe todo um discurso pretencioso de melhorias na educação no sentido de se perceber



a questão da eficácia e da eficiência para se chegar à ideia da equidade na educação, ou seja, tornar a educação igual para todos. Mas, para que isso ocorra, é necessário desenvolver a lógica da competitividade e cada vez mais fortalecer a ideia da meritocracia nas escolas.

De acordo com os autores Guindani e Koga (2017),

E esse mercado dinâmico e flexível, oposto à rigidez do sistema educacional tradicional, poderá promover mecanismos que garantam a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos. Tais mecanismos se traduzem, por exemplo, no fomento à competição interna e ao desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Ainda, conforme observam os autores, como não existe mercado sem concorrência, esse seria o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de equidade. Sendo assim, verifica-se a construção de um discurso linear e causal entre a lógica da competitividade e da igualdade de oportunidades. Criar condições para a competição, significa que há a instauração de um sistema equânime no que diz respeito à igualdade em competir, e aí, sim, a lógica do mérito vai assumindo a ideia de justiça (Guindani; Koga, 2017, p. 94).

Fica evidente a lógica da competição tão arraigada na estrutura capitalista. De modo geral, essa competição afeta principalmente o psicológico dos indivíduos, pois existe uma cobrança interna tão intensa, que torna-se difícil querer se isentar desse processo já estruturado na sociedade contemporânea, e que se alimenta da própria aceitação e limitação das pessoas. Todo esforço humano na tentativa de superação e resistência mediante esses mecanismos de manipulação podem ser considerados válidos, pois não há luta sem esforços.

2 METODOLOGIA

Na tentativa de alcançar o objetivo desse trabalho ou de torná-lo mais acessível a qualquer pessoa a utilização de referências bibliográficas, foi fundamental para fortalecer o objeto em questão da pesquisa que é a Filosofia e a sua relação com a educação na perspectiva da política neoliberal. O esforço de aproximação da história filosófica com a atual situação do ensino da Filosofia e das demais áreas de humanas na educação básica, possibilitando a ampliação e a reflexão sobre a importância dessas áreas para contribuir com a formação humana.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Novamente surge o questionamento sobre qual homem se deseja ou se espera formar na sociedade atual?

De fato, refletindo sobre o governo atual, percebe-se que a sociedade caminha por lugares inseguros e muitas vezes por vias assombradas. Decisões são tomadas, na tentativa de resolver problemas imediatos e desconsidera-se toda influência no futuro do país. Os discursos são sempre carregados de ideologia e voltados para atender não aos interesses da maioria da população, mas sim aos interesses de um partido e, muitas vezes, para atender aos interesses particulares.

O Brasil se comparado com outros países do mundo, historicamente, é relativamente novo, e que ainda tem uma das maiores riquezas naturais “preservadas”. Usando uma metáfora simples para representar e ao mesmo tempo para satirizar a imagem da política do nosso país, no sentido de perceber a utilização que se faz do dinheiro público, poderíamos usar o seguinte exemplo, imaginemos o país como se fosse um “bolo” que está dividido em “cinco partes”, para representar as cinco regiões do país e em cima dele tem uma grande “cereja”; sendo assim, o “bolo” representaria todo o país com suas regiões e suas diversidades regionais e culturais. As “fatias do bolo” representam a igualdade esperada na distribuição das verbas públicas, que deveriam ser investidas na saúde, na educação, no lazer, no turismo e assim por diante, e por último a “cereja”, poderia ser um prêmio, uma bonificação em dobro, para quem conseguisse investir melhor o dinheiro público destinado para os fins corretos. Uma sociedade dita democrática precisa de pessoas aptas e éticas a terem um bom raciocínio e julgamento para assumirem o papel de bons leitores, jurados, pais, e administradores, entre outros.

Segundo Dewey (1976), na relação da escola tradicional e a escola “nova” - as quais ele ferrenhamente debatia, refletindo sobre os cuidados que a passagem de uma para outra deveriam ter - a dicotomia reside na ignorância da capacidade de interesse na natureza infantil, e um tipo de espontaneidade que é um enganador de índice de liberdade. Nem uma nem outra, na visão de Dewey, é adequada, pois não levam em consideração a importância da experiência. Ou seja, para que ocorra a aprendizagem é necessário que a criança tenha presente na sua ação a espontaneidade, mas, ao mesmo tempo.

De acordo com Dewey (1976):



[...] as questões e problemas da presente vida *social* estão em tão íntima e direta conexão com o passado, que os estudantes não podem se preparar para compreender nem os problemas e questões em si mesmos, nem o melhor meio de lidar com eles, sem mergulhar em suas raízes no passado (Dewey, 1976, p.79).

Algumas pressuposições apresentadas por Lipman (2008), sugerem que se permita a incorporação do ensino da Filosofia com crianças na escola. Entre estas: a imparcialidade e a formação não-dogmática dos professores; as perguntas filosóficas pertinentes das crianças; o diálogo com procedimentos lógicos; os temas tratados pelos filósofos são aqueles que estão na boca das crianças; a imaginação das crianças; grupo de pesquisa com modelo de diálogo coerente e lógico; as crianças aprendem com textos de forma narrativa as significações contextuais; ajuda as crianças a raciocinar oralmente em linguagem coerente; proporciona atividades que instigue as crianças a procurarem e investigarem; dispõe de manuais de ensino que facilita o desenvolvimento de aptidões cognitivas e planos de discussões que favoreçam a conceitualização; formação de especialistas em ensino de Filosofia, e não por qualquer professor; ênfase de quatro grupos de aptidões: raciocínio, pesquisa, conceitualização e formulação; método de aprendizagem que estimule o raciocínio e o julgamento. Por isso, a admissão dessa proposta nas etapas de ensino se mostra importante.

A experiência do filósofo não é apenas racional ou teórica. Ela é prática e vital. A busca pela verdade consiste na vivência da Filosofia como forma de vida. A este respeito, Pierre Hadot (1999, p. 55-56) traz contribuições importantes: No fim das contas, após ter dialogado com Sócrates, seu interlocutor toma distância em relação a si mesmo, desdobra-se, uma parte de si mesmo identificando-se, de agora em diante, com Sócrates no acordo mútuo que este exige de seu interlocutor em cada etapa da discussão. Opera-se nele uma tomada de consciência de si; ele se põe a si mesmo em questão.

Então, a Filosofia seria uma experiência modificadora de si, uma experiência do pensar a própria história para saber como podemos ser de outra forma, como pensar de outro modo. Uma experiência modificadora de si, como processo criativo de fazer da vida uma obra de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Afinal, para Freire (1996), o ser humano é inacabado, foi lançado ao mundo sem o seu consentimento ou querer. Sua existência é determinada pelas contingências da vida. É certo que, ainda há grandes questionamentos acerca da utilização de vários recursos em sala de aula. Por isso, sabe-se que o professor deve procurar outros recursos e não exclusivamente o livro didático, ou seja, dar uma direção às aulas e a vida. Não existem verdades absolutas, a nossa vida é essa abertura ao mundo.

Nas propostas da BNCC, os objetivos de aprendizagem procuram verificar se os próprios estudantes podem ser os protagonistas do saber filosófico em sala e fora dela para a orientação e suporte de circulação do texto, se em exposição, se em leitura para a turma, se em jornal escolar e social (Brasil, 2015).

Esta nova reforma e as anteriores, empreendidas pelo Governo Federal, nos últimos anos, não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma educação de qualidade, mas a escola inserida no regime de verdade do neoliberalismo insiste em instaurar uma ordem mundial, sob seu controle. Deleuze (2013) explicita a tecnificação da escola nas sociedades de controle, com uma relação cada vez maior com as empresas: O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. Os hospitais abertos, o atendimento em domicílio etc., já surgiram há muito tempo. Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação (Deleuze, 2013, p. 220).

As dobras do sistema acontecem quando os problemas são apresentados e conceitos são criados, reinventando a significância da Filosofia na grade curricular. Deleuze e Guattari (2010) afirmam: “Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 101). Este processo de constituição de singularidades possibilita enfrentar os desafios que envolvem o ensino de Filosofia na escola, como uma luz que ilumina novas práticas de transformação, pois a mudança acontece dentro do sistema... as dobras precisam ser buscadas... Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos despossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar



acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfícies ou volume reduzidos. (Deleuze, 2013, p. 222).

Um sistema educacional que não permita aos jovens pensarem e refletirem por si mesmos, fracassa ao prepará-los não apenas a serem bons cidadãos de uma sociedade, mas bons cidadãos democráticos. Para isso, uma cidadania responsável é aquela que constrói seres reflexivos (Lipman, 1990, p. 134), ao contrário de permanecer constantemente alegando que os alunos são incapazes de defender seus valores criticamente, mas incorporá-los e de capacitá-los a desenvolver comportamentos avaliativos sustentados em ações racionais e seguras.

Sobre esse aspecto, observa-se no documento de BNCC do ensino médio (BNCCEM) a propositiva acerca do conjunto de competências gerais e outro de competências específicas para cada área/disciplina/ ver documento. Nesse texto, *competência* é definida como: na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018).

Por isso, que ao pensar no cenário complexo e ao mesmo tempo polêmico da nossa educação brasileira, permite que nossos parâmetros de análise sobre a qualidade do ensino ou a aparente qualidade proposta pelos documentos que norteiam a educação, fazem com que nossos olhos não percam de vista à lógica da política neoliberal, que tem influência direta na educação. Por esse motivo, surge a importância da reflexão sobre o espaço de atuação da Filosofia e das demais áreas de humanas no ensino básico. Pensando exatamente sob a perspectiva da formação humana, a relevância do pensamento crítico, a autonomia do sujeito, a capacidade de resistência e adaptação, ou seja, tudo isso compõe a formação subjetiva do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARANTES, Paulo. *Et al.* **Filosofia e seu Ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.



BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BOCHENSKI, J.M. **Diretrizes do pensamento filosófico**. 6 ed. São Paulo, EPU, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **BNCC- Ensino Médio**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 23 jun. 2020.

COSTA, Regis Clemente da. **O mito ataca a filosofia**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/03/o-mito-ataca-a-filosofia/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Kafka, por uma literatura menor**. Tradução de Júlio Castanón Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 2010.

DELEUZE, Gilles. **O que é Filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GUINDANI, E.R.; KOGA, Y.M.N. **Educação e neoliberalismo: interferências numa relação tirânica**. *Revista Simbiótica*, vol.4, n.2, jul.- dez., p. 87-103, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/19615>. Acesso em: 19 jun 2020.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Tradução de Dion Davi Macedo. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

LIPMAN, M. Natasha. **diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes médicas, 2008.



LIPMAN, M. **A filosofia na sala de aula.** Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 1990.

LIPMAN, M. **O Pensar na Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NIETZSCHE, F. Os pensadores Filosofia. 4. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIEPER, Josef. **Que é filosofar?; Que é acadêmico?.** São Paulo, SP: EPU, 1981.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações.** Investigação sobre sua Natureza e suas Causas. Volume I. São Paulo, SP. Nova Cultural, 1996.

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar.** São Paulo: Planeta, 2012.

WARNOCK, Mary. **Os usos da Filosofia.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.



Dinâmicas adaptativas diante da erosão da praia de Atafona SJB/RJ: contribuições para psicologia ambiental

*Adaptive dynamics in the face of erosion on Atafona SJB/RJ beach: contributions to
environmental psychology*

Leandro Fernandes VIANA¹

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

RESUMO: Diante das transformações ambientais ocorridas em todo o planeta, tendo como exemplo a erosão costeira e o assoreamento dos rios, este artigo busca analisar a luta de moradores da praia de Atafona, distrito de São João da Barra (RJ), pela permanência das moradias ameaçadas pelo fenômeno da erosão. O fenômeno da erosão costeira atinge a região desde a década de 1950 e já destruiu diversas casas, comércios, estabelecimentos e quarteirões. A constante destruição de casas e patrimônios públicos esboçam as primeiras impressões das políticas sociais que atuam na redução dos impactos e no enfrentamento dos conflitos provocados na vida das famílias que estão na fronteira de ocorrência do fenômeno. O estudo busca analisar, na experiência dos moradores que foram entrevistados, os sentimentos e afetos relacionados à erosão assim como o mosaico de estratégias adaptativas e modos de enfrentamento colocados em prática pelos atingidos na linha erosiva da praia de Atafona.

PALAVRAS-CHAVE: Resistência, Vínculos, Mobilização.

ABSTRACT: In view of the environmental changes that have occurred worldwide, taking coastal erosion and silting of rivers as examples, this article seeks to analyze the struggle of residents of Atafona beach, district of São João da Barra, Rio de Janeiro State, Brazil, for the maintenance of houses at risk because of the erosion phenomenon. The coastal erosion phenomenon has been affecting the region since the 1950s, and several houses, shops, establishments, and blocks have already been destroyed. The constant destruction of houses and public assets sketches the first impressions of social policies that work to reduce the impacts and face conflicts caused in the life of families that are in the border of the phenomenon. The study aims at analyzing, in the experience of the residents interviewed, the feelings and affection related to erosion, as well as the mosaic of adaptive strategies and coping methods put into practice by those affected by the erosive line of Atafona beach.

KEYWORDS: Resistance; Bonds; Mobilization.

¹ Doutor em Políticas Sociais - UENF - Campos dos Goytacazes, RJ - Brasil. E-mail: leandroviana.uenf@gmail.com



Introdução

Todas Atafona é um distrito que cresceu sobre o delta de um grande rio, o Paraíba do Sul. A região possui uma cultura secular enraizada na pesca artesanal que contribuiu diretamente na formação e consolidação da região. O distrito pertence ao município de São João da Barra, localizado no norte do Estado do Rio de Janeiro. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), o município tem uma população estimada em 36.138 habitantes distribuídos em uma área total de 455 km², o que corresponde a 4,7% da Região Norte Fluminense.

É um lugar que reúne um ecossistema em transformação, paraíso de muitas belezas, vivências e paisagens transitórias. Neste mesmo ambiente, a erosão costeira e o avanço das dunas sobre as casas dividem o protagonismo da paisagem, despertando o interesse de diferentes pesquisas, filmes, exposições, documentários, livros, entre outras publicações de diversas naturezas.

O significado da palavra Atafona pode ajudar a entender a intencionalidade deste texto bem como apontar caminhos no entendimento e enfrentamento das transformações do ambiente construído em que vivemos. Atafona é uma palavra de origem árabe que significa moinho de moer trigo, geralmente posto em movimento por um animal (Machado, José Pedro Machado, vocabulário português de origem árabe). O ato de moer, mastigar e triturar também foi encontrado no Novo Dicionário Banto do Brasil, de Nei Lopes, segundo outro estudioso da região (Pinto, 2019).

Em Atafona, muitas belezas naturais servem de inspiração como as noites de lua cheia, o nascer e o pôr do sol encantam seus moradores e frequentadores, que apesar das angústias do fenômeno erosivo, descrevem o lugar como o um verdadeiro paraíso, inspirando assim, o título deste artigo. Atafona apresenta um dos maiores registros de erosão no estado do Rio de Janeiro de acordo com o IBGE 2010.

Neste ambiente rico em transformações ambientais, é possível analisar uma verdadeira complexidade de percepções sobre o ambiente e a interferência humana, desvelando um mosaico de histórias de luta, resistências e coexistências forjadas nesse ecossistema.

Este artigo objetiva entender a dinâmica perceptiva dos moradores que residem na linha de costa erosiva, especialmente da praia de Atafona, mensurando as angústias e



as resistências que são atravessadas por questões históricas, culturais, econômicas e políticas, forjando mosaicos de sentimentos pessoais e coletivos, com distintas percepções acerca da relação pessoa-ambiente.

Para o levantamento das informações que subsidiaram esta pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, intercaladas com observações retiradas de campo. Para que fosse possível uma abordagem qualitativa do objeto estudado, a etapa do conhecimento e envolvimento com o lugar pesquisado foi decisiva para uma discussão crítica das vulnerabilidades ambientais existentes na região.

Foram aplicadas metodologias de pesquisa através do levantamento de informações em bibliotecas e arquivos locais, como jornais, revistas, vídeo documentário, visitas de campo exploratórias, relatos de vida, conversas de rua e bares, observações e entrevistas semiestruturadas, a fim de analisar a dinâmica relacional entre a pessoa e o ambiente. Em seguida, buscou-se entender como os interlocutores da pesquisa qualitativa percebem as transformações do ambiente e os conflitos que se estabelecem ao redor.

Como se constrói a percepção ambiental de moradores na “linha de frente” erosiva em Atafona? Quais são as principais preocupações e ações adotadas diante do fenômeno da erosão? Considera-se o debate das questões acima importante para contribuir no modo como as políticas sociais podem atuar na prevenção de riscos e na promoção de respostas às famílias atingidas.

1 Atafona: moinho de sentimentos e vínculos com o lugar

Denominada por seus moradores como Pontal de Atafona, a região escolhida para ser estudada revela grupos de natureza bastante distintas na sua constituição. Estes se dividem entre os moradores (boa parte de pescadores artesanais, comerciantes) e veranistas.

A pesca artesanal predomina no local há gerações. Os moradores pescadores (as) caracterizam-se pela atividade pesqueira propriamente dita, ou seja, adentrando em alto mar a bordo dos barcos, enquanto boa parte das mulheres envolvidas nas atividades da pesca trabalham em terra firme, atuando no beneficiamento do pescado, na limpeza dos peixes, descascando camarões, na produção de redes e fábricas de gelo. Observa-se, entre os pescadores, o envolvimento de vários membros da família na atividade pesqueira.



Outro fator importante caracteriza-se pela localização das casas dos pescadores artesanais. Atualmente, também em Atafona, um número considerado desses pescadores reside na localidade conhecida como “Baixada”, no verdadeiro limite entre as casas e as oscilações do mar. Convivem de frente com os riscos provocados pela erosão marinha que afeta a região. A “Baixada” fica localizada no extremo pontal da praia de Atafona.

É importante destacar que muitos desses moradores eram antigos habitantes da ilha da convivência, considerada uma das primeiras áreas afetadas pelo processo erosivo, que foi potencializado em meados da década de 1970. Um dos primeiros grandes deslocamentos ocorreu nessa época. Uma parte dos moradores foi reassentada em moradias na mesma região de Atafona, conhecido como Conjunto Habitacional Nossa Senhora dos Navegantes, construídos pela Companhia Estadual de Habitação do Estado do Rio de Janeiro - CEHAB.

Entre os moradores da praia de Atafona, especialmente os da “Baixada”, estão os pescadores artesanais, as marisqueiras, os arrumadores de redes, trabalhadores da cadeia produtiva da pesca e pequenos comerciantes. Com as ressacas do mar, a localidade da “Baixada” sofre com as constantes inundações quando as águas do mar/rio invadem as ruas e as casas da região.

Durante as visitas realizadas em dias de chuva, observou-se que muitos móveis e eletrodomésticos são suspensos com tijolos e madeiras. Outra realidade vista foi a constante abertura de valas para escoar a água que se acumula entre ruas e casas.

O segundo grupo atingido pela destruição provocada pelo avanço do mar é composto de veranistas. Visivelmente em uma condição social extremamente distinta da do primeiro grupo, estes não habitam o local por períodos contínuos, uma vez que provêm, principalmente, da cidade de Campos dos Goytacazes.

Este grupo apresenta um poder aquisitivo maior em relação ao dos moradores do pontal de Atafona, especialmente considerando a diferença no padrão habitacional entre os dois grupos. Além disso, diferem na relação dos vínculos com o lugar.

2 Meio (?) ambiente: disputas de apropriação e preservação dos recursos



Em relação aos seus primeiros moradores, de acordo com os estudos de João Oscar (1972), a região de Atafona foi inicialmente habitada por indígenas Goitacá e por hordas nômades dos Puris. Alguns anos antes, Alberto R. Lamego, em seu belo trabalho *O Homem e a Restinga*, destacou que, nos tempos do descobrimento, a costa fluminense era habitada por duas temíveis nações guerreiras: os Goitacá e os Tamoio. Entre as enseadas de Angra dos Reis e Cabo Frio ficavam os tamoios, sendo as planícies de restingas ocupadas pelos goitacá (Lamego, 1974).

No entanto, parece visível que a compreensão de ambiente tenha mudado bastante desde a ocupação de seus primeiros moradores. Ao relatar os primeiros habitantes dessa região — que somente mais tarde se chamaria Atafona —, João Noronha (2007) retrata que viviam nestas terras aproximadamente 12 mil índios Goitacá, donos absolutos dessas terras no tempo da Capitania de São Thomé. Até então, esse habitat pertencia aos Goitacá que ocupavam as áreas dos brejos. Alimentavam-se, principalmente, da pesca rudimentar e da caça de pequenos animais, sendo conhecidos também por comerem os prisioneiros (colonos) que faziam em suas guerras; gostavam de dançar em ocasiões festivas; e eram conhecidos como exímios corredores ou nadadores (Noronha, 2007).

Consta que, para vencer a ferocidade dos goitacá, não foram suficientes a pólvora e a bala. Relata Noronha (2007) que invasores portugueses — liderados pelo capitão-mor Estevão Gomes, homem rico e senhor de dois engenhos no Rio de Janeiro, escolhido pelo governador Gaspar de Sousa para iniciar a povoação e garantir o carregamento de pau-brasil — serviram-se de veneno no caldo de cana e de roupas contaminadas com bexiga. Porém, de acordo com Lamego (1944), contrariando as investidas dos colonizadores em obter dos índios a exploração da sua força de trabalho escravo, muitos grupos foram perseguidos e completamente extintos, com alguns poucos buscando refúgio nas grandes selvas capixabas.

A história de ocupação da região — que começa pela saga dos seus primeiros habitantes, os índios Goytacá — é pouco conhecida. Fato é que boa parte da literatura existente começa a contar essa história a partir da chegada dos homens brancos, piratas e colonizadores do “descobrimento” no século XVI (Martins, 2019; Lamego, 1974; Oscar, 1972). Sendo assim, a dinâmica do modo de vida dos seus primeiros habitantes — os Goytacá — é por vezes narrada superficialmente, destacando apenas como estes eram irredutíveis e inconciliáveis com os conquistadores.



Por motivos econômicos, políticos e demográficos, essa região fazia parte dos interesses governamentais traçados pelos colonizadores (Oscar, 1972). No que tange à chegada dos colonizadores europeus na região, narrativas históricas apontam essa apropriação territorial, cultural e simbólica, que transformaria definitivamente a relação dos seres humanos com este ambiente e com os demais ecossistemas (Soffiati, 2020).

O historiador e ambientalista Artur Soffiati (2020) debate, de forma crítica, a formação das civilizações e os impasses hoje vivenciados, apontando o caráter desmatador, poluidor e caçador do ser humano. “Há 15 mil anos, os cursos de água doce que chegavam aos oceanos tinham suas bacias cobertas de vegetação nativa. Portanto, a erosão e o assoreamento eram muito reduzidos. Quando o modo de produção capitalista chegou ao Brasil com os portugueses, tudo começou a mudar” (Soffiati, 2020, s.p). O autor destaca ainda que, de certa forma, nunca houve um período em que a humanidade tivesse se relacionado de forma equilibrada com a natureza.

Ao retratar a humanidade e as florestas, Soffiati aponta que cada cultura construiu a sua visão sobre as florestas, incluindo o desmatamento praticado em várias sociedades, com seus modos de produção distintos. No entanto, o autor destaca ainda que é na fase capitalista da concessão ocidental que as matas foram transformadas em fonte de lucro.

Resumidamente, de lá para cá, o desenvolvimento da região vem sendo marcado pela oscilação dos ciclos econômicos, além das cobranças em torno das atividades portuárias, que recebia grande fluxo do comércio de exploração de escravos, marcando o caminho de exploração e exportação do ouro, couro, tabaco e cachaça (Martins, 2019). O rio Paraíba do Sul teve grande importância e protagonismo. Nos períodos de grande navegabilidade, o rio serviu muito bem aos interesses dos colonizadores. A construção do porto de São João da Barra desempenhou um papel de ponto estratégico para escoar as produções oriundas dos canaviais de Campos e das safras de café de São Fidelis e Cantagalo (Pitrez, 2014).

Essa relação sociogeográfica impulsionou o desenvolvimento e povoamento da região, contribuindo para o surgimento de várias empresas como a Usina de Barcelos, duas companhias de navegação e estaleiros (Aquino, 1997). Após visitas do Imperador Dom Pedro II à cidade, João Oscar (1972) destaca que Dom Pedro II elevou São João da Barra à categoria de cidade em 17 de junho de 1850. No entanto, logo em 1888, a ascensão socioeconômica em torno das atividades portuárias ficaria abalada com a chegada das



estradas de ferro Campos-Macaé e Macaé-Niterói, reduzindo drasticamente o traslado marítimo e as trocas comerciais na região (Aquino, 1997).

As condições de navegação naquela época já se apresentavam desfavoráveis na foz do delta do rio Paraíba do Sul que constantemente formava bancos de areia, impedindo a circulação de navios maiores (Lamego, 1944, Pitrez, 2014).

De certa forma, com o desenvolvimento desse projeto de civilização ocidental, abriram-se as portas para a venda tanto de seres humanos e suas identidades quanto a venda de rios, oceanos, florestas e, por consequência, todo o ecossistema. Neste sentido, essa visão estreita e excludente de humanidade apresenta as tendências destrutivas da chamada civilização, com base na devastação ambiental e no consumismo desenfreado (Krenak, 2020).

Apesar de todos os “avanços” rumo ao desenvolvimento ao longo dos séculos, a transformação nesta relação evidenciou uma crise que impôs a necessidade de produção de novos saberes frente às mudanças provocadas na relação pessoa-ambiente.

A reflexão sobre a questão ambiental vem se tornando um tema cada vez mais presente e necessário em todo o planeta. Os desafios voltados ao debate desse assunto envolvem os mais diversos campos do saber, como a história, antropologia, sociologia, psicologia, geografia, entre outras correntes que debatem as relações pessoas-ambiente.

3 Mosaicos de resistência

Cada pessoa estabelece uma relação com o ambiente onde vive. De modo perceptível ou não, desenvolve laços afetivos, um tipo de apego ao lugar. No caso específico do lugar, penso que, necessariamente, envolve todo o ambiente onde moramos e construímos nossos laços de sociabilidade. As pesquisas sobre a noção desse apego ao lugar têm sido um tema indispensável no campo da psicologia ambiental.

Na literatura, existe um arcabouço teórico multidisciplinar importante sobre o apego à relação pessoa-ambiente (Tuan, 1974; Augé, 2007). Considerado como uma necessidade humana fundamental (Relph, 1976), o apego a um lugar pode ser entendido como o laço afetivo — sentimentos, emoções, disposição de ânimo etc. — entre um indivíduo e um lugar, acompanhado do desejo de estar próximo a esse local (Giuliani, 2004).



Psicólogos, sociólogos e geógrafos humanistas de orientação fenomenológica expressam seu interesse pelos aspectos afetivos da relação pessoa-ambiente. Vale ressaltar que considera-se a importância desse apego ao entendimento vivenciado das populações diretamente atingidas pelas mudanças no seu ambiente, onde cada um estabelece sentimentos únicos ao levar em conta a interpretação dos lugares e o sentido que estes lhes dão (Tuan, 1983).

Durante a realização da pesquisa na área de risco definida pela Defesa Civil em Atafona, apesar dos grupos apresentados conviverem lado a lado com o mesmo problema da erosão, percebem-se, na experiência, algumas diferenças nos vínculos entre os grupos pesquisados.

Apesar de todas as dificuldades relacionadas ao assoreamento do rio Paraíba do Sul, que afetam a dinâmica de vida dos moradores pescadores, observa-se que a proximidade entre a sua casa e o barco, é fundamental no cotidiano desses moradores e trabalhadores que desde muitos anos contribuem na economia local e desenvolvimento da região. Além disso, apesar dos dilemas vividos em alto-mar, pescadores destacam os benefícios da liberdade da função desempenhada na pesca e o contato diário com os elementos da natureza, como a lua, a força das marés, os ventos etc. Este fluxo contínuo de experiências na relação pessoa-ambiente, reforça que a percepção é parte integrante das atitudes que se estabelecem por meio do contato com o mundo (Tuan, 1980).

No caso dos veranistas, outros vínculos demarcam este cotidiano, como no caso dos aspectos simbólicos e de memória ligados a sociabilidades das casas de vilegiatura (CUNHA, 2007). De frente para a praia de Atafona, destacam-se os casarões e as residências sofisticadas de veranistas. Ainda de acordo com Cunha (2007), grande parte dos veranistas pertencem ao que, nas colunas sociais de Campos, em meados do século XX, chamava-se de “sociedade” campista. Imponentes construções, com pé direito alto, alguns serviram de residência, pousadas e estabelecimentos como clubes, hotéis e cassino. As construções contrastam com as moradias dos moradores vizinhos da “Baixada”.

No final da década de 1960 e início de 1970, as casas de veraneio da “alta” sociedade aumentaram consideravelmente, onde a presença dos veranistas era marcada pelas distintas formas de sociabilidade e vilegiatura, oriundas, sobretudo, de Campos e de outras cidades vizinhas.



De acordo com Renam Gomes (2012), Atafona era destino de turistas vindos de diferentes regiões do estado do Rio e de Minas Gerais, e também área destinada à construção de residências secundárias para veraneio associadas, sobretudo, à influência da cidade de Campos. O autor destaca que, nas primeiras décadas do século XX, notou-se um “surto” de construções — ocorrido por volta de 1926 — que aponta, de forma clara, o início do uso do Balneário de Atafona como local de veraneio. A partir da década de 1940, Atafona começou a viver seu auge com a construção do Hotel Cassino e, mais tarde, com a de clubes e de algumas suntuosas residências para os veranistas (Gomes, 2012).

Do ponto de vista de quem a visita, Atafona é percebida como um lugar de “clima privilegiado” e de propriedades terapêuticas, algumas associadas às areias monazíticas e à alta concentração de iodo. Segundo Cunha (2007, p. 80), “as práticas sociais cotidianas desenvolvidas por essas famílias no balneário compõem um repertório variado de formas de convivência ou formas de “estar junto” buscando atividades recreativas que se destinam a passar o tempo, à distração, enfim, ao entretenimento”.

Nesse sentido, em relação aos moradores da “Baixada, os veranistas apresentam vínculos distintos e diferenças simbólicas no modo de frequentar e habitar o balneário de Atafona. Apesar da proximidade entre os moradores da “Baixada” e os vizinhos veranistas da praia de Atafona, observam-se estratégias diferentes para o enfrentamento dos problemas ambientais provocados na região.

Para uma compreensão do objeto estudado, foi indispensável entender como os moradores pesquisados expressam sua visão de mundo, centrando-se especialmente na análise do significado e relevância da experiência humana, buscando captar a essência das experiências vivenciadas no campo de pesquisa.

4 Mobilização social: entre ruínas e dunas

Entre o conjunto de mudanças ambientais identificadas por meio de pesquisa e levantamento de informações em livros, teses, monografias e demais publicações de jornais locais retratando o fenômeno, as matérias em geral desvelam os problemas decorrentes da erosão costeira, considerando o avanço do mar e das dunas sobre as ruas, residências e comércios. No entanto, uma leitura crítica permite observar que a ocupação desse ecossistema ocorreu de forma desorganizada, assim como ocorreu com o



crescimento exageradamente desorganizado das cidades (Soffiati, 2014), acumulando uma série de problemas ambientais.

É importante considerar que, além do fenômeno da erosão e do avanço das dunas, os ciclos econômicos citados e as atividades industriais ligadas ao rio Paraíba do Sul — ademais de outras grandes intervenções realizadas como a transposição do rio Paraíba, construção de barragens, reservatórios, estruturas de geração de energia, túneis e canais — expõem uma cicatriz gerada nessa relação pessoa-ambiente. Para agravar esse desequilíbrio, soma-se a questão dos efeitos das mudanças climáticas em todo o planeta.

Neste sentido, é indispensável uma reflexão sobre a percepção ambiental quanto aos resultados da soma dessas intervenções ao longo do tempo, em especial sobre as populações mais vulneráveis que convivem no limite radical com as forças da natureza — como a erosão costeira e os riscos de alagamentos e inundações associados, em Atafona e região.

De um lado, a aparente destruição de casas e patrimônios públicos esboça apenas as primeiras impressões de um mosaico de convivências, de lembranças, de formas de sociabilidades e memórias de tempos felizes vividos no lugar. De outro, despontam, nesse contexto, outros conflitos de dimensão simbólica e subjetiva, provocados não somente pela ação da natureza, como também pela ação humana, exigindo investigações em relação aos problemas que terminam por intensificar os riscos, expondo os moradores da região a uma gama de vulnerabilidades ambientais.

Dessa forma, a construção da percepção do ambiente (externo) deve ser vista como parte do nosso ambiente (interno), sendo preciso considerar a nossa capacidade de mudança de percepção, tão importante para superar a ideia de manipulação da natureza que produz desequilíbrios ambientais.

Observou-se, além disso, um conjunto de ações preventivas com base em arranjos pessoais — como a observação diária da maré, verificando a proximidade com as casas durante a noite — e em modos de resistência dos moradores afetados, que buscam, a seu modo, preservar uma pequena parte da área de vegetação ao redor de suas casas, importante para a preservação da restinga e manutenção da areia da praia. Outros contratam caminhões carregados de pedras para despejá-las em frente à casa numa tentativa desesperada de enfrentar as forças do mar.



Diante desse fato, é preciso integrar os esforços para encarar os impactos psicossociais e promover o entendimento dos processos vividos. De acordo com Norma Valêncio et al. (2011), é preciso considerar os saberes produzidos nesta relação com o ambiente, tendo em vista o conjunto de limitações e dificuldades entre os órgãos públicos, responsáveis por dar respostas aos afetados. Escutar a voz dos envolvidos no contexto do estudo permite não apenas uma análise crítica dos limites das políticas sociais voltadas a atender a população, mas também uma demanda para cada vez mais aprofundar a discussão político-socioespacial acerca da produção de conhecimento neste campo do saber (Valêncio et al., 2011).

Em relação às mudanças ambientais que ameaçam a localidade de Atafona — forçados ao deslocamento — considera-se que os afetados produzem modos de resistências por meio da própria história de vida, permitindo refletir a percepção ambiental e os mecanismos de enfrentamento e resposta às demandas mais emergentes neste contexto. Visto assim, a organização perceptual inserida no âmbito das experiências vividas e na realidade local das pessoas favorece uma análise das dimensões psicossociais voltadas à adaptação e à superação face às mudanças ambientais, desvelando como estes interferem na relação pessoa-ambiente.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. (org.). (2004). **Conflito social e meio ambiente no Rio de Janeiro**. 2004. Rio de Janeiro: Relume. Dumará: FASE. p. 7-18.
- ALVALÁ, R.; BARBIERI, A. (2017). Desastres Naturais. In: nobre, C, A.; Marengo, J, A. (org.). **Mudanças climáticas em rede: um olhar interdisciplinar**. 2017. São José dos Campos, SP: INCT. 608 p.
- AQUINO, C. (1997). **Minhas Histórias de São João da Barra**. 1997. São João da Barra – RJ: Cultura Goitacá Editora.
- AUGÉ, M. (2007). **Não-lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. 2007. Campinas: Papirus.
- ARGENTO, M.; COSTA, d. (2005). Os impactos sócio - ambientais da praia de atafona – litoral norte fluminense. In.: **encontro de geógrafos da américa latina**. 10. Anais... Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BALBI, A. (2012). **São João da Barra do porto ao pontal**. Rio de Janeiro: Sol Gráfica.



CUNHA, J. B. (2007). **Atafona**: formas de sociabilidade em um balneário na região Norte-Fluminense. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade Federal Fluminense.

GIULIANI, M. V. (2004). O lugar do apego nas relações pessoas-ambiente. In: Tassara, e. T.; Rabinovich, e. P.; Guedes, m. C. **Psicologia e ambiente**. São Paulo: Educ, 2004. p. 89-106.

GOMES, R. S. (2012). **A ilha, o mar, e a “cidade debaixo d’água”**: paisagens e mudanças ambientais em Atafona. 2012. Rio de Janeiro. 113 p.

GOMES, R. S. (2018). **Atafonias**: sentidos da paisagem em uma comunidade de pescadores do Norte Fluminense. Tese (Doutorado em Geografia). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2020). IBGE Cidades. Consultado em julho de 2020. Rio de Janeiro: IBGE, <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-joao-da-barra>.

KRENAK, A. **A vida não é útil.** (2020). Ailton Krenak; pesquisa e organização Rita Carelli. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUHNEN, A.; Higuchi, M. I. G. (2011). Percepção ambiental. In: Cavalcante, S.; ELALI, G. (Org.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. 2011. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 250-266.

LAMEGO, A. R. **O Homem e a Restinga.** (1944). Rio de Janeiro: Editora Lidor.

LAMEGO, A. R. **O Homem e a Restinga.** (1974). Rio de Janeiro: Editora Lidor.

LAMEGO, A. R. **O Homem e o Brejo.** (1974). Rio de Janeiro: Editora Lidor.

MARANDOLA Jr.; Hogan, D. J. (2009) **Vulnerabilidade do lugar vs. vulnerabilidade sociodemográfica.** Rio de Janeiro: R. bras. Est. Pop v. 26, n. 2, 2009. p. 161-181.

Marin, A. A. (2008). **Pesquisa em educação ambiental e percepção Ambiental.** Pesquisa em Educação Ambiental- online, vol. 3, n. 1, 2008. p. 203-222.

MARIN, A. A.; LIMA, A. P. (2009). **Individuação, percepção, ambiente:** Merleau-Ponty e Gilbert Simondon. Educação em Revista 25(3). 2009. (Doi: 10.1590/S0102-46982009000300013.)

MARTINS, F. J. (2019). **História do descobrimento e povoação da cidade de S. João da Barra e dos Campos dos Goytacazes antiga Capitania da Parahyba do Sul e da causa e origem do levante denominado - dos Fidalgos - acontecido no meado do século passado. Dividida em tres partes/ Fernando José Martins.** — Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia.



MERLEAU-PONTY, M. (1999). **Fenomenologia da percepção**. 1999. São Paulo: Martins Fontes.

MUEHE, D.; LIMA, C.F.; LINS DE BARROS, F.M. (2006). In: MUEHE, D. (org.). **Erosão e progradação do litoral brasileiro**. 2006. Brasília, DF, Brasil: Ministério do Meio Ambiente. MMA e Programa de Geologia e Geofísica Marinha (PGGM), 2006. p. 265-296. ISBN: 8577380289.

Noronha, J. **Atafona: sua história, sua gente**. (2007). Campos dos Goytacazes: Academia CAMPISTA de Letras.

NORONHA, J. **Uma Dama Chamada Atafona**. (2003). Campos dos Goytacazes: Cultura Goitacá.

OSCAR, J. (1977). **Apontamentos para a História de São João da Barra**. 1977. Teresópolis, RJ: Mini Gráfica.

OSCAR, J. (1972) **Introdução à História Literária de São João da Barra**. 1972. Teresópolis: Mini Gráfica.

PINHEIRO, J Q. (1997). **Psicologia Ambiental: a busca de um ambiente melhor**. Natal: Estud. Psicol. - Online, vol.2, n.2, 1997. p. 377-398. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000200011>.

PINHEIRO, J. Q. (2003). **Psicologia ambiental brasileira no início do século XXI: sustentável?** In: Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática psicológica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 279-313.

PITREZ, M. C. (2014). **"Calmaria" e "Alvorço" no encontro das águas: ritmo e pertencimento entre pescadores e veranistas na praia de Atafona, R.J.** 2014. Brasil: FAPERJ, 2014.

RELPH, E. C. (1979). **As bases fenomenológicas da Geografia**. 1979. Rio Claro: Geografia, v.4. n.7, p. 1-25.

Ribeiro, A, C. (2014). **Projeto de Extensão da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF**. Coordenação Alcimar das Chagas Ribeiro Professor do Laboratório de Engenharia de Produção. 2014.

RIBEIRO, G. P. (org) **Mapeamento digital da área urbana na frente erosiva em Atafona e progradacional em Grussaí, São João da Barra (RJ): impactos urbanos e ambientais**. III Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia- SEGeT. Disponível www.aedb.br/seget/arquivos/artigos06/413_ModeloSeget_Gilberto.pdf. Acessado em 2018.

RIBEIRO, G. P. et al. (2004). **Análise Espaço-Temporal no Suporte à Avaliação do Processo de Erosão Costeira em Atafona, São João da Barra (RJ)**. 2004. Presidente Prudente- SP. Revista Brasileira de Cartografia, v. 1, n.56, 2004. p. 129-138.



RIBEIRO, G. P.; Rosas, R. O. (2006). **Mapeamento digital de Erosão em Atafona e Progradação em Grussaí, São João da Barra (RJ)**. 2006. Geodésia Online , v. 2, 2006. p. 1-2.

SOFFIATI, A, A. (2014). **História da Lagoa Feia através da cartografia**. Anais do IV Seminário Regional sobre Gestão de Recursos Hídricos, v. 1.

SOFFIATI, A, A. (1996). **Águas de Baixada: angústia social**. Anais do X Encontro Nacional de Estudos Populacionais - Associação Brasileira de Estudos Populacionais. 1996. Caxambú, outubro de 1996.

SOFFIATI, A, A. (1996). **O nativo e o exótico: perspectivas para a história ambiental na ecorregião Norte-Noroeste fluminense entre os séculos XVII e XX**. Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ.

SOFFIATI, A, A. (2020). Breve história da globalização ocidental e seus custos ambientais. **Ambientes. Revista de Geografia e Ecologia Política**, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ambientes/article/view/24225>.

SOFFIATI, A, A. (2018). **Chuvas e cheias na região, há 10 anos e agora**. Campos dos Goytacazes: Opiniões, p.1.

SOFFIATI, A, A. (2018). **O manguezal do rio Paraíba do Sul em Atafona**. 2017. Campos dos Goytacazes: Outras Palavras. Folha Blogs. 2017. p. 1. Atualizado jan. 2017. Acesso em 26 fev.2018.

SOUZA, D, B; Martinez, S. (2009). **Educação comparada: Rotas do além mar**. 2009. São Paulo: Xamã.

TUAN, Y-Fu. (1983). **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel.

TUAN, Y-Fu. (1974). **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: IFEL, 288 p.

VALENCIO, N.; Siena, M.; Marchezini, V. (2011). **Abandonados nos desastres: uma análise sociológica de dimensões objetivas e simbólicas de afetação de grupos sociais desabrigados e desalojados**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.