

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Sílvia Regina Viel (Orgs.)

Abordagens Interdisciplinares em Ciências Humanas

Coleção Educação e Educandos

19

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES EM CIÊNCIAS HUMANAS

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Sílvia Regina Viel (Orgs.)**

**ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES EM CIÊNCIAS
HUMANAS**

ISBN 978-65-88771-27-3

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2022**

Comissão Científica

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)
Antônio César Peron (Uni-FACEF)
Fábio Senne (USP/Unesco)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
João Teixeira Lopes (Universidade do Porto)
Maria Madalena Gracioli (FFCL)
Rodrigo Humberto Flauzino (USP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Sofia Marques (Universidade do Porto)
Talita Bordignon (UFG)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

© 2022 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF

www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v.19.

O51d	Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Org.) Abordagens interdisciplinares em ciências humanas. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Vânia de Fátima Martino; Genaro Alvarenga Fonseca; Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano; Silvia Regina Viel (Orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2021. (Coleção: Educação e educandos, v.19). 130p.; il. ISBN Coleção: 978-85-5453-027-3 ISBN Volume: 978-65-88771-27-3 DOI 1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional. 3. Interdisciplinaridade. I.T. CDD 370
------	---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

Aprendiam quando nasciam, e nunca mais,
Contentes ficavam com este precoce saber,
Com o seu lugar no mundo e uma eterna certeza.

W. H. Auden
Sonetos da China, I

Nesse momento histórico, temos partilhado a condição de seres humanos individuais, mas, coletiva e historicamente com experiências sociais díspares, opiniões complexas, diferentes aptidões, para buscar novos conhecimentos, estamos conseguindo nos libertar de fatos que, em outras épocas, eram circunscritos à nascença. Hoje somos capazes de reconhecer que precisamos e merecemos dignidade e oportunidades para uma vida plena de direitos, ainda que esses sejam negados à grande parcela da população. Desse modo, tal como as ondas sonoras da destruição que acompanham uma explosão, os ecos da indignação nos afligem nessa sociedade marcada por todo tipo de preconceito, intolerância, racismo e tantas outras práticas que causam grande nível de dor, violando os direitos humanos e a dignidade das pessoas. É nesse universo que o pesquisador social mergulha para compreender a multiplicidade desta cisão social abismal que irrompe o eflúvio veneno das complexas relações sociais.

Compreendemos que, nesse contexto, as dimensões sociais da produção científica nas áreas das ciências humanas encontram na lógica desigual e combinada da sociedade capitalista que, determinada pela mercantilização da vida, do conhecimento e até da miséria, sendo excludente e opressora, um fértil terreno de produção do conhecimento, configurando como resistência ao negacionismo e obscurantismo agregados ao senso comum que pairam sobre a nossa sociedade. Somente a ciência é capaz de refutar o senso comum e derrotá-lo. Nesse sentido, a pesquisa científica no campo social constitui-se por sua capacidade de ir além do senso comum, buscar explicações, estabelecer relações, comparações e analisar a sociedade em suas dinâmicas relações.

Pensar e repensar a pesquisa acadêmica, numa perspectiva de superação do senso comum, do negacionismo e obscurantismo, centrado na compreensão e análise da realidade social é uma prática que deve permear dialeticamente os saberes e fazeres do pesquisador, estabelecendo pontes ou pontos de contato com a realidade pesquisada. Por conseguinte, esse livro agrega, numa abordagem investigativa, o compromisso com a emancipação, equidade e igualdade social. Esperamos que os textos aqui reunidos possam inspirar estudantes, professores, pesquisadores e todas as pessoas interessadas na produção do conhecimento, uma vez que esses socializam o engajamento dos autores com a pesquisa científica. Os capítulos aqui reunidos, embora realizados de forma independente e em diversas instituições de pesquisa, têm como propósito promover e possibilitar a compreensão da realidade social e ser uma fonte de pesquisa para os leitores.

Os nove capítulos que integram este livro - apresentados no *VIII Simpósio de Educação e V Encontro Internacional de Políticas Públicas*, realizado no início de setembro de 2021, no formato online, resulta da parceria do Uni-FACEF – Centro Universitário Municipal de Franca e Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da

Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Franca- correspondem ao produto de pesquisas que descrevem e analisam temas importantes e atuais no campo das ciências humanas.

Essa publicação faz jus às emulações do evento no sentido de ampliar o debate, dar visibilidade aos pesquisadores e socializar o conhecimento produzido durante os três dias do evento, convidamos profissionais, pesquisadores, estudantes e interessados em ampliar as discussões dos temas presentes nesta obra. Agradeço à organização do *VIII Simpósio de Educação e V Encontro Internacional de Políticas Públicas* pelo zelo em transformar as discussões feitas online em uma publicação da qual muitos, inclusive aqueles que não puderam participar, poderão usufruir.

Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli
Professora e coordenadora de curso da *Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava*.
Professora do Programa de Pós-graduação em *Planejamento e Análise de Políticas Públicas*
– UNESP - Franca

SUMÁRIO

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA TAMBORIL: iniciativa particular transformada em política pública em educação e cultura.....	9
EDUCAÇÃO, GÊNERO E HISTÓRIA: a pedagogia dos comportamentos femininos na Primeira República Brasileira	22
HISTÓRIA E INSTITUIÇÕES: o Instituto Arte e Vida e as políticas públicas de promoção social nos séculos XX e XXI.....	36
MASCULINIDADES NA HISTÓRIA: a educação do corpo social por meio do alienismo e da esfera jurídica.....	48
O PAPEL DOS MOVIMENTOS NEGROS NA INSERÇÃO DA CULTURA AFRICANA NOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO BRASIL	62
O PROGRAMA REUNI E SUA IMPORTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO PÚBLICA SUPERIOR.....	71
OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO: análise de um indicador do Estado de São Paulo.....	85
POLÍTICAS PÚBLICAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL NO BRASIL	100
SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: revisão integrativa da literatura	115
ÍNDICE	126

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA TAMBORIL: iniciativa particular transformada em política pública em educação e cultura

Crhistophe Barros dos S. Damazio
Doutor em História – UNESP/Franca
crhistophebsd@gmail.com

“As bibliotecas, ao longo dos séculos, têm sido o meio mais importante de conservar nosso saber coletivo. Foram e são ainda uma espécie de cérebro universal, onde podemos reaver o que esquecemos e o que ainda não sabemos.” Humberto Eco.

1. INTRODUÇÃO

O hábito da leitura é reconhecido por todos os especialistas em educação como indispensável para uma boa formação intelectual e acadêmica. O domínio da escrita, a expansão do vocabulário, a capacidade de interpretação e criatividade se desenvolvem melhor e mais rapidamente nas crianças e adultos que fazem da leitura um hábito constante, não apenas como forma de aprendizado, mas, também, como fonte de entretenimento. Luiz Percival Leme Britto também destaca o quanto domínio da escrita é importante para que o indivíduo possa interagir num mundo onde diversas formas de conhecimento científico (história, política, filosofia e outros) e também de lazer e cultura material se apresentam por meio da linguagem escrita, assim como para o desempenho de muitas atividades profissionais importantes (ensino, jornalismo, indústria gráfica, entre outros). Nas palavras do autor:

O domínio sobre a linguagem, mais exatamente sobre seus usos, produzindo e legitimando determinadas formas como ela se realiza, pelo estabelecimento de uma legislação linguística (gramáticas, normas, gêneros, regras) e de valores arbitrários por meio da publicidade deste ou daquele registro é uma forma de poder. E um poder particularmente relevante na medida em que tanto o conhecimento formal como as formas de normatização da vida e de produção se concretizam na linguagem, em particular nas formas de escrita (BRITTO, 2007, p. 24-25).

Para viver num mundo cuja a palavra escrita é um instrumento privilegiado para propagação de conhecimento, leis, costumes, tradições e bens da cultura material, a leitura torna-se uma prática indispensável para todos aqueles que

desejam interagir com essa sociedade e dialogar com seu tempo. Um povo que tem a prática da leitura mais difundida e apreciada entre seus habitantes tem, certamente, uma cidadania mais desenvolvida do que aqueles onde a leitura não é uma prática muito comum. Partindo dos pressupostos de que a cidadania se aprimora à medida que os habitantes tem maior conhecimento de seus direitos e deveres em relação ao Estado e de que a palavra escrita é um meio privilegiado pelo qual o Estado dialoga com a sociedade por meio de suas leis, decretos e resoluções, podemos concluir que o estímulo e a popularização da leitura se tornam ferramentas essenciais para o aprimoramento dos estados democráticos de direito na atualidade.

Porém, apesar de sua grande importância, a leitura não é uma prática muito difundida entre a população brasileira. De acordo com dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2019 pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, o Brasil tem, aproximadamente, 100 milhões de leitores, que correspondem a 52% da população total do país, porém, esse número teve uma redução de 4,6% quando comparado a dados da mesma pesquisa realizada em 2015. A pesquisa enquadra como leitor todo aquele que, nos 3 meses anteriores à pesquisa leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro. (Retratos da Leitura no Brasil, 2019).

Os entrevistados pela referida pesquisa alegaram, como principais obstáculos para uma maior dedicação de tempo à leitura, a falta de tempo, seguida de perto pelo tempo gasto com redes sociais e outras formas de entretenimento eletrônico e, em terceiro lugar, o fato de não gostar de ler. A mesma pesquisa também apontou que o hábito da leitura é mais difundido entre as crianças de 5 a 10 anos de idade, que representam cerca de 71% dos leitores, enquanto o público adolescente e de adultos jovens (entre 14 a 17 e entre 18 e 28 anos), foi o que o teve o maior decréscimo (Retratos da Leitura no Brasil, 2019).

Os dados citados acima evidenciam que o gosto pela leitura deve ser estimulado desde muito cedo, para que se mantenha como uma prática constante no decorrer da vida adulta. Atualmente, o fascínio exercido pela internet, redes sociais e jogos eletrônicos é muito grande e a exposição das crianças a essas novas formas de entretenimento ocorre cada vez mais cedo, portanto, uma introdução tardia das crianças no universo literário pode atrasar o desenvolvimento do gosto pela leitura entre os adolescentes. Como parte fundamental da formação intelectual

de todos os cidadãos, muitos especialistas em educação acreditam que o estímulo à prática da leitura não pode ficar restrita ao ambiente doméstico e familiar, mas, também, deve ser alvo das políticas públicas educacionais.

Segundo Celina Souza, as políticas públicas, nos estados democráticos de direito, são a concretização dos planos propostos nas plataformas eleitorais que causam transformações efetivas no cotidiano das pessoas (SOUZA, 2006, p. 26). A referida autora critica conceitos antigos adotados por alguns teóricos que restringem as políticas públicas a ações estritamente governamentais e não abarcam as cooperações que podem ocorrer entre o governo e outras instituições ou grupos da sociedade civil.

Em consonância com as proposições de Celina Souza, partimos do pressuposto, neste trabalho, de que governos e sociedade civil podem interagir na elaboração das políticas públicas e, em alguns casos, o Estado pode se eximir do protagonismo no projeto e atuar como parceiro de iniciativas de grupos privados, ONGs ou de pessoas físicas. Veremos que, no concernente aos projetos de incentivo à leitura no Brasil, a participação de grupos da sociedade civil e de empresas particulares será uma constante desde os projetos pioneiros até os mais recentes.

Neste artigo, analisaremos a atuação do Clube Literário Tamboril, fundado na cidade de Pirapora, norte de Minas Gerais, que tem atuado em diversas frentes para popularizar o hábito da leitura e facilitar o acesso da população a obras literárias. A fundação de uma biblioteca comunitária, em 2015, foi a conquista mais recente deste grupo e contou com doações e incentivos de empresas privadas e também com investimentos dos governos estadual e federal.

2. A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA TAMBORIL: UMA INICIATIVA PARTICULAR QUE FUNCIONA COMO POLÍTICA PÚBLICA

A mais antiga das políticas públicas para o incentivo da leitura no Brasil data do período do Estado Novo, proposta pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema. A criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, pretendia, entre outros objetivos, desenvolver o mercado editorial, incentivando-o a aumentar a produção e baratear o preço dos livros e, também, criar bibliotecas públicas. A ação do INL foi criticada por Zita Oliveira por ter concentrado suas ações

apenas na distribuição de livros e ter negligenciado projetos que visassem a criação de um público leitor (OLIVEIRA, 1994).

Os projetos e leis governamentais de incentivo à cultura ganharam novo fôlego após o fim do período da ditadura militar. A lei nº 7.505 de 20 de junho de 1986, criada no mandato do presidente José Sarney e a sua substituta, lei nº 8 313 – Lei Rouanet – criada em 1991 durante o governo de Fernando Collor, foram marcos de retomada dos investimentos e projetos para a área da leitura e produção editorial no Brasil. A promulgação da Lei do Direito Autoral – Lei 9.610/98 – e a da Política Nacional do Livro – Lei 10.753/2003, respectivamente em 1998 e 2003, e de outras políticas como o Pró-leitura, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), Fome do Livro e Vivaleitura (ROSA., ODONNE, 2006, p. 187-188) demonstram uma preocupação maior com a formação de um público leitor, fato negligenciado pelo primeiro programa de incentivo à produção literária criado durante a ditadura do Estado Novo.

Os programas de incentivo à leitura no Brasil frequentemente esbarram num obstáculo bastante difícil de ser superado: o acesso aos livros. Segundo Fábio Sá Earp e George Kornis, o preço médio do livro no Brasil, em 2005, ficava em torno de R\$ 26,00, quase três vezes maior que o preço médio em países como França e Japão (EARP; KRONIS, 2005, p. 23). Atualmente, a proposta de tributação dos livros em 12%, feita pelo ministro da Economia, Paulo Guedes, é vista por todos do meio editorial como uma medida que, além de agravar a crise do mercado editorial nacional, contribuiria, ainda mais, para desestimular o hábito da leitura.

O alto preço do livro no Brasil, associado à baixa renda de grande parte da população, faz com que as bibliotecas públicas e comunitárias sejam, frequentemente, a única forma de acesso à leitura para uma considerável parcela da população. Na cidade de Pirapora, localizada na região norte de Minas Gerais, a negligência da prefeitura municipal com o acervo da única biblioteca pública do município acabou mobilizando um grupo de amigos dispostos a reverter aquele quadro. Em entrevista, o fundador da Biblioteca Comunitária Tamboril, Rafael Oliveira, nos contou sobre as primeiras ações que acabariam resultando na criação da mesma:

O movimento popular que deu origem à biblioteca comunitária foi na ocasião, em 2013 [...] foi uma época em que publicaram, nas redes sociais, uma montanha de livros jogados do lado de fora da biblioteca pública

municipal e aquilo gerou uma comoção, saiu no jornal e tudo mais. Deram uma desculpa de que estavam fazendo uma triagem, mas, enfim... não era uma triagem pois estavam amontoados do lado de fora para serem jogados fora. Nesse período eu trabalhava na secretaria de educação e, nas conversas de bastidores, eu descobri que, na verdade, a intenção era de fechar a biblioteca pública municipal e aí ficariam apenas as bibliotecas escolares, que são restritas às comunidades escolares, então, não atende à comunidade como a biblioteca pública [...]. Ainda em 2013 a gente começou a discutir essa questão e fazer contato com educadores e uma mobilização, a princípio, nas redes sociais e iniciou com um grupo pequeno de pessoas [...], que marcaram de se encontrar para pensar num abaixo-assinado, em procurar o prefeito para conversar e disso surgiu, também, a proposta de se fazer manifestações artísticas para chamar a atenção da comunidade [...] a gente propôs de fazer um sarau que teria varal literário, exposições, escritores e teria também uma mesa de escambo de livros. Essa mesa de escambo de livros que eu acho que foi a semente para gente chegar na biblioteca que a gente tem hoje (Entrevista com Rafael Oliveira, 23/06/2021).

As manifestações artísticas e a mesa de escambo de livros acabaram sendo úteis, não apenas para mobilizar e conscientizar a população acerca do iminente fechamento da biblioteca municipal, como também para revelar o público de leitores da cidade:

Nesse sarau, aquele grupo que iniciou a mobilização, juntou mais de 200 pessoas para assistir. Muitos artistas, mais de 30, se inscreveram para se apresentar no sarau e aí me deu esse estalo de que a literatura não era uma atividade ou um interesse de um grupo muito específico, não é uma coisa de nicho [...] o acesso à literatura é um direito, e as pessoas querem [...] mas como a atividade de leitor ela é muito individual [...], ao contrário do teatro, do museu e todas as atividades culturais que a gente faz coletivamente, a literatura é muito individual, então, a gente não tem noção de quantas pessoas fazem parte dessa rede de leitores, de pessoas que consomem, que gostam, que produzem e o sarau deu essa dimensão porque reuniu essas pessoas. Só que a mesa de escambo de livros chamou a atenção das pessoas porque muitos trouxeram livros para doar e acharam livros de seu interesse que há muito tempo estavam procurando. Como a gente tinha que continuar a mobilização da comunidade, seguimos fazendo outros saraus e aí realizamos parcerias com escolas, começamos a entender que poderíamos fortalecer também projetos de leituras nas escolas, nas ONGs, porque algumas professoras que iam aos saraus falavam “Ah, eu queria levar muito isso para dentro da escola” ou “Eu queria fazer com que meus alunos gostassem de ler” e aí a gente começou a pensar, para além dessa mobilização para a reabertura da biblioteca, o que a gente poderia estar articulando entre pessoas que tinham vontade de fazer, entre artistas, escritores, professores aposentados e tudo mais, que queriam se voluntariar nessa causa, e do outro lado a necessidade de se formar leitores e de se estimular essa cultura da literatura e tudo mais (Entrevista com Rafael Oliveira, 23/06/2021).

A movimentação gerada pelos saraus artísticos permitiu que os membros do Clube Literário Tamboril pudessem ter uma dimensão do tamanho do público leitor da cidade e de suas necessidades. Ao perceberem que o interesse pela leitura também se manifestava em pessoas de baixa renda, eles criaram uma iniciativa que antecederia à biblioteca comunitária e que visava levar a literatura

onde o povo estava. Este projeto, chamado de “geloteca”, consistia em disponibilizar parte do acervo literário arrecadado pelo clube até locais de grande circulação de pessoas dentro de geladeiras velhas que seriam descartadas no lixo e que foram reformadas para armazenar os livros:

A geloteca precede a biblioteca. Quando a gente estava na feira e começou a receber essas doações intermitentes de livros, foi se criando um problema pra gente porque, em pouco tempo, a gente chegou a mais 700 livros e ficava uma parte debaixo da minha cama, outra parte debaixo da cama de outra voluntária e outra parte dentro de uma mala e aí a gente sempre escolhia em torno de uns 100 livros para colocar dentro da mala e arrastava essa mala para a praça, mas todo sábado quanto o leitor pedia “Vocês não tem tal livro?” a gente tinha que procurar debaixo das camas e todo um problema. A gente não tinha condições de alugar por conta própria um espaço pra fazer a biblioteca, mas vimos a potência que eram essas ONGs. A gente começou pelo mercado porque já é um local estabelecido, com uma circulação de pessoas [...] Começamos com essa primeira geladeira e o bom da geladeira é que ela mantém vedado contra intempéries, umidade e tudo mais e a gente viu que o fato de ser uma geladeira colorida chamava muito a atenção dos leitores e aí procuramos mapear outras entidades e ONGs que tivessem essa potência que o mercado tem, de ter pessoas circulando, pessoas periféricas que estão sem acesso e quem tem alguma liderança interessada em mobilizar a comunidade ali para ler, para estudar, para debater e produzir conhecimento. Aí, nós chegamos no Sindicato dos Servidores Municipais (sindipira), tem uma geladeira lá, chegamos na ASCARP (Associação de Catadores de Materiais Recicláveis de Pirapora) [...]. Hoje nós temos um na Casa Abrigo, porque é uma necessidade das crianças que estão abrigadas lá ter acesso a leitura, então nós fizemos a parceria, temos o Sindipira, a ASCARP, a escola de capoeira Amaê, a escola de música Baticundum, o mercado e o Instituto Opara que é um cursinho popular também lá de Buritizeiro. São 7 “gelotecas” hoje e agora estamos fazendo parceria com o movimento dos sem-terra para ter nas comunidades rurais, nos assentamentos (Entrevista com Rafael Oliveira, 23/06/2021).

As falas de Rafael Oliveira, bem como as ações desenvolvidas pelo Clube Literário Tamboril para facilitar o acesso à leitura, refletem a crença de que este constitui, na verdade, um direito da população e, concomitantemente, é um instrumento fundamental de educação e politização dos grupos sociais mais carentes. Diante do abandono do poder público municipal pela única biblioteca da cidade de Pirapora, os membros do Clube Literário Tamboril abraçaram não apenas o referido espaço, como também a missão de difundir e popularizar a leitura na cidade, desenvolvendo parcerias com outras ONGs e instituições de cunho social que pudessem potencializar seus resultados, expandindo seu público alvo e campos de atuação.

A boa receptividade das ações do Clube Literário Tamboril junto ao público demonstra o quanto a leitura é apreciada pela população em geral, o que

contraria a ideia difundida por algumas pessoas e instituições, como o atual ministro da Economia, Paulo Guedes, e a secretaria da Receita Federal no Brasil que, ao defenderem a cobrança de uma alíquota de 12% da Contribuição de Bens e Serviços sobre o preço dos livros, alegaram que os mesmos são produtos consumidos apenas por pessoas de maior poder aquisitivo. Iniciativas como as “gelotecas” deixam claro que independentemente de como os livros são disponibilizados, sempre haverá um público leitor interessado em ter contato com os mesmos.

O sucesso das “gelotecas” e dos saraus artísticos despertou nos membros do Clube Literário Tamboril a necessidade de se organizarem de forma institucionalizada para conseguir captar os recursos necessários para a manutenção e expansão das iniciativas de incentivo à leitura. A partir de 2015, o Clube se tornou uma Associação Sem Fins Lucrativos e seus idealizadores começaram a ampliar seus conhecimentos acerca das parcerias que poderiam desenvolver junto ao poder público e as empresas privadas da cidade de Pirapora que dariam origem à Biblioteca Comunitária.

Essa estrutura que a gente tem hoje é praticamente impossível da sociedade civil organizada manter sozinha. Tem que ter uma geração de receita muito efetiva e segura de venda de produtos e serviços que é muito inconstante. Então, a gente percebeu que precisaria entender dessas parcerias público-privadas, de captação de recursos com empresas, já que a cidade tem muitas indústrias e um comércio muito ativo. A gente foi se formar na área, alguns da Associação já trabalham no serviço público, entendiam alguma coisa, outros têm articulação no campo político, então entendiam de emendas parlamentares, então, fomos procurar entender, principalmente sobre a lei de incentivo fiscal, que é uma política pública cultural, mas, como também atuamos no campo de um direito da criança e do adolescente, fomos procurar entender sobre o FIA (Fundo da Infância e Adolescência de Minas Gerais) que é uma outra política pública que passa pela gestão dos conselhos municipais da criança e do adolescente. Então, são muitas linhas de fomento e manutenção dessa atividade de utilidade pública que a gente executa, porque a biblioteca é a Biblioteca Comunitária Tamboril, mas apesar de ser uma iniciativa comunitária, a atividade é de utilidade pública. Antigamente tinha até esse título e ainda tem esse título de Utilidade Pública Municipal e de Utilidade Pública Estadual, isso caiu com a lei de 2015, do marco regulatório do Terceiro Setor, mas esses títulos de Utilidade Pública são, exatamente, esse reconhecimento de que aquela instituição exerce uma atividade de utilidade pública equivalente a uma política pública. [...]. O Terceiro Setor, que é onde a gente se situa, ele executa, em grande parte, essas atividades de interesse público e segue as mesmas diretrizes das políticas públicas, apesar da gente atuar em três campos: o campo da cultura, prioritariamente, mas também o campo da educação, porque a gente é um espaço educativo não-escolar e dialogamos com as políticas públicas de educação a partir da formação de leitores e do letramento literário e também com a política de assistência social, considerando que esses espaços de convivência, como as bibliotecas, os museus, as praças, todos esses espaços de convivência, eles fortalecem os

vínculo comunitários, a saúde mental, eles são uma possibilidade de expressão, comunicação e interação (Entrevista com Rafael Oliveira, 23/06/2021).

A lei ordinária nº 13.019 de 31/07/2014, conhecida como Marco Regulatório do Terceiro Setor, citada por Rafael Oliveira em sua entrevista, foi criada para dar maior transparência nas relações estabelecidas entre o Estado e entidades da sociedade civil que prestam serviços públicos relevantes, principalmente no que concerne à aplicação, pelas segundas, dos recursos financeiros fornecidos pelo primeiro (SILVA; MEIRA JUNIOR, 2018, s/p).

Em sua entrevista, Rafael Oliveira argumentou que o apoio financeiro do Estado se justificava pela importância social do projeto, já que o acesso à cultura, constitui um direito de todos cidadãos. No artigo 125 da Constituição Brasileira de 1988, ficou estabelecido que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Constituição da República federativa do Brasil de 1988). Roque Ribeiro da Silva e José Meira Junior argumentam que quando entidades particulares exercem funções do Estado, ainda que de maneira subsidiária, isto representa a efetivação de direitos sociais e uma conquista de cidadania para os beneficiários. Os referidos autores salientam que, no intuito de estimular a sociedade civil a organizar instituições voltadas para esse fim, o Estado as isentou de impostos, pelo menos no concernente à seguridade social (SILVA; MEIRA JUNIOR, 2018, s/p).

Embora os membros do Clube Literário Tamboril se mostrassem empenhados em mobilizar a comunidade para conseguir o suporte financeiro para a manutenção de suas atividades de incentivo a leitura, ficou evidente, logo de início, que sem alguma forma de apoio do Estado que fornecesse uma fonte de renda estável, o projeto não poderia se manter sozinho por muito tempo. O apoio estatal às atividades da Biblioteca Comunitária Tamboril foi conseguido por diversos meios, sendo os recursos e leis de incentivo à cultura federais e estaduais suas fontes mais importantes:

Então, hoje, a gente consegue se manter financeiramente, principalmente, das linhas de fomento da área da cultura. A gente conseguiu captar com uma empresa local por meio da lei Rouanet, que é uma lei de incentivo federal, por dois anos consecutivos uma quantidade de recursos insuficientes para manter a biblioteca ao longo do ano todo [...]. Ao mesmo tempo que a gente captou recursos com essa empresa, geramos produtos como camisetas, canecas, serviços como o clube do livro, oficinas,

apresentações teatrais que fizemos aqui cobrando bilheteria, para complementar. E além dessa parceria que é com recurso federal de imposto de renda devido pela empresa que é destinado ao projeto, nós também tivemos, por um ano, apoio do fundo estadual de cultura do estado de Minas Gerais, que é um fundo destinado às instituições culturais, você tem que concorrer a ele, e nas parcerias privadas, a principal que temos hoje é da Natura, que lançou um prêmio com recursos próprios, o prêmio Acolher, e fomos contemplados no prêmio nacional. [...]. A gente exerce uma atividade de utilidade pública, mas podemos dizer que 40% do recurso que mantém a ONG é recurso público, os outros 60% é geração de recurso próprio e editais particulares (Entrevista com Rafael Oliveira, 23/06/2021).

No concernente ao suporte do Estado às atividades da Biblioteca Comunitária, Rafael Oliveira destacou que, atualmente, não existe nenhuma parceria efetiva entre a mesma e o poder público municipal. O líder comunitário ressaltou em sua entrevista que, devido ao atrito com a prefeitura pelo descarte de livros da biblioteca municipal, que acabou resultando na mobilização inicial que deu origem ao Clube Literário Tamboril, não foi possível estabelecer, na época, um diálogo profícuo com o poder municipal que desse suporte às ações da Biblioteca Comunitária. Além disso, o fato da administração municipal não estar adequada ao Marco Regulatório do Terceiro Setor, dificulta ainda mais o estabelecimento de parcerias:

A legislação que existe hoje é o marco regulatório do terceiro setor, mas o município de Pirapora ainda estava irregular com relação a isso [...]. O terceiro setor só pode ter essas parcerias público-privadas seguindo todo esse regramento do marco regulatório. De dezembro de 2014, quando foi instituído esse marco regulatório, até 2016, 2017, houve uma flexibilização para os municípios regularizarem isso, só que o município de Pirapora acostumou nessa flexibilização então eles escolhem ao bel-prazer [...]. Não existem editais públicos de seleção, isso começou a ser feito, muito precariamente, no ano passado, diante de uma pressão e a falta dessa regulamentação do marco regulatório do terceiro setor dificulta, não só a gente, como outras ONGs da cidade que prestam serviço público de estabelecerem termos de fomento, de parceria (Entrevista com Rafael Oliveira, 23/06/2021).

A flexibilização do marco regulatório, citada por Rafael Oliveira, seria a lei nº 13.204/2015, que modificou a norma de regência da lei 13.019/2014. Entre as alterações promovidas, figurava a dispensa de chamamentos públicos para casos de atividades desenvolvidas nas áreas da educação, saúde e assistência social, cabendo ao poder público apenas apresentar publicamente os critérios que ampararam a decisão e motivaram a dispensa para conhecimento geral do público, dando a chance a terceiros de, eventualmente, apresentarem propostas de impugnação (SILVA; MEIRA JUNIOR 2018, s/p).

Além do apoio estatal, as parcerias com empresas privadas também constituem uma fonte de recursos importante para a manutenção da Biblioteca Comunitária Tamboril. De acordo com informações divulgadas no site oficial da empresa Natura, o programa Acolher visa impulsionar ações de impacto social de seus consultores (as) de beleza nas comunidades onde os mesmos vivem. Em sua primeira fase, esses últimos podem enviar seus projetos para avaliação da empresa que seleciona 50 deles para receber um curso de capacitação a distância para aprimorar suas habilidades como líderes comunitários, subsidiados por uma bolsa de estudos no valor de R\$ 1.500 válida por seis meses. Na segunda fase, o Prêmio Acolher é dado aos dez projetos de impacto social mais votados pelo público no site da Natura, recebendo, cada um, consultoria técnica especializada para sua implementação e aprimoramento e uma doação de R\$ 15.000. A iniciativa de Rafael Oliveira e as ações do Clube Literário Tamboril em Pirapora para popularizar a leitura entre as crianças, adolescentes e comunidades mais carentes e difundir manifestações culturais características da cidade e da região do norte de Minas Gerais, foram contempladas com o referido prêmio no ano de 2020 (Movimento Natura - Programa Acolher).

Mesmo nesses tempos de pandemia do Corona vírus, quando os espaços de convivência pública e de educação foram fechados ou tiveram suas atividades restritas e limitadas, a Biblioteca Comunitária Tamboril buscou formas de se adaptar para continuar prestando seus serviços à sociedade de Pirapora:

Nesse contexto, o que a gente fez foi oferecer computadores com acesso a internet para alunos e professores, orientação para muitos professores que, em março, não sabiam anexar um documento no e-mail, quanto mais entrar no Meet. A gente atuou muito nessa área, de dar esse suporte e, eventualmente, participamos de alguns eventos com contação de histórias e, agora em 2021, nós estamos retomando, aos poucos, a formação e a capacitação de professores na área de mediação de leitura, de contação de histórias, de escrita criativa e esses projetos diretamente com as crianças. Presencialmente, ainda não conseguimos, mas, virtualmente, principalmente as sessões de contação de história virtual foi o que mais aconteceu (Entrevista com Rafael Oliveira, 23/06/2021).

Conscientes da importância da cultura, como forma de entretenimento e educação em tempos de isolamento social, os membros do Clube Literário Tamboril se esforçam para adaptarem suas ações à realidade atual gerada pela pandemia do Corona Vírus. Manter o vivo o interesse pela leitura e ajudar a expandir os horizontes educacionais de crianças, adolescentes e adultos, principalmente daqueles em situação de vulnerabilidade social, continuam sendo os principais

motivos pelos quais os idealizadores da Biblioteca Comunitária Tamboril não medem esforços para manter suas portas abertas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida pelo Clube Literário Tamboril até a fundação de sua biblioteca comunitária ensina muitas lições importantes, não só para os membros da sociedade civil que prestam, ou desejam prestar serviços comunitários, como também para as autoridades públicas no concernente à elaboração e manutenção de políticas públicas voltadas para as áreas da cultura e educação.

Conforme já sugerido anteriormente, a relevância dos serviços prestados à comunidade pelos membros do Clube Literário Tamboril deixa claro que políticas públicas não precisam, obrigatoriamente, nascer no seio das autoridades públicas. Essas podem partir de grupos organizados da sociedade civil e, posteriormente, conseguir apoio estatal para a manutenção de suas atividades, cabendo ao poder público, uma postura vigilante e criteriosa quanto ao uso dos recursos financeiros concedidos a esses projetos sociais.

Outra lição importante ensinada pelo sucesso das ações do Clube Literário Tamboril é que, em se tratando de populações carentes, não são apenas suas necessidades econômicas básicas de sobrevivência que precisam ser supridas. O interesse pela educação e cultura não está presente apenas no seio de grupos economicamente privilegiados. As camadas mais pobres da sociedade também manifestam interesse por projetos nessas áreas quando os mesmos lhes são acessíveis e adequados às suas realidades cotidianas.

No concernente a atuação de lideranças comunitárias, a fundação e manutenção da Biblioteca Comunitária Tamboril demonstra o quanto é importante que essas pessoas estejam constantemente estudando e se informando acerca das diferentes formas de parcerias, tanto públicas como privadas, para a arrecadação dos recursos financeiros necessários. Se familiarizar e estudar constantemente as leis e projetos federais, estaduais e municipais permitiram que os membros do Clube Literário Tamboril vislumbrassem que as atividades desenvolvidas por eles abrangiam, para além da cultura, as áreas da educação, assistência social e direitos da criança e do adolescente, fato que lhes permitiu recorrer a diferentes órgãos e projetos governamentais em busca de financiamento.

Por fim, mas não menos importante, é preciso destacar que as primeiras ações que deram origem, posteriormente, a Biblioteca Comunitária Tamboril, foram motivadas pela tentativa da prefeitura municipal de Pirapora de fechar a única biblioteca pública do município, fato que evidencia a pouca atenção que as autoridades públicas brasileiras dedicam a espaços e projetos culturais. Por esta razão, é fundamental que projetos como a Biblioteca Comunitária Tamboril tenham o máximo de visibilidade e reconhecimento público para que o direito constitucional de acesso à cultura e educação seja garantido e sempre expandido, principalmente para aquelas comunidades ou grupos desprivilegiados que podem ter sua realidade transformada para melhor com iniciativas nessas áreas.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico** Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619> Acesso em 23 maio 2021

EARP, Fábio Sá; KORNIS, George. **A economia da cadeia produtiva do livro**. Rio de Janeiro: BNDS, 2005.

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates. **A biblioteca “fora do tempo”**: políticas governamentais de biblioteca públicas no Brasil, 1937–1989. 1994. 221 f. Orientador: Luís Milanesi. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 30 maio 2021.

SILVA, Roque Sérgio D’Andrea Ribeiro; MEIRA JUNIOR, José Julberto. Lei 13.019/2014 – Marco Regulatório do Terceiro Setor Requisitos Gerais e Lei de

Responsabilidade Fiscal. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/65745/lei-13-019-2014-marco-regulatorio-do-terceiro-setor-requisitos-gerais-e-lei-de-responsabilidade-fiscal> Acesso em 13 jul. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 26 maio 2021

FONTES

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.03.2021/art_215_a sp#:~:text=O%20Estado%20garantir%C3%A1%20a%20todos,a%20difus%C3%A3o%20das%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em 20 jul. 2021.

Entrevista com Rafael Oliveira. Entrevistador: Crhistophe Barros dos Santos Damazio. Pirapora, 23 jun. 2021.

Retratos da Leitura no Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/> Acesso em 01 jun. 2021.

Agência Brasil - Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20no,%2C%20divulgada%20hoje%20\(15\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20no,%2C%20divulgada%20hoje%20(15)). Acesso em 01 jun. 2021.

Movimento Natura – Programa Acolher. Disponível em: <http://www.movimentonatura.com.br/cs/movimentonatura/premioacolher> Acesso em 15 jul. 2021.

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E HISTÓRIA: a pedagogia dos comportamentos
femininos na Primeira República Brasileira**

Igor Alexandre S. F. de Almeida

Graduando em História pela FCHS - UNESP, Campus de Franca. Bolsista de Iniciação Científica vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

i.almeida@unesp.br

Márcia Pereira da Silva

Doutora em História. Professora do Departamento e da Pós-Graduação em História da FCHS – UNESP, Campus de Franca.

marcia.pereira@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A Primeira República Brasileira teve início no ano de 1889, a partir da proclamação deste regime de governo em um país que fora, até então, colônia e depois império, ambas as estruturas políticas conduzidas pela figura do monarca. Em face disto, com a Proclamação, se tornou premente fazer transparecer no Brasil, por parte das autoridades, o novo *status* político que deveria substituir o “atraso” que era apontado no país. Para isso, ao longo deste período, foram elaboradas e implementadas determinadas políticas públicas que buscaram, sobretudo, moldar os indivíduos nos espaços público e privado. Sobre este assunto, é possível dizer que “as perspectivas de reestruturação das relações de trabalho em novas bases, a ampliação e a complexificação dos espaços urbanos”, além do próprio início da República,

sinalizavam o advento de um novo tempo. Impunham, de acordo com as expectativas e interesses dominantes, a formulação e a execução de novas estratégias de disciplinarização e de repressão dos corpos e mentes sedimentados, por exemplo, sobre uma nova ética do trabalho e sobre novos padrões de moralidade para os comportamentos afetivos, sexuais e sociais (PRIORE, 2018, p. 322).

A “nova sociedade” projetada pelos dominantes deveria, portanto, ser passível de controle, sobretudo do ponto de vista dos comportamentos, e engajada

no trabalho, mesmo que este estivesse configurado em condições desfavoráveis e até precárias para os trabalhadores.

Por outro lado, essa estrutura de pensamento voltada para a reconfiguração social também tomou para si o modelo de modernização e urbanização parisiense de finais do século XIX. Com isso, a pretensão era a de que tanto o corpo humano como o urbano se desenvolvessem eficazmente e em consonância.

Circundados pelo lema da ordem e do progresso, os franceses, por meio da ação de Napoleão III (1808-1873) e, em especial, do barão e urbanista Georges-Eugène Haussmann (1809-1891), transformaram a cidade de Paris, que até então apresentava aspectos medievais de construção, “em um espetáculo particularmente sedutor, uma festa para os olhos e para os sentidos (BERMAN, 1986, p. 147). Para isto, as antigas moradias localizadas na zona central da cidade foram destruídas, novas edificações públicas e privadas foram erguidas e toda a cidade foi remodelada com vistas a se tornar “embelezada”. Não obstante, os empobrecidos foram expulsos da malha urbana central e, sem maiores possibilidades de moradia, se aglutinaram nas regiões periféricas de Paris.

Importado para o Brasil, primeiramente para a capital da nova República, isto é, a cidade do Rio de Janeiro, o modelo de urbanização e modernização parisiense gerou diversos combates entre a população carioca socialmente marginalizada e os poderes públicos, em especial, os de repressão como a polícia.

Sob a administração de Francisco Pereira Passos, que foi prefeito do Rio de Janeiro entre 1902 e 1906, foi configurado o movimento do “bota-abaixo”. Este, em linhas gerais, sinalizou a invasão e a destruição de cortiços, além de antigos casarões herdados do período colonial, que eram localizados na área central da cidade e ocupados (ou subalugados) por famílias e indivíduos empobrecidos. Tal ação, executada por agentes públicos, ocasionou o deslocamento forçado das classes menos abastadas para os morros da cidade que, ainda no tempo presente, são componentes importantíssimos das paisagens social e humana carioca.

No morro, muitos desvalidos fizeram uso dos materiais advindos das demolições em curso na cidade para a edificação de suas novas moradias. Gradualmente, com uma tentativa que ao longo do tempo se demonstrou falha de

apartação total dos mais pobres dos espaços públicos de conagração, a capital do país era “embelezada” aos moldes europeus (MARINS, 1998).

Outra destacada cidade que passou por transformações significativas foi São Paulo. Graças aos lucros obtidos com a lavoura do café, produto que, ainda na segunda metade do século XIX, ultrapassou o açúcar e o algodão em matéria de exportação, diversas reformas urbanas, as quais também tomaram como base o projeto de Haussmann, foram verificadas (CONRAD, 1978).

Com relação a São Paulo, é válido destacar que o projeto de reformas não ficou restrito apenas à capital do Estado, ele se infiltrou pelo interior chegando àquelas cidades que compartilhavam a cultura do café como base econômica. Tal aspecto, bastante singular, resultou naquilo que alguns estudiosos convencionaram chamar de Belle Époque Paulista, ou seja, a integração de algumas cidades cafeicultoras do Estado em prol de reformas urbanísticas que, aos moldes europeus, ocorreram mais ou menos de forma simultânea em inícios do século XX (FOLLIS, 2004).

Para a feitura dessas reformas, como mencionado, foi indispensável a ação do poder público, fosse por meio de ações explícitas de repressão,¹ fosse por meio da elaboração de um discurso que apontava os caminhos que deveriam ser trilhados por toda a sociedade em direção ao “progresso”. Não por acaso,

os hábitos populares se tornaram alvo de especial atenção [...] (e) medidas foram tomadas para adequar homens e mulheres dos segmentos populares ao novo estado de coisas, inculcando-lhes valores e formas de comportamento que passavam pela rígida disciplinarização do espaço e do tempo do trabalho, estendendo-se às demais esferas da vida (PRIORE, 2018, p. 362).

Por outro lado, não foram todos os indivíduos sintonizados a essa nova realidade que, conforme apontou José Murilo de Carvalho (1987), foi tentada, no que tangia a sua implantação, “a qualquer custo”. O poder público lançou então sobre estes indivíduos, que foram julgados como “desviantes sociais”, métodos de controle mais rígidos e enfáticos, os quais foram aplicados no interior de instituições mais “reservadas”, apartadas, portanto, do meio social amplo.

¹ De acordo com Maria Clementina Pereira Cunha (1986, pp. 38-39), “em termos comparativos, São Paulo tinha neste período um coeficiente médio de prisões anuais – 310 por 10 mil habitantes – superior ao de Londres, onde este índice oscilou entre 100 e 180 prisões por 10 mil habitantes nos anos de 1890-1920, apesar de ser uma cidade muito menor”.

Consequência direta dessa “pedagogia dos comportamentos” foi a cunhagem de diferentes funções sociais para homens e mulheres. Enquanto aos primeiros, no campo do discurso, ficou o encargo do trabalho e do sustento da família, para as mulheres ficaram os serviços domésticos e, portanto, o “resguardo” dentro do ambiente privado da casa. Além disso, enquanto o homem poderia gozar livremente da sua sexualidade, algo que segundo o discurso médico vigente era natural, sobre a mulher recaiam uma série de julgamentos morais. Afinal de contas,

[...] na representação santificada da mãe-esposa-dona-de-casa, ordeira e higiênica, o aspecto sexual só aparece se associado à ideia de procriação. O direito ao prazer no ato sexual é reservado ao homem, enquanto a mulher deve manter sua castidade mesmo depois de casada. A ascensão da figura da mãe pregada pelo discurso burguês inibe a sexualidade conjugal: a mulher, destinada à carreira da maternidade, não pode procurar o prazer do coito, e a ideia do orgasmo materno se torna algo escandaloso ou mesmo impossível (RAGO, 2014, p. 114).

O desvio a essas engessadas atribuições poderia significar, e em muitos casos significou, a intervenção de autoridades jurídicas, médicas e policiais no espaço das relações privadas, com o intuito, de acordo com o discurso vigente, de restabelecer a “ordem natural das coisas”. Diante disso, este artigo buscou apresentar os espaços e os métodos de controle que foram lançados pelo poder público no formato de políticas públicas durante as décadas iniciais do século passado. Para isso foi tomada a análise de bibliografias especializadas e também os resultados obtidos ao longo da feitura da pesquisa “História e Alienação Social: o perfil das mulheres internadas no Hospital Psiquiátrico Allan Kardec (1922-1960)”, a qual contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e foi desenvolvida entre o período de setembro de 2020 a junho de 2021. As atenções foram voltadas sobretudo para as diferenças que transformaram as mulheres em alvo dessas políticas e, portanto, dessas intervenções.

2. INSTITUIÇÕES TOTAIS E ALIENISMO

De acordo com Erving Goffman (2001, p. 22), “a instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal”. Tais locais se configuram como “estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu”. Exemplos de instituições

totais foram os manicômios e as prisões edificadas ou remodeladas no Brasil ao longo da primeira metade do século XX.

Com relação especificamente aos manicômios, do ponto de vista histórico, é possível dizer que essas instituições foram, em seu funcionamento, heterogêneas e apresentaram equipe dirigente e público-alvo também heterogêneos. Todavia, algumas características parecem ter sido indispensáveis na formatação e na condução deste tipo de local.

Originários da Europa do século XVIII, os manicômios, sobretudo os da França, gozaram ao longo do século XIX de um desenvolvimento acelerado. O alienismo, ciência médica anterior à moderna psiquiatria, se desenvolveu inicialmente com atenções voltadas para “indivíduos doentes”. Contudo, a partir da segunda metade do século XIX, envoltos entre outros estudos pelos da degenerescência,² os médicos alienistas dirigiram “suas preocupações [...] sobretudo à ‘limpeza’ e disciplinarização do meio urbano”, de modo que

a relação entre o surgimento e os desdobramentos do alienismo e da forma asilar com a problemática referente ao crescimento das cidades durante o século XIX é, neste sentido, uma questão básica a ser enfrentada (CUNHA, 1986, p. 22).

O acelerado crescimento urbano, somado aos já mencionados projetos modernizantes, acarretaram transformações profundas no ritmo de vida dos indivíduos. Outrora gozando de uma realidade predominantemente rural, muitos foram aqueles que enfrentaram grandes dificuldades (sociais, culturais e econômicas) quando se projetaram (voluntária ou forçosamente) no espaço urbano.

Diante desta conjuntura, as autoridades do período voltaram suas atenções para os novos “urbanizados”, a fim de evitar o descontrole dessa população. Não por acaso, pensando particularmente no caso brasileiro, houve no início do século XX – em consonância, portanto, ao período da urbanização e modernização das cidades – a produção de diversificados manuais de higiene, além da redação e/ou endurecimento dos chamados Códigos de Postura. Estes documentos visavam, sobretudo, as classes populares e estabeleciam regras que

² Conforme pontuou Cunha (1986, p. 25), “A teoria da degenerescência, formulada por Morel na década de 50 (do século XIX), ao assumir uma orientação organogenética e definir uma etiologia da loucura, reverte os fundamentos do alienismo clássico de Tuke e Pinel: a afirmação de que a origem da loucura estava na degeneração, hereditariamente transmitida e definida como *desvios doentios em relação ao tipo normal da humanidade*, negava a concepção da *doença* como um *erro de julgamento*”.

deveriam ser seguidas, além de punições para os indivíduos errantes. Era necessário

instituir hábitos moralizados, costumes regrados, em contraposição às práticas populares promíscuas e anti-higiênicas, afinal de contas tal atitude significava na lógica do poder revelar ao pobre o modelo de organização familiar a seguir (RAGO, 2014, pp. 86-87).

A relação de proximidade entre a medicina, em especial a social, e o poder público não era novidade no cenário brasileiro. No ano de 1851, por exemplo, o governo do Império criou a Junta de Higiene Pública, por meio de uma parceria que se manteria durante todo o século XIX. Sobre este assunto, Machado et. al. (1978, p. 253) salienta que

a saúde torna-se um problema social no sentido de que são necessárias autoridades constituídas com objetivo de preservá-la. O momento em que o Estado se encarrega de maneira positiva da saúde dos cidadãos é o mesmo em que a sociedade como um todo aparece como passível de uma regulamentação médica. E regularizar a organização e funcionamento sociais do ponto de vista sanitário exige que a medicina se obrigue não apenas a tratar o indivíduo doente, mas fundamentalmente a supervisionar a saúde da população, não só a visar ao bem-estar dos indivíduos, mas à prosperidade e à segurança do Estado.

Daí a necessidade de a medicina se organizar como um poder político (MACHADO, 1978, p. 253).

Com a Proclamação, houve por parte do Estado brasileiro o estreitamento de laços com a ciência médica, sobretudo com os especialistas higienistas e alienistas que circulavam no período.

A saúde e a ordem preconizada pelos médicos são vistas como condições imprescindíveis para a geração de uma população de cidadãos, entendidos como indivíduos que cumprem seus deveres e se guiam pelo conhecimento e pela razão, e não pelos instintos (ROHDEN, 2001, p. 70).

Convertida em política pública, a ação médica assumiu para si, tanto em São Paulo como no Rio de Janeiro, a tarefa de regular e limpar da malha social os maus hábitos e os maus indivíduos. Para isso, os promotores desta ciência passaram a apontar e a diferenciar indivíduos saudáveis e doentes. Para estes últimos foram reservados uma série de “tratamentos” que, de modo geral, resultaram no encerramento do grupo em instituições totais. Não por acaso, foi verificado para o período um aumento expressivo no número de internações tanto no Hospital Nacional de Alienados, localizado no Rio de Janeiro, como no Hospício do Juqueri, construído em São Paulo (CUNHA, 1986; ENGEL, 2001). Nestes locais, “o alienismo acha seu espaço e define a sua ‘causa’ para além das necessidades de curar

estados mórbidos de indivíduos doentes: tratava-se de livrar a sociedade dos degenerados que a contaminavam” (CUNHA, 1986, p. 50).

3. COMPORTAMENTOS ERRANTES

A degeneração apontada pelos médicos higienistas e alienistas no início do século passado poderia assumir múltiplas formas de manifestação. De acordo com Fabíola Rohden (2001, p. 83),

a degeneração convertia-se em um foco privilegiado da atenção dos médicos preocupados com a formação de um novo tipo de indivíduo, com o aprimoramento da população e a melhoria da raça. Com base no estudo da alienação mental e da criminalidade, a psiquiatria formulava a noção de uma má formação, uma deficiência física e mental, em suma, de uma constituição anômala ou degenerada, que explicaria [...] comportamentos (desviantes).

Circundados, no campo do discurso, por aspectos médicos, comportamentais, sociais, culturais e morais, os degenerados daquele período parecem, na verdade, nunca terem sido exatamente bem definidos. As possibilidades para o diagnóstico eram amplas e a ciência médica da psiquiatria se formatava a partir de debates acalorados de cientistas que defendiam teorias diversas. Todavia, quando se olha para o tempo presente, ainda é possível visualizar inconsistências e dificuldades para o tratamento psicossocial, de forma que a manifestação do distúrbio e o tratamento ofertado no século passado devem ser encarados com relativa cautela. Conforme salientou Jurandir Costa (2006, p. 11),

não existe unidade do conhecimento psiquiátrico, como, de resto, não existe unidade da *Ciência* ou lógica científica. Psiquiatria é um conjunto de práticas sociais que vão desde a tutela custodial de indivíduos privados do direito à cidadania até experimentos farmacológicos, apoiados em ciências empíricas como a neurofisiologia e a neuroquímica. Cada uma destas práticas tenta dar conta de um aspecto do que se convencionou chamar *vida psíquica* do sujeito, em suas interações com o ambiente.

Todavia, ainda que não seja possível falar em unidade do conhecimento médico nos tempos passado e presente, naquilo que tange os processos de internamento de mulheres em instituições totais brasileiras, é observável aspectos de aproximação e similaridade. Não obstante, nas décadas finais do século XIX e iniciais do século XX o principal fator circundante dos processos de internação feminina foi a crença em uma inferioridade natural da

mulher. Essa inferioridade, que marcou todas as histórias de mulheres em situação de internamento,

estaria inscrita diretamente em seus corpos, em sua natureza biológica que lhes definiria um papel social subordinado. Nesta medida, a loucura nas mulheres aparecerá como algo diverso e mais transgressivo do que nos homens. Para estes últimos, ela estará geralmente associada, na fala psiquiátrica, à ausência de razão, ao mau uso da liberdade, à privação dos sentidos, aos comportamentos estranhos ou antissociais que se manifestam no plano de sua presença pública, como trabalhador ou cidadão. Para as mulheres, ao contrário, é geralmente na esfera da vida privada, dominada pelas questões do corpo e da família, que a loucura é perseguida (CUNHA, 1989, pp.128-129).

Diante disso, é possível interpretar os processos de internamento de mulheres que ocorreram no século passado a partir da construção do discurso científico da diferença entre os sexos, pois junto dele diferentes parâmetros passaram a orientar “a construção da ‘loucura’ e, portanto, da ‘normalidade’ – para cada um dos sexos, remetidos a um desenho idealizado dos papéis sexuais e dos diferentes atributos de gênero” (CUNHA, 1989, p.126).

Quando, por algum motivo, a mulher descumpria seu papel social “natural”, ela então se tornava alvo dos poderes disciplinadores, fossem estes exercidos pela ação médica, jurídica ou pela força policial. Este arranjo histórico, para se ter uma ideia, além de ter sido observado em instituições de reclusão localizadas nas capitais do país, também se fez presente na Fundação Espírita Allan Kardec, localizada na cidade de Franca, interior do Estado de São Paulo.

4. “DEGENERADAS” NA FUNDAÇÃO ESPÍRITA ALLAN KARDEC

No ano de 1922 foi inaugurado na cidade de Franca o Asylo Allan Kardec. Esta instituição passou, ao longo do século XX, por modificações significativas que a converteram em Casa de Saúde e depois em Hospital Psiquiátrico Allan Kardec. O título de Fundação Espírita Allan Kardec (FEAK) surgiu posteriormente. Todavia, como recurso facilitador da compreensão, nos parágrafos que seguem, foi utilizada apenas a sigla para fazer menção à instituição focalizada.

Construída e administrada por um grupo de espíritas que habitava Franca no momento de sua urbanização, a FEAK assumiu inicialmente tarefas de amparo e auxílio para com os desprivilegiados da cidade e também da região. No interior de sua estrutura murada eram disponibilizadas algumas camas para o pernoite, alimentação, além de tratamentos mediúnicos, isto é, amparados pela

doutrina espírita kardecista. Com relação a esses tratamentos, foi verificado, por meio de consulta aos Livros de Registro de Pacientes da FEAK, que determinados indivíduos que deram entrada na instituição nos primeiros anos de seu funcionamento apresentaram o diagnóstico de obsessão. O doente obsedado, de acordo com a teoria espírita kardecista, é atormentado por um espírito o qual pode ter sido, por exemplo, um inimigo em outra encarnação (SILVA, 2016).

A partir de mudanças ocasionadas pela modernização da cidade de Franca que, em linhas gerais, ocorreu em virtude do desenvolvimento da cafeicultura, a instituição espírita também se modificou. Diante disso, foi possível inferir que os caminhos percorridos pela FEAK em meados do século passado, incluindo-se o público-alvo atendido, apresentaram consonância para com a urbanização da cidade. Também foi notado que por volta da década de 1930 houve aumento significativo no número de atendimentos e de internações. Neste período também ocorreu a profissionalização da instituição que de local de caridade foi transformada em instituição de saúde.

No ano de 1939 foram anotados nos Livros de Registro de Pacientes diagnósticos como intoxicação mental, psicose, psicose maníaco-depressiva e psicose tóxica. Em 1940 os documentos estudados informaram, além dos diagnósticos mencionados, esquizofrenia, psicose auto-tóxica, psicose hetero-tóxica, psicose pré-senil e senil. Estes dados, no campo da especulação, são o reflexo da profissionalização pela qual passou a instituição que no ano de 1933 adquiriu personalidade jurídica e se tornou Casa de Saúde Allan Kardec.

Tais mudanças, por outro lado e como tudo na História, não devem ser encaradas de maneira unilateral, porque mesmo apontando para diagnósticos lançados pela ciência médica laica, os quais notavelmente substituíram os escritos de obsessão nos registros, os profissionais do Allan Kardec podem ter preservado a interpretação singular que tinham para com a manifestação da loucura, ou seja, de que essa não se tratava de um fenômeno estritamente cientificista, mas de uma “doença da alma”.

Com relação propriamente às mulheres que deram entrada na FEAK em meados do século passado, foi verificado um volumoso número de registros de pacientes que eram “domésticas”. Tal designação à época se mostra deveras abrangente. Doméstica poderia ser a mulher “bela, recatada e do lar” que vivia exclusivamente para o marido, para os filhos e para a casa, onde realizava os

diversos afazeres domésticos. Este tipo de mulher representava a encarnação do arquétipo burguês que se tentava implementar na sociedade do período. Por outro lado, “doméstica” também representava aquelas mulheres que trabalhavam de maneira autônoma em suas moradias, por exemplo, lavando e engomando roupas de terceiros. Por fim, este título, ainda no tempo presente, está associado àquelas mulheres que se empregam na casa de outros para realizar os “serviços domésticos”, são as empregadas domésticas. Diante disso, não é difícil inferir que em meio às centenas de registros de mulheres “domésticas” que foram colhidos, provavelmente se fizeram presentes as três situações e possibilidades mencionadas.

Sobre os diagnósticos anteriormente citados, de acordo com o professor e médico Aduino Botelho (2010, p. 705), “a psicose maníaco-depressiva”, a qual foi por diversas vezes observada nos registros da FEAQ,

em sua fase ou estado maníaco se traduz pelo humor alegre (Ha), associação rápida de ideias (Ir) e movimentação exagerada (Me), ao passo que na melancolia o contrário se observa, isto é, humor triste (Ht), ideação lenta (Il) e movimentação diminuída (Md).

Dessa forma, é possível dizer que além de questões ligadas propriamente à saúde, o indivíduo vítima de psicose maníaco-depressiva apresenta alterações de humor e personalidade, o que, por exemplo, poderia impossibilitar o cumprimento pelas mulheres das tais funções “naturais”, anteriormente mencionadas, que foram a elas relegadas neste período.

Não obstante, outro dado observado diz respeito ao como ocorreu o ingresso das mulheres na FEAQ em meados do século passado. Para todos os anos analisados foi constatado que foram os maridos os agentes que mais solicitaram a internação de suas esposas. Além disso, quando a mulher era solteira foi a figura paterna que se apresentou como solicitante da internação. Além do marido e do pai, agentes públicos como delegados de polícia e prefeitos de cidades próximas, comumente, conforme demonstraram os registros, solicitaram a internação de mulheres no período.

Nas primeiras páginas do “2º Livro das entradas e saídas de doentes” foi encontrado, por exemplo, a anotação de duas mulheres, uma de cor preta e a outra de cor parda, sem registro de suas respectivas idades, que foram internadas a pedido do “Dr. Delegado de polícia (de Franca)”. Por seu turno, o registro de número

858, o qual foi também anotado no “2º Livro das entradas e saídas de doentes”, traz a história de I. F., jovem mulher de 16 anos de idade que foi internada juntamente com o seu irmão, este com 15 anos de idade. Os irmãos eram naturais e residentes em Igarapava e foram “recomendados” à FEAK pelo então prefeito desta cidade, Francisco Maciel, no dia 6 de abril de 1929.

Tal característica, isto é, a masculinização do controle sobre os processos de internação não foi exclusiva da Fundação Espírita Allan Kardec. Para o período, foi constatada a “pouca hesitação para a internação de mulheres, decidida por seus maridos, pais, irmãos à menor ‘suspeita’ ou desconforto causado por seu comportamento” (CUNHA, 1989, p. 129). Em face disso, é possível dizer que a internação de mulheres em instituições asilares e manicomiais era mais “simples” e mais comum de ocorrer. Além disso, como mencionado, os fatores que tornavam as mulheres pacientes deste tipo de instituição eram diferentes daqueles necessários para o ingresso dos homens.

Com a apresentação dessas informações, as quais foram colhidas a partir da análise de fontes produzidas por uma instituição total organizada no início do século passado, é possível avançar para as conclusões.

5. CONCLUSÕES

Este artigo buscou demonstrar, por meio de análise bibliográfica e pesquisa inédita, os caminhos que foram adotados no início do século passado, sobretudo por autoridades públicas, para a educação e disciplinarização dos comportamentos dos indivíduos inseridos no incipiente espaço urbano das cidades. Apesar da classe empobrecida ter sido, por excelência, o principal alvo das intervenções médicas e policiais praticadas no período, foi constatado que sobre as mulheres recaíam olhares mais práticos e atentos. Para este grupo, a carga moral imposta era grande e os motivos que poderiam resultar na internação em instituições totais, as quais proliferaram na época, eram abrangentes. Dessa forma, para a produção deste trabalho nos valem, ainda que de forma não explicitada no corpo do texto, de questões suscitadas pela História de Gênero e também pela História da Psiquiatria no Brasil. Entre o normal e o patológico – e não obstante entre o homem e a mulher – foram construídas no século passado determinadas fronteiras que pareciam intransponíveis. É necessário que ocorra, portanto, à luz das pesquisas

mais recentes sobre este assunto, a reflexão para com o cenário de repressão que foi construído naquele período, porque, dessa forma, se torna possível o avanço do conhecimento e do debate histórico acerca das políticas públicas de educação e correccionais que foram, por longo tempo, empregadas na sociedade brasileira.

FONTES

Fundação Espírita Allan Kardec (FEAK)

- **Primeiro Livro de Internados** (1922-1926).

- **2º Livro das entradas e saídas de doentes** (1926-1929).

REFERÊNCIAS

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

BOTELHO, Adauto. Estados mistos da psicose maníaco-depressiva. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, pp. 704-708, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravidão no Brasil**. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COSTA, Jurandir. **História da Psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. Loucura, gênero feminino: as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 18, pp. 121-144, ago./set. 1989.

_____ . **O espelho do mundo: Juquery, a história de um asilo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ENGEL, Magali G. **O médico, a prostituta e os significados do corpo.** In: VAINFAS, Ronaldo (org.). História e sexualidade no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, pp. 169-190.

_____ . **Os delírios da razão: médicos, loucos e hospícios** (Rio de Janeiro, 1830-1930). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

FOLLIS, Fransérgio. **Modernização Urbana na Belle Époque Paulista.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MACHADO, Roberto et. al. **Danação da norma: a medicina social e a constituição da psiquiatria no Brasil.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MARINS, Paulo César Garcez. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da Vida Privada no Brasil, 3: da Belle Époque à Era do Rádio.** São Paulo: Cia. das Letras, 1998, pp. 131-214.

PERROT, Michelle. MULHERES. In: PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. pp. 167-231.

PRIORE, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar** (Brasil 1890-1930). São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROHDEN, Fabíola. **Uma Ciência da Diferença: sexo e gênero na medicina da mulher**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992, pp. 63-96.

SILVA, Márcia Pereira da. Os males da mente: o tratamento das doenças mentais entre o espiritismo e a psiquiatria na primeira metade do século XX no Brasil. **Monções: História, Fronteiras e Identidades**, Campo Grande, v. 3, n. 5, pp. 117-135, 2016. Semestral. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/moncx/issue/view/335>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

HISTÓRIA E INSTITUIÇÕES: o Instituto Arte e Vida e as políticas públicas de promoção social nos séculos XX e XXI

Márcia Pereira da Silva
Doutora em História – FCHS – Unesp de Franca
marcia.pereira@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A gente não quer só comida
A gente quer comida
Diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída
Para qualquer parte
(...)
A gente quer bebida
Diversão, balé
(...)
(Titãs, 1987)

A música “Comida”, parte do álbum “Jesus não tem dentes no pais dos banguelas”, do grupo Titãs, lançado no ano de 1987, já denunciava a política governamental assistencialista do estado brasileiro, que parecia acreditar que comida, através da distribuição de cestas básicas, era suficiente para garantir bem-estar à população nacional economicamente desprivilegiada.

O assistencialismo é, aliás, prática corrente entre indivíduos e coletividades que gostam de difundir a imagem do Brasil como um país de pessoas solidárias. No entanto, solidariedade, para além do conceito jurídico relacionado à responsabilidades compartilhadas em determinada empresa, significa colocar-se no lugar do outro, propondo e atuando na solução de problemas alheios, sem interesses pessoais envolvidos.

Muito em virtude da agenda neoliberal, o Brasil contemporâneo tem presenciado situações de vida baseadas na ausência de direitos fundamentais; inúmeras pessoas e grupos necessitam de amparo e proteção legal, sem os quais não tem condições de exercer a plena cidadania.

Garantir os direitos sociais, os tradicionais e os novos que emergiram com o desenvolvimento das últimas décadas e as novas tecnologias, é função do Estado, que deveria promovê-los por meio de efetivas políticas públicas.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO SOCIAL

“Políticas Públicas” não é uma expressão que se remete a um conceito rígido, amplamente aceito por todos. Como área inicialmente relacionada às ciências políticas, ela é hoje um campo de conhecimento multidisciplinar que admite vários olhares.

De modo holístico, políticas públicas compreendem um conjunto de ações governamentais, realizadas diretamente pelos governos instituídos ou por terceiros delegados para fazê-lo, que impactam diretamente na vida dos cidadãos membros³. Expresso de outro modo: “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

De qualquer modo, é certo que as políticas públicas, afirma Celina Souza (2006, p.21) deveriam ser capazes de “impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população”.

Embora geralmente as políticas públicas sejam vistas tida como ações governamentais, da perspectiva da inclusão cidadã, parece-nos claro que o Estado constitui coparticipes nas decisões e programas sociais, incluindo, não raro, organizações da sociedade civil. A relação do Estado com grupos de pressão é sempre dialética, já que diferentes grupos de interesse e movimentos sociais lidam, por decisão própria ou motivadas pelos governos, com a relativa autonomia das políticas públicas.

Há quem defenda a minimização do papel do Estado quanto à inclusão, advogando a necessidade da separação entre gestão pública e gestão social. E Sentido oposto, Fernando Tenório e Enrique Saravia afirmam que é preciso

³ Para estudos conceituais e iniciais sobre à área de estudo e abrangência das políticas públicas ver: LASWELL, H.D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958; SIMON, Herbert. *Comportamento Administrativo*. Rio de Janeiro: USAID. 1957; LINDBLOM, Charles E. “*The Science of Muddling Through*”, *Public Administration Review* 19: 78-88. 1959; LINDBLOM, Charles E. “*Still Muddling, Not Yet Through*”, *Public Administration Review* 39: 517-526. 1979; e EASTONE, D. *A Framework for Political Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 1965.

“resgatar a função básica da administração pública, que é atender os interesses da sociedade como um todo”. Assim, “gestão social seria uma adjetivação da gestão pública” (TENÓRIO, SARAIVA, 2007, p. 109).

Gestão social, especificamente, são “aquelas ações do poder público que são implementadas com a participação da sociedade civil” (TENÓRIO, SARAIVA, 2007, p. 126-127). No entanto, e infelizmente, muitas das iniciativas de inclusão não são do Estado, mas partem diretamente das próprias organizações da sociedade civil.

O objetivo desse texto é apresentar a história de uma dessas organizações, o Instituto Arte e Vida (IAV), problematizando sua atuação nas áreas da educação e da cultura enquanto exemplo de atendimento relacionado à gestão social em quesitos não atendidos pelo Estado.

3. A CIDADANIA ENQUANTO FRUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EFETIVAS

Cidadania é um conjunto de três direitos – os civis, os políticos e os sociais.⁴

Atualmente, a crescente complexidade da organização social, somada às novas tecnologias, acrescentou nova gama de direitos aos tradicionalmente já conhecidos, chamados de “direitos difusos”, como o direito à proteção do meio ambiente, do consumidor, a “proteção contra a onisciência dos computadores” (COSTA, 2007, p. 151).

Interessa-nos, para o presente texto, os direitos sociais.

(...) desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU em 1948, os direitos sociais foram reconhecidos, junto com os direitos civis e os direitos políticos, no elenco dos direitos humanos: direito ao trabalho, direito ao salário igual por trabalho igual, direito à previdência social em caso de doença, velhice, morte do arrimo de família e desemprego involuntário, direito à uma renda condizente com uma vida digna, direito ao repouso e ao lazer (aí incluindo o direito à férias remuneradas), e o direito à educação. Todos esses são considerados direitos que devem caber a todos os indivíduos igualmente, sem distinção de raça, religião, credo político, idade ou sexo (TELLES, 1999, p. 175).

Todos os direitos anteriormente mencionados estão incorporados na Constituição brasileira de 1988.

⁴ Para a divisão clássica ver: MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

Ocorre, porém, que, muito em virtude da Constituição liberal do Estado Brasileiro, parcela significativa da população não consegue exercer cidadania plena sozinhos, necessitando de proteção social.

(...) a proteção social humana não resulta apenas de uma capacidade individual em dar conta de necessidades e superar fragilidades, mas de um conjunto de relações e acessos aos bens coletivos que constroem a superação da desproteção por meio de múltiplas formas, dentre elas, a convivência social (TORRES, 2016, p. 9).

Depreende-se da reflexão contida na citação anterior que é papel do Estado, por meio de políticas públicas efetivas, garantir o exercício pleno da cidadania a todos os membros da comunidade política. No entanto, como afirma Vera Telles:

É certo que os modelos conhecidos de proteção social vêm sendo postos em xeque pelas atuais mudanças no mundo do trabalho e que conquistas sociais vêm sendo demolidas pela onda neoliberal no mundo inteiro, também é verdade que esse questionamento e essa desmontagem reabrem as tensões, antinomias e contradições que estiveram na origem dessa história (TELLES, 1999, p. 176-7).

Entre os direitos que compõem a cidadania que necessitam de proteção social para serem exercidos estão os direitos à educação e à cultura.

O acesso à cultura, especialmente, normalmente é relegado ao último plano nas políticas governamentais que têm se dedicado, embora nunca satisfatoriamente, as questões que consideram mais importantes, como moradia e saúde.

São exatamente nesses espaços não preenchidos pelo Estado que têm atuado inúmeras organizações da sociedade civil, entre elas o Instituto Arte e Vida.

4. O INSTITUTO ARTE E VIDA E A PROMOÇÃO DA CULTURA

O Instituto Arte e Vida (IAV) é uma Organização da Sociedade Civil (OSCIP) desde o ano de 2001. Grosso modo, OSCIPs são ONGs⁵ que obtiveram “qualificação jurídica” podendo ser financiadas pelo Estado, estando previstas no ordenamento jurídico brasileiro.

⁵ ONG – Organização não governamental é a denominação usual para identificar, genericamente, “organizações do terceiro setor, ou seja, que atuam sem fins comerciais e cumprindo um papel de interesse público como associações, cooperativas, fundações, institutos, entre outras (SEBRAI, 2019). Disponível em <sebrae.com.br>. Acesso em 19 de maio de 2021.

A constituição oficial das OSCIPs foi a forma encontrada pelo Estado para “facilitar parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal)” e incentivá-las, na medida que essas Organizações podem receber doações de empresas que, por sua vez, as têm descontadas do seu imposto de renda. (SEBRAI, 2019, s/p).

Ser OSCIP é, portanto, uma opção disponível para as organizações da sociedade civil; opção feita pelo Instituto Arte e Vida quando as atividades do grupo cresceram, marcando o interesse de disputar verbas e projetos governamentais.

Embora tenha se institucionalizado apenas em 2001, a história do grupo começou anos antes.

Na segunda metade da década de 1980, um grupo de jovens francanos dedicava-se a atividades relacionadas às mocidades espíritas, como estudos, eventos reuniões festivas e a administração do chamado “movimento de unificação espírita” brasileiro.

Franca, município do interior do estado de São Paulo, é, desde o século XIX, parte de uma região que sempre atraiu muitos adeptos da religião espírita. A cidade conta com inúmeros centros espíritas, e várias outras instituições criadas e/ou mantidas por esses grupos, como escolas, fabricas de calçados e o hospital psiquiátrico da região. No passado foram os espíritas os responsáveis pela primeira gráfica da cidade, por um observatório astronômico, livraria e editora, dentre outros.

Administrativamente, o movimento espírita nacional está organizado em torno da FEB – Federação Espírita Brasileira, cujo objetivo é contar com organizações estaduais, depois municipais; no caso de Franca o movimento das mocidades espíritas era (e ainda é) filiado à USE – União das Sociedades Espíritas do Estado de São Paulo, especialmente o DM – USE (Departamento de Mocidades da Use).

O DM – USE incentiva as mocidades espíritas das diferentes cidades de São Paulo a compartilharem experiências e promoverem ações conjuntas. Nesse sentido realizava-se todos os anos eventos subdivididos nas regiões estaduais, cabendo à Franca a COMENESP – Confraternização das Mocidades Espíritas do Nordeste do Estado de São Paulo, organizada pela 3ª seccional, que agrupa as regionais de Franca, Jales, Ribeirão Preto e São José do Rio Preto. Sobre esses eventos, afirmou Marcos Costa:

E nós fazíamos em Franca o GEFA – Grande Encontro de Final de Ano, que reunia as mocidades espíritas da cidade (...) e também tinha a COMENESP. E Franca tinha uma tradição, gostava de apresentar peças nesses eventos. Isso já estava nos jovens espíritas de antigamente, umas três gerações antes da minha. Eu lembro, uma ocasião marcante foi em Igarapava, nós apresentamos a peça “História da Arte”, e nós saímos desse encontro e resolvemos montar um grupo. Mas terminavam os eventos e as peças acabavam. Nós não tínhamos a intenção de apresentá-las de novo.⁶

Na década de 1980 eventos, denominados “Prévias” reuniam os jovens que organizavam a COMENESP. Nessas oportunidades, era sempre preocupação geral incluir atividades artísticas, de temática espírita, pelo menos na noite de abertura. Foi exatamente pensando na noite de abertura desses encontros que jovens de diferentes mocidades espíritas de Franca montaram um grupo de teatro: assim começou o Instituto Arte e Vida que, obviamente, não tinha nome naquela época. Acerca da importância das peças teatrais para o desenvolvimento do Instituto, lembrou marcos Costa que em uma COMENESP, realizada em Franca, o grupo apresentou “De Francisco de Assis para você” e depois foi convidado para reapresentá-la na cidade de São Carlos: “Essa foi a primeira peça. Montada para a COMENESP, que nós repetimos a apresentação”.⁷

Incentivou e liderou essa iniciativa César Augusto de Oliveira que, apesar de não residir em Franca, escreveu e dirigiu várias peças. Foi ele, por muitas vezes, o responsável pelos roteiros, pela pesquisa histórica, pelo figurino, enfim, por construir as condições para que pessoas muito jovens se dedicassem à arte espírita. Dentre os espetáculos mencionados estavam: “De Francisco de Assis para você”, “O Suplício de Judas”, “Maria de Magdala”, “Nhô Toti” e “A Noite de São Bartolomeu”.

Com o tempo, os jovens tornaram-se adultos, tiveram filhos e o grupo foi crescendo. O amadurecimento individual e coletivo deu lugar à reflexões sobre o papel da cultura na promoção dos indivíduos e no desenvolvimento social. Até naquele momento, várias eram as iniciativas de grupos espíritas na cidade de Franca, mas a maioria relacionava-se em ofertar aos menos favorecidos ajuda material, dentro da lógica do assistencialismo. Na verdade, a perspectiva

⁶ COSTA, Marcos Ferreira. Entrevista concedida à Bruno Amaral de Lima em 07/04/2021, como parte do projeto intitulado História e Memória do Instituto Arte e Vida, desenvolvido em parceria com a FCHS – Unesp – Campus de Franca e o IAV.

⁷ COSTA, Marcos Ferreira. Entrevista concedida à Bruno Amaral de Lima em 07/04/2021, como parte do projeto intitulado História e Memória do Instituto Arte e Vida, desenvolvido em parceria com a FCHS – Unesp – Campus de Franca e o IAV.

assistencialista não foi invenção dos religiosos, já que sempre esteve presente no imaginário social.

Em busca da compreensão sobre como a questão social sempre foi tematizada no horizonte simbólico da sociedade brasileira, escreveu Vera Telles:

(...) não há autoridade pública nesse país que não proponha o problema em termos de uma exigência de igualdade e justiça social. No entanto, é um debate inteiramente montado sobre as evidências mais tangíveis da chamada pobreza absoluta, esses deserdados da sorte e infelizes do destino que já estão – ou parecem estar – fora do contrato social. Com isso, é neutralizado o problema das iniquidades e privilégios que se inscrevem no modo mesmo como as relações sociais são ordenadas. Tendo como referência quase exclusiva esses que já estão (ou parecem estar) “fora”, todo o problema da igualdade parece se esgotar em garantir que essa gente tenha acesso aos “mínimos vitais de sobrevivência” (TELLES, 1999, p.189).

Mas os membros do IAV acreditavam que o acesso à educação e cultura integram os direitos sociais e são requisitos essenciais para a promoção dos indivíduos. Dentre as várias dimensões da cultura. O Instituto Arte e Vida aposta na arte em suas diversas manifestações: “Nós acreditamos que a arte é instrumento de transformação do ser. (...) É que as vezes as pessoas se sentem sem perspectiva (...) porque o trabalho do instituto só tem razão se servir para a promoção do outro”.⁸

Com o passar do tempo as atividades do grupo não se restringiam mais à montagem e apresentação de peças teatrais. Além do mais, a necessidade de incorporar seus próprios filhos fez com que os membros do IAV pensassem na educação infantil:

E alguém, acho que foi a Tania, escreveu um documento que acho que se chamava “artevidinha”. Aí o Mateus e a Eneida assumiram esse trabalho e eles faziam uma coisa muito boa e muito maluca, porque eles ensaiavam as crianças e depois colocavam elas no carro e iam apresentar na comunidade, em creches, na prefeitura (...) tinha aquele projeto “domingo no parque” na Expoagro (...). Viajávamos com essas crianças, com autorização dos pais.

Ainda sobre o crescimento do trabalho do IAV, narrou Marcos Costa:

Com o passar do tempo, o trabalho começou a aumentar, a educação de crianças (o artevidinha) já era uma realidade, as peças já viajavam várias cidade, de ônibus (...). E nós tínhamos de dar recibos, e tudo isso era no meu nome porque eu era o coordenador (...). Nós também precisávamos de

⁸ COELHO, Eneida Ferreira Benate. Entrevista concedida à Bruno Amaral de Lima em 28/04/2021, como parte do projeto intitulado História e Memória do Instituto Arte e Vida, desenvolvido em parceria com a FCHS – Unesp – Campus de Franca e o IAV.

patrocinadores, de associados para ajudar mensalmente. Então houve a ideia da Taninha (...).⁹

Assim, em 1990, na volta de um evento denominado ESPIRARTE (encontro sobre Arte Espírita), realizado na cidade de São Vicente, estado de São Paulo, os membros do então grupo de teatro resolveram formalizar suas ações, constituindo organização formal. Acerca da importância da institucionalização do grupo e das várias motivações para fazê-lo, Edna Daniela de Paula, atual coordenadora geral do IAV, afirmou:

Todo evento que a gente fazia, até mesmo quando tínhamos prejuízo, as dívidas ficavam nos nomes das pessoas; isso porque parar fazer um evento é preciso dinheiro, verba, depositar inscrições (...). e aí teve um FECEF que deu prejuízo e a dívida tinha ficado no nome de quem esteve a frente da organização. E aí a Giane assumiu a diretoria do FECEF e nos alertou para esse problema (...), para a necessidade de abrir uma conta em nome do grupo. E aí foi organizar estatuto, regimento (...) e ficamos anos planejando.¹⁰

Para a institucionalização do grupo o primeiro passo era a denominação. Dos nomes propostos venceu “Arte e Vida”. Seguiram-se anos de debates entre os membros sobre o que o grupo deveria e queria se tornar até que, finalmente, O “Instituto Arte & Vida” adquiriu o *status* de OSCIP, oficialmente cadastrado em 2001. Enquanto se organizava o grupo não parou suas atividades, desenvolvidas, na maior parte do tempo, na sua atual sede, estabelecida na Fundação Judas Iscariotes, localizada na Rua José Marques Garcia, 395, Bairro Cidade Nova, no município de Franca, estado de São Paulo.

Com a missão autodeclarada de “promover o desenvolvimento sócio educacional e espiritual do ser através da arte-educação baseada nos princípios espíritas”, o IAV divide-se atualmente em quatro departamentos: “Arte e Cultura”, “Arte Educação”, “Estudos” e “Eventos”.

O departamento “Arte e Cultura” compõe-se pelo grupo de teatro que mantém peças em cartaz, apresentando-se em diferentes cidades brasileiras. O “Arte e Educação” promove oficinas gratuitas de várias modalidades artísticas, abertas à comunidade, atendendo crianças e adolescentes, todos os sábados pela

⁹ COSTA, Marcos Ferreira. Entrevista concedida à Bruno Amaral de Lima em 07/04/2021, como parte do projeto intitulado História e Memória do Instituto Arte e Vida, desenvolvido em parceria com a FCHS – Unesp – Campus de Franca e o IAV.

¹⁰ PAULA, Edna Daniela de. Entrevista concedida à Bruno Amaral de Lima em 12/04/2021, como parte do projeto intitulado História e Memória do Instituto Arte e Vida, desenvolvido em parceria com a FCHS – Unesp – Campus de Franca e o IAV.

manhã. O departamento de “Estudos” promove reuniões para leitura e debate sobre arte espírita, periodicamente, nas terças feiras e o “Eventos” fica encarregado de promoções que ajudam a custear o conjunto das atividades, bem como de apresentações artísticas. Merece menção o maior evento realizado bienalmente pelo grupo, o FECEF – Festival da Canção e Encontro da Arte Espírita de Franca.

Como é notório, o que dos os departamentos do Instituto Arte e Vida têm em comum é o trabalho com arte.

Sheila Leirner (1991), ao debater sobre as tendências e a função da arte na atualidade¹¹, argumenta que na primeira metade do século XX o mundo já conheceu a crise das estéticas baseadas em movimentos como o cubismo, bem como a da arte voltada ao humanismo civilizado com as contradições da era da guerra e das armas nucleares. Depois da crise, conclui a autora, foi preciso mudar. A solução viria por

um tipo diferente de humanismo. Um humanismo no qual a constatação desse final (e não a simples negação da civilização -- representada, por exemplo, pelo excessivo intelectualismo das décadas anteriores) sugere uma infância [da arte] que se divide apenas entre a percepção e o ser, com toda a riqueza e a multiplicidade que esse enfoque implica, ou seja, o inconsciente, os mitos, a mística, os ritos. Um humanismo enfim, pós-apocalíptico, voltado ao arcaico, à primeira era, ao primeiro sentimento, ao primeiro gesto e também a primeira violência, à primeira manifestação de identidade, ao primeiro berro que -- é claro -- se une ao som eletrônico do futuro (LEIRNER, 1991, p.84-85).

Sheila Leirner acredita na multiplicidade das artes na atualidade, na busca pelo sentido da produção que se confunde com o sentido da vida humana. Destaca-se o grande potencial pedagógico da arte dentre as concepções da autora. E ela não é a única.

Em pesquisa realizada no ano de 2004 para avaliar o Programa "Diálogos e reflexões com educadores", cujo objetivo era propiciar contato com arte para professores e interessados em geral, em exposições e oficinas regulares no Centro Cultural Banco do Brasil em São Paulo, concluiu-se que a arte, da perspectiva da formação docente, promove "diversificação de instrumentos e repertório na sala de aula, propostas mais inclusivas e voltadas para o contexto de vida dos alunos", "discussões sobre arte, sobretudo sobre arte contemporânea, bem como de questões estéticas e filosóficas" (ORLOSKI, 2009, p.206).

¹¹ Para um texto sobre a arte, especificamente o teatro no ensino de História ver: SILVA, Márcia Pereira in MARTINO, Vânia de Fátima & DAVID, Alessandra (org.). **Ensino de história I: estudos e experiências**. Curitiba: 2018. (93-108).

Outra pesquisa, realizada entre os anos de 1997 e 2004 entre alunos do ensino fundamental no município de Caxias do Sul, da primeira à oitava série (hoje segundo ao nono ano), colocou crianças e adolescentes em contato com exposições de artes regulares, tanto em museus e galerias como por meio de imagens projetadas na sala de aula e descobriu que o senso estético dos alunos ia se desenvolvendo com o tempo. Crianças que antes só eram capazes de identificar formas físicas com as quais mais tinham contato (pessoas e animais), chegavam, como o passar do tempo, a propor interpretações complexas, inclusive sobre obras de arte contemporâneas (ROSSI, 2009).

Desenvolver o senso estético entre crianças e adolescentes significa contribuir para a formação de adultos com visão de mundo mais sensível e diversificada, pessoas capazes de avaliar situações e tomar decisões tendo em vista as várias perspectivas de um determinado problema.

Que atividades artísticas desenvolvem coordenação motora, lateralidade, senso de direção, potencial físico, capacidade de colaboração com o outro, imaginação, sensibilidade, entre outros, já foi estabelecido por inúmeros profissionais da educação. Mas poderia o convívio com manifestações artísticas dotar os indivíduos, e coletividades, de condições de exercer plenamente a cidadania, ou seja, pode a arte beneficiar a promoção social? O Instituto Arte e Vida acredita que sim.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É certo que falar dos direitos sociais é um modo de se apropriar da herança (uma certa herança” da modernidade e de assumir a promessa de igualdade e justiça com que acenaram” (TELLES, 1999, p.175).

Ao propiciar vivência artística para a população de Franca e região, O Instituto Arte e Vida atua em espaços que as políticas públicas governamentais deveriam preencher, mas não o fazem, constituindo parceiros para o que os grupo no poder não consideram relevante.

FONTES

Entrevistas com:

Edna Daniela de Paula – 2021

Marcos Ferreira Costa – 2021

Eneida Ferreira Benate Coelho – 2021

REFERÊNCIAS

CANCADO, A. C.; TENORIO, F. G.; PEREIRA, J. R. Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. *Cad. EBAPE.BR [online]*. vol.9, n.3, 2011, pp.681-703. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512011000300002 &lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 de mai. de 2021.

COSTA, F. L. Condicionantes da reforma do Estado do Brasil. In: MARTINS, P. E. M.; PIERANTI, O. P. *Estado e gestão pública: visões do Brasil contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007, pp. 133-158.

EASTONE, D. *A Framework for Political Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

LASWELL, H.D. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LEIRNER, S. *Arte e seu tempo*. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1991. (Debates, v. 237)

LINDBLOM, C. E. “*The Science of Muddling Through*”, *Public Administration Review* 19, 1959, pp. 78-88.

_____ “*Still Muddling, Not Yet Through*”, *Public Administration Review* 39, 1979, pp. 517-526.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

ORLOSKI, E. Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, 2009, pp.205-228.

ROSSI, M. H. W. O desenvolvimento do ensinamento estético no ensino fundamental. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, 2009, pp.285-292.

SIMON, H. *Comportamento Administrativo*. Rio de Janeiro: USAID, 1957.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias* [online]. 2006, n.16, pp. 20-45. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de mai. de 2021.

TELLES, V. S. *Direitos Sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TENÓRIO, F. G.; SARAIVA, E. J. Escorços sobre gestão pública e gestão social. In: MARTINS, P. E. M.; PIERANTI, O. P. *Estado e gestão pública: visões do Brasil contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007, pp. 107-158.

TORRES, Abigail Silvestre. *Convívio, convivência e proteção social: entre relações, reconhecimentos e política pública*. São Paulo: Veras Editora e Centro de Estudos, 2016. (Série Temas;10)

MASCULINIDADES NA HISTÓRIA: a educação do corpo social por meio do alienismo e da esfera jurídica

Gabriel Lopes
Mestrando em História – UNESP
gabriel.lopes1@unesp.br

Márcia Pereira da Silva
Doutora em História – UNESP
marcia.pereira@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O poder é penetrado e exposto no próprio corpo. É deste modo que Foucault (2018) acentua o modo como o poder exerce, de maneira meticulosa e com todos os artifícios disponíveis, um controle do corpo social. Nas mais distintas épocas da História o corpo se revestiu dos ideais aos quais fora submetido, unindo em seu interior as representações simbólicas, valores e pressupostos atribuídos pelos homens. Para o filósofo francês há, portanto, um binômio claro: poder-corpo. Isto é, o poder é chancelado pelo corpo, cuja anatomia simbólica acolhe uma gama variada de representações. O corpo também interioriza as normas externas, a espontaneidade corporal cede lugar à normatividade coletiva introjetada, reprimindo os gestos naturais, como Norbert Elias foi capaz de demonstrar.¹²

Para Foucault (2014), em sua clássica obra *Vigiar e Punir*, o corpo será desarticulado para moldá-lo segundo uma lógica de disciplina. O mecanismo de poder que o recompõe para atuar de forma cada vez mais dócil, fornecerá ao fim e ao cabo um corpo adestrado e concebido para ser útil, cuja função primeira será cumprir de maneira automática (automatizando, sobremaneira, o tempo de ação e os movimentos das articulações corporais) todas as ordens que lhe serão impostas. Não se trata de simples coincidência o fato de Foucault notar nas instituições prisionais, nas instituições psiquiátricas e na disciplina escolar e militar o cerne do

¹² A elaboração da etiqueta corresponde ao processo de autocontrole corporal, afastando as pulsões em função do controle. Desse modo, serão muitas as formas de controle do corpo no mundo ocidental, inclusive dispondo de objetos para exercer o socialmente aceitável, criando os limites de pudor na dinâmica do coletivo. Fazem parte desses objetos “o garfo, o escarrador, a roupa, o lenço de assoar, a rede d’água entre outros” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 11-12)

controle político dos corpos. A educação é parte fundamental nesta dinâmica modeladora dos corpos.

2. A EDUCAÇÃO PARA A VIRILIDADE GRECO-ROMANA

Os gregos concebiam o culto à compleição física, ao corpo atlético e afeito às práticas esportivas como parte do processo educacional (*paideia*) dos cidadãos. Na Hélade, ser apto à disputa esportiva significava prestígio social, heroização e sobretudo, inserção ativa na vida cívica (LESSA, 2017)

Dentro do conceito de *paideia*, este já citado termo que se refere à educação ateniense, percebemos que ele não se refere unicamente a uma técnica para moldar crianças para a vida adulta, mas sim a um processo de longo prazo, que se estende por toda vida do cidadão. A *paideia* engloba frentes essenciais para a vida democrática do cidadão de Atenas. Primeiramente, se refere ao intelecto, às práticas de escrita e leitura; mas também se liga ao caráter físico, entrevisto nas práticas esportivas e na caça; também está presente na vida militar (*efebia*) e nos princípios éticos que norteiam o ateniense durante a convivência na *pólis*. São, portanto, ideais formadores do cidadão para a vida em comunidade (MORROU, 1990; MOSSÉ, 2004; VIAL, 2013 apud LESSA, 2017, p. 16)

Sartre (2013) aponta que, apesar da escassa documentação acerca do modelo educacional ateniense, é possível conceber que havia em Atenas um maior contato entre os pais, isto é, os progenitores, e o educando. Modelo este que é distinto daquele encontrado na rigidez pedagógica dos espartanos. Em Esparta havia inclusive uma classe única para aqueles vistos como inferiores, desconformes como o modelo de cidadão espartano. Nessa classe inferior estão os *homolói*, vistos publicamente como desonrados por recuarem diante do inimigo. A recusa em obedecer às ordens e recuar frente à ação faz do homem espartano inapto para exercer o ideal masculino vigente no período.

Nesse momento torna-se necessário mencionarmos o conceito-chave do ideal de masculinidade grego: a *andreía*. Para Vigarello (2013), o termo já condensa sumariamente os atributos essenciais da *virilitas* romana, de onde derivam as múltiplas acepções que a virilidade terá no Ocidente. A *andreía* se refere ao

campo comportamental do homem grego, agregando as tipificações elementares do “homem ideal”. É necessário ressaltar que existem distinções no modo como o ideal de masculinidade se apresenta em Atenas e em Esparta. Sartre (2013) concebe que para o espartano é fundamental o espírito competitivo, instigado primordialmente durante os anos iniciais dos garotos. Senso assim, a coragem para a guerra é o cerne da virilidade espartana.

Os romanos apresentavam notáveis distinções na concepção de virilidade (*virilitas*). Se para um grego, à grosso modo, importava a mostra de destemor frente às obrigações cívicas e militares, para os romanos o estatuto de passivo/ativo na prática sexual assumia um caráter decisivo. São recorrentes os exemplos na literatura latina em que há a condenação das práticas passivas durante o intercurso sexual, havendo termos para designar o praticante de tais atos tidos como execráveis: *cinaedus*, *pathicus*. Ao contrário do que ocorria na Grécia, onde um garoto (*pueri*) era visto de maneira positiva ao possuir vários amantes homens, em Roma a relação entre homens e garotos – ainda que cidadãos livres – era malquista pelo olhar público (THUILLIER, 2013).

A partir dos quadros de referência das construções (*constructos*) do masculino ao longo do período greco-romano, podemos inferir que os comportamentos não são biologicamente determináveis, mas sim, derivados de uma série de pressupostos que os “homens”, enquanto acepção de humanidade, incidem sobre os corpos. É necessário introduzir uma categoria de análise muito cara às nossas análises, e que dá origem ao nosso tema. Trata-se do conceito de gênero.

3. GÊNERO: uma categoria de análise imprescindível

Joan Scott (1990) esboça uma espécie de genealogia do termo, cujo uso foi introduzido ainda pelas feministas nos idos dos anos 80, a fim de alçar uma maior legitimidade aos estudos feministas no âmbito acadêmico, dado que “gênero” se pretende menos lateral, mais neutro e menos atrelado às análises políticas feministas, as quais inseriam as mulheres incondicionalmente numa posição de submissão frente ao patriarcalismo da sociedade ocidental. Contudo, apesar de almejar a neutralidade, o termo gênero teve assim, em seu uso mais prosaico, uma

equivalência semântica ao termo “mulheres” nos estudos feministas. A nossa concepção obviamente perpassa o uso do vocábulo para designar o feminino, dado que tratamos do masculino. Contudo, vamos ao encontro dos teóricos que entendem que as estipulações sexuais do feminino não funcionam de maneira separada, mas sim atreladas ao mundo masculino. Assim também concebemos o uso do termo, que reflete

uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1990, p. 75).

Temos, segundo Guacira Louro (1999), a dimensão social da sexualidade, cuja concepção está longe de ser um dado natural, mas sim uma inscrição cultural nos corpos, engendrando o corpo sexuado. As marcas culturais nos corpos são vastas, construindo a sexualidade por meio de ritos, linguagens, representações, simbolismos, convenções, permissões e proibições. A autora ainda mostra, recorrendo sempre que possível às suas experiências pessoais no âmbito escolar, a forma com a qual a dinâmica escolar proporciona – e investe de maneira incisiva – na construção de uma forma normatizada e disciplinar; para recorrermos ao termo foucaultiano¹³; de produção dos corpos. Trata-se de uma pedagogia da sexualidade, como o próprio título da obra de Guacira Louro sugere.

Desse modo, o sistema de práticas e linguagens constituintes do masculino e do feminino produzem determinadas “marcas”, as quais se devem ao contínuo esforço em produzir corpos sexuados e normalizados nas diversas instâncias da sociedade (escola, família, mídia, instituições religiosas, legislações, etc) produzindo um sistema pedagógico de normatização sexual. O meio escolar produz um ambiente hostil a quaisquer manifestações de sexualidade divergentes do comportamento tido como natural, comportamento esse cuja naturalidade se expressa como se fosse um truísmo: a inclinação pelo sexo oposto. Com efeito, a expressão de inclinações divergentes ao “normal” é, na maior parte das vezes, escamoteada, restando ao estudante a completa supressão de sua sexualidade e a

¹³ Em *Vigiar e Punir*, publicada no ano de 1975, Michel Foucault se propõe a analisar o corpo como objeto de poder educado nas diversas instâncias da sociedade. A disciplina é objetivada e realizada por meio da produção de “corpos dóceis”, isto é, corpos moldáveis segundo o desejo dos mecanismos de poder, cuja resposta deve ser vigiada segundo a dinâmica docilidade-utilidade.

sua exclusão social, causada tanto pelos outros alunos como pelo próprio ser divergente do padrão heterossexual. O esforço dos mecanismos de poder para produzir o comportamento “normal” é expresso através dos mais variados meios. A heteronormatividade, por exemplo, se encontra de maneira rotineira representada nos veículos de comunicação, nas propagandas midiáticas, nos filmes e novelas televisivas. Aceita-se de maneira regular a inclinação perante o sexo oposto nas conversas cotidianas e na linguagem ordinária. O padrão sexual encontra nos corpos a sua aceitação e vigilância. Contudo, a produção de corpos disciplinados também causa inevitavelmente identidades alternativas, modos de existência e de concepção do próprio ser contrários ao processo pedagógico (LOURO, 1999).

Estes corpos contraditórios, não-submissos, alheios à lógica de conduta imposta, serão muitas vezes punidos pelos mecanismos de poder e/ou apartados do convívio social “normalizado”. Dentro dessa perspectiva, nos atentamos aos apontamentos de Erving Goffman (1988), no tocante ao estigma que recai sobre os corpos vistos como desconformes às expectativas da norma, resultando na estigmatização por falta de similitude entre o esperado (*identidade social virtual*) e a realidade (*identidade social real*), isto é, a construção identitária que de fato se apresenta nos indivíduos. A falta de compatibilidade entre o *virtual* e o *real* resulta no subseqüente processo de isolamento desses corpos.

4. EDUCAÇÃO DO CORPO SEXUADO PELAS INSTÂNCIAS JURÍDICAS

Dentre estes mecanismos de apartamento social, surgem fenômenos como o alienismo¹⁴. Os códigos-crime, por sua vez, refletem a dinâmica de pedagogia do corpo sexuado no corpo social. O corpo devidamente ordenado no seio de sua sexualidade pretende-se em conformidade aos ordenamentos jurídicos, e justamente por isso, menos pretensos à conduta criminosa.

Foucault (2006), ao dissertar acerca da introdução da psiquiatria no campo jurídico no século XIX, nos fornece uma atenta explicação sobre os motivos

¹⁴ O alienismo corresponde a um processo contíguo de compreensão da loucura em termos clínicos. Desse modo, ao surgirem as classificações clínicas acerca da insânia, entre as quais são célebres os quadros classificatórios de Pinel e Esquirol. Surge no século XIX a compreensão comum, como ilustrado por Foucault (2018), de que o louco se enquadraria em oposição à normalidade. Por conseguinte, caberia à figura do alienista todo o poderio para livrar o alienado de seu desvario.

pelos quais a incorporação da psiquiatria pela esfera criminal legitimou rapidamente a noção de “indivíduo perigoso”. Trata-se, para Foucault, de um saber institucionalizado: a psiquiatria passou a funcionar como instrumento de higiene pública. O corpo social passa a ser alvo de atuação do médico em suas diversas instâncias de maneira a tratar suas patologias, oriundas das grandes massas urbanas (epidemias, por exemplo)¹⁵. De maneira análoga, a psiquiatria adquiriu grande prestígio, pois se colocava a tratar esses grandes “males sociais”, dado que a loucura passara a ser percebida como fonte de distúrbio social. Por conseguinte, “a psiquiatria do século XIX, pelo menos tanto quanto uma medicina da alma individual, foi uma medicina do corpo coletivo” (FOUCAULT, 2006, p.10).

Foucault (1999) nos atenta ainda ao fato da associação psicopatológica ao mecanismo sócio-jurídico corresponder a uma dinâmica perpetrada de baixo para cima. Isto é, a medicina se inseriu da penalidade por intermédio das vias punitivas e dos múltiplos sentidos pragmáticos que lhes foram atribuídos. O processo não se deu no sentido oposto, por meio de uma formulação teórica mais sofisticada que conduzisse a elaboração dos códigos criminais, mas sim ordenada pelo mote da punição. Será cada vez mais evidente a necessidade de ligar o ato de infração à conduta global do contraventor. Explica-se assim a necessidade de corresponder, por meio da caneta diagnóstica do alienista, a conduta potencialmente criminosa com as psicopatologias mais variadas, as quais pululam nos diagnósticos clínicos a partir do século XIX, sejam elas denominadas como loucura de ordem moral, instintiva ou degeneração.

A partir do quadro teórico foucaultiano, do qual nós compartilhamos para fundamentar nossas análises, podemos inferir que uma correspondente associação entre a psiquiatria e a conduta criminal esteve em grande medida presente como meio de higienização do corpo social entre os idos do século XX no Brasil republicano. No Brasil da Primeira República, muitas medidas foram tomadas como modo de higienizar os locais públicos, adequando-os para o modelo de sociedade burguês hodierno e foram decretadas como políticas públicas oficiais do Estado.

¹⁵ Foucault (1999) designará a atuação médica sobre o corpo social (e não mais unicamente sobre o indivíduo, da forma binomial utilidade-docilidade, célebre em *Vigiar e Punir*) como Biopolítica.

5. PSIQUIATRIA COMO DISCURSO EDUCACIONAL

O alienismo corresponde ao movimento análogo de isolar as variáveis danosas ao corpo social por meio de um mecanismo de controle. Castel (1978, p. 82) considera que a escola alienista manteve, a despeito das evoluções da medicina atuante no período, a preponderância das causas morais sobre a loucura. Na contramão das novas descobertas acerca da hereditariedade e dos desvendamentos das autópsias, o alienismo não conseguiu romper o elo que o fazia ser ligado ao terreno social. Formula-se então que as medidas resolutivas devem atuar sobre o campo social, “a causalidade moral da doença é anulável através dos meios morais do tratamento”. O ambiente asilar foi o palco ideal na tentativa de reordenar os impulsos morais que suspostamente teriam por efeito a loucura. Neste palco controlado, visava-se

A ordem e a regularidade em todos os atos da vida comum e privada, a repressão imediata e incessante das faltas de qualquer espécie, e da desordem sob todas as suas formas, a sujeição ao silêncio e ao repouso durante certo tempo determinado, a imposição ao trabalho a todos os indivíduos capazes, a comunidade da refeição, as recreações com hora fixa e duração determinada, a interdição aos jogos que excitam as paixões e que entretêm a preguiça e, acima de tudo, a ação do médico, impondo a submissão, a afeição e o respeito por sua intervenção incessante em tudo o que diz respeito à vida moral dos alienados: tais são os meios de tratamento da loucura que fornecem, ao tratamento aplicado nessas casas, uma incontestável superioridade em comparação com o tratamento aplicado a domicílio (PARCHAPPE, *Rapport sur le service medical de l'asile des alienes de Sainl-Yon*, 1841, p. 11. apud CASTEL, 1978, p. 83).

A biopolítica elucidada por Foucault (1999) atuou de modo a isolar os indivíduos que não correspondiam ao ideal de modernidade urbano. Contudo, o alienismo não atua apenas de maneira direcionada, tratando os males da mente dos indivíduos desconformes. O alienismo atua como pedagogia, visando atuar sobre o corpo social. Castel (1978) salienta que o saber médico adjunto ao alienismo corporifica um desejo político: sanar o corpo social.

Birman (1978) demonstra a faceta normatizadora do alienismo. A esfera social nunca é ignorada quando se trata de aplicar o saber médico do alienista para sanar os “males da mente”. Em sua função preventiva, o saber do alienista atua sobre o corpo social, exercendo uma pedagogia. A alienação era concebida como um descontrole no âmbito emocional do indivíduo, remetendo à sua

infância. Logo, tornava-se peremptório educar o indivíduo no seio familiar e na educação formal. Dentro desta perspectiva, o homem é regulado de acordo com os parâmetros morais, estabelecidos pelas regras institucionais e pelos códigos jurídicos, os quais validam os comportamentos corretos e os distinguem dos inaceitáveis dentro do convívio em sociedade.

Para Goffman (2008, p. 155), há um núcleo de indivíduos destoantes que se enquadram no “comportamento desviante”. São estes indivíduos que se recusam a cumprir às normas sociais e os ditames que ordenam a sociedade “normal”. Tais pessoas destoantes do quadro de uniformidade social (vagabundos, delinquentes, boêmios, mendigos, homossexuais, prostitutas, usuários de drogas, etc) são percebidas como “incapazes de usar as oportunidades disponíveis para o progresso nos vários caminhos aprovados pela sociedade; mostram um desrespeito evidente por seus superiores; falta-lhes moralidade; elas representam defeitos nos esquemas motivacionais da sociedade”.

Foucault (2001) atesta que a partir da mudança do lugar do louco na sociedade, tidos como destoantes do modelo civilizacional em voga, há uma mudança conceitual adjunta, adaptando o arcabouço científico de modo a ordená-lo de acordo com um pretense discurso científico. Assim, uma fulcral relação entre o poder de domínio sob o corpo destoante foi criada, destinando tal missão para o jugo do alienista. No Brasil, a primeira instituição criada com a finalidade de realocar indivíduos destoantes sob a estigma da loucura foi o Hospício de Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro (ENGEL, 2004).

6. MASCULINIDADE REPUBLICANA

Remontando as colocações de Gilberto Freyre em *Ordem e Progresso*, Durval de Albuquerque Júnior (2013) atesta a atmosfera temerária circundante às modificações na ordem dos costumes, engendradas pela República de 1889. Para a elite, a República e a Abolição da Escravatura representavam fortes sinais de ameaça aos valores tradicionais e sobretudo, para a hierarquia social. Com a modernidade, novos modos de produção de identidade individual solaparam os lugares rígidos e previamente definidos pela tradição. As aglomerações urbanas

produzem o anonimato de sujeitos das multidões, desgarrados aos antigos modelos reproduzidos. Em uma sociedade cada vez mais urbanizada, novos modos de virilidade substituem a brutalidade do homem rural. A rusticidade cede lugar as sutilezas modernas: novos modos de vestir, de se portar, novos modos de sociabilidade, de ser homem¹⁶. Juntamente com a nova gama de possibilidades de socialização, o discurso médico-higienista afeta as habitações e os locais públicos.

A industrialização cria espaços diferentes de habitação, apartados do convívio social. Há um espaço para as camadas assalariadas e outro distinto para a elite. As casas são edificadas de forma distinta e os locais que afetam a ordem e a higiene pública – como os cortiços, locais de permanência temporária e de (des)vínculos fugazes – são subitamente eliminados. O cotidiano é invadido por discursos de ordem moral, que se expressam por vias diferentes, tal como pela jurisdição e pela medicina mental. A configuração espacial habitacional, que no período colonial denotava a indiferenciação dos ambientes internos, providos de aberturas diretas para a rua, dá lugar à separação do público e do privado, com cômodos diferenciados e muros que protegem dos olhares e ouvidos alheios. Na ordem jurídica, passa-se a vincular a concepção do “bom trabalhador”, fonte da boa moral que incide sobre a família. A tarefa de moldar a família segundo os ditames da boa moralidade recai sobre a mulher, que passa a ter para as entidades científicas este papel educador, devendo portar-se de maneira regrada, de modo a condensar em seu bojo os escrúpulos da virtude, apartado das “elegâncias da vaidade” (CUNHA, 1986).

Com o amparo científico da época, as forças atuantes do discurso disciplinador atuaram sobre as diversas esferas da sociedade, de maneira que

(...) a medicina higiênica - como a medicina mental - vai constituir um discurso sobre todas as instâncias da vida, invadindo a esfera das relações pessoais para moldá-las segundo os propósitos da ordem e da disciplina urbanas. Inúmeras são as armas e estratégias deste embate: da polícia à justiça, dos médicos aos patrões - esforços, mesmo que pontuais, são dispendidos em direção a imposição das disciplinas urbanas que enfrentam a tenaz resistência de seus destinatários (CUNHA, 1986, p. 35).

¹⁶ Entendemos que o ser-homem nunca se faz de maneira completa, mas sim, se exerce (com as suas transversalidades) a cada época. Não se trata, portanto, de um conceito cheio plenamente atingível, mas sim, de atributos de alta carga histórica e cultural.

Apartados da sociedade, lugar de ordem e disciplina e onde não há transigência para quem fuja a ordem, muitos homens serão privados da liberdade e inseridos nas fatídicas instituições psiquiátricas. Entretanto, não são somente os homens com patologias mentais, isto é, alienados, que serão recolhidos, mas também aqueles que não correspondem aos papéis relacionados ao trabalho, à ordem, à disciplina, ao estabelecimento e provimento da família, ao ordenamento sexual “regular” (heteronormativo), ao comportamento pré-estabelecido, em suma – à virilidade.

O século XIX veio a conformar um conjunto de definições que moldaram a psiquiatria nascente, trazida a lume de maneira isolada à medicina anátomo-patológica. Portanto, deste conhecimento subtraído, originou-se a psiquiatria alienista. O alienado mental era definido como um ser que estava submetido radicalmente às paixões exacerbadas, cujas manifestações acabavam por se sobreporem à vontade do indivíduo. A vontade, por sua vez, definia um parâmetro para o indivíduo: a distinção entre o permissível e o não permissível, tendo como referência sua inserção na esfera social (VENANCIO, 1993).

Sob a égide do discurso higienista, as casas de recolhimento se abarrotam de indesejados. O enquadramento dos indivíduos malquistos pela sociedade sob o pretexto da loucura incide sobre homens e mulheres. Sobre as mulheres, recai o discurso do não-cumprimento do papel feminino. Situações como a solteirice, ou a maternidade sem a presença do pai fugiam à regra predefinida; por conseguinte, se estavam nessa situação, eram passíveis de recolhimento e paravam nas frígidas paredes das instituições asilares. Sobre os homens, o discurso não é diferente: se fogem à norma, isto é, se são afeminados, desocupados, arruaceiros, etc., serão igualmente alvos das forças disciplinares. O recolhimento será, portanto, o destino que os espera. Nosso objeto de estudo localiza-se nessa fronteira: tangencia as reflexões acerca do papel do masculino e as consequências advindas do não-cumprimento desse papel predefinido.

Sant’Anna (2013) disserta sobre o papel formativo da coragem no caráter viril do homem. Sua construção, diariamente reforçada, deve ser amparada pelo zelo de levá-la a termo mediante o acompanhamento de precauções. Pois a coragem por si, sem o comedimento precavido, resvala na estupidez. A educação formativa do homem deve necessariamente incluir o caráter destemido. A coragem para a mulher consiste em um adicional; já para o homem, uma obrigação.

Obrigação esta que, materializada na virilidade rural do enfrentamento do desconhecido, devia ser acompanhada de cautela, fé, habilidades corporais e bom senso de previsão. Contudo, a partir da ascensão do homem urbano, novos valores passaram a substituir a fé desbravadora do homem campesino. A exibição da coragem encontrou novos meios de ser demonstrada publicamente. O homem passou a contar com máquinas para seu transporte, a ser induzido ao consumo de comodidades - tais como os produtos de beleza, roupas e remédios veiculados através das propagandas. Era um novo código valorativo que passava a vigorar.

A virilidade rural sofreu a concorrência de uma outra, feita de competições esportivas, corridas de automóvel, novas drogas e aventuras amorosas que substituíram as antigas travessuras e pelejas típicas da vida no meio rural (...). Para alguns mancebos, buscar prestígio e ascensão social implicava ousar expor talentos em público, mesmo que fossem como o brilho de um falso medalhão. Para outros, tratava-se de arriscar novas propostas no comércio, na ciência ou nas finanças. (SANT'ANNA. In: História dos Homens no Brasil, 2013, p. 247).

Percebe-se que o papel social atribuído ao “bom macho” no período republicano foi permeado por envelopes. Envelopes estes que elencavam o burguês da urbe dentro de uma atribuição social pré-escalonada. Essa atribuição valorativa orbitava em função de várias esferas da vida. Estava nas vestimentas do indivíduo, no uso de comodidades pessoais (produtos de beleza, remédios e afins), estava em sua residência, que, como esperado, também transmitia um *status*. Até mesmo sua esposa devia servir como “ostensório de seu poder e honra” (SANT'ANNA, 2013).

Deste modo, verifica-se que a figura do homem sexuado, variável segundo a transição dos tempos, também possuía uma postulação rígida no período republicano. Isso é, há uma especificação atribuída socialmente e historicamente de como o homem deveria ser.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A masculinidade toma forma de maneiras diferentes ao longo das eras, revestida de envelopes distintos de ser-homem, enquanto existência codificada por valores no “intramundo”. Os entes atribuem valores e símbolos às dimensões figurativas enquanto agentes da vida social, representando as suas identidades por meio de vestimentas, atos e valores (transgressões das normas e ressignificações).

Os códigos assumidos pelos seres sexuados carregam em si os valores transmitidos, herdados pela tradição e, em última instância, pelo processo educacional, seja no núcleo familiar, ou por meio da vigilância introjetada pelos agentes sociais, ou ainda advindos das normas do processo educacional formal, o qual faz dos indivíduos, assim como nos lembra Foucault (2014), uma maquinaria eficiente de docilidade-utilidade, produtora de corpos dóceis.

A educação é um processo político. E assim como nos ilustra Pierre Bourdieu, todo processo que estrutura o real é representado por meio de forças simbólicas que atuam no campo de embates pelas identidades legítimas dos grupos. Desse modo, análogo aos atributos construídos para uma virilidade grega/romana, existiram modos de legislar (e muitas vezes, incutir) os papéis tidos como legítimos para o masculino. No Brasil republicano, período que nos interessa, percebe-se uma ruptura engendrada pelas benesses do mundo moderno.

Um homem de virilidade rural, destemido das vicissitudes do campo cede seu posto a uma figura viril tipicamente urbana, atenta às máquinas e produtos estéticos que a modernidade traz consigo. Para aqueles que não se encontram dentro dos ditames de virilidade restam duas opções: readaptar-se à identidade arquetípica do viril ou ser apartado do convívio social. No Brasil da Primeira República o processo de apartamento desses indivíduos não-coadunantes teve como fim último o processo de alienação, isolando as fontes de distúrbio da civilização burguesa para terrenos alheios e distantes do convívio normatizado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Nordestino: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940)*. São Paulo: Intermeios, 2013.

CASTEL, Robert: *A Ordem Psiquiátrica: A idade de Ouro do Alienismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

CORBIN, Alan; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do Corpo: da Renascença às Luzes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. *O Espelho do Mundo: Juquery, a História de um Asilo*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

ENGEL, Magali Gouveia. *Psiquiatria e Feminilidade*. In: PRIORE, Mary del. *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. *A evolução da Noção de "Indivíduo Perigoso"*. In: *Ditos e Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

LESSA, Fábio. *Atletas na Grécia Antiga: da competição à excelência*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2017.

LOURO, Guacira. *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *Masculinidade e virilidade entre a Belle Époque e a República*. In: PRIORE, Mary del; AMANTINO, Márcia Amantino. *História dos Homens no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2013.

SARTRE, Maurice. Virilidades Gregas. In: CORBIN, A; COUTINE, JJ.; VIGARELO, G. (Org.). *História da Virilidade, vol. I.: A invenção da Virilidade: Da antiguidade às luzes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pg. 17-70.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

THUILLIER, Jean-Paul. "Virilidades romanas: vir, virilitas, virtus". In: VIGARELLO, Georges. (dir.) *História da virilidade. vol. I. A invenção da virilidade*. Da antiguidade às Luzes. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIGARELLO, Georges. Introdução – A virilidade, da Antiguidade à Modernidade. In: CORBIN, A; COUTINE, JJ.; VIGARELO, G. (Org.). *História da Virilidade, vol. I.: A invenção da Virilidade: Da antiguidade as luzes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pg. 11-16.

VENANCIO, Ana Teresa A. A Construção Social da Pessoa e a Psiquiatria. Do Alienismo à "Nova Psiquiatria". *PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva*. v. 3, n. 2, 1993.

O PAPEL DOS MOVIMENTOS NEGROS NA INSERÇÃO DA CULTURA AFRICANA NOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO BRASIL

Lediane Pereira Ramos
UFR - RONDONÓPOLIS

1. INTRODUÇÃO

Quando falamos da educação brasileira, podemos mencionar os avanços no que se refere à inclusão de matrizes culturais negras, como a Lei 10.639/03 que gera uma reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), lei esta que vem colocar nos currículos educacionais percepções da historicidade da diáspora africana, e a proposta é agregar o histórico da população negra, a miscigenação, o racismo contemporâneo, bem como a positivação da História e Cultura, trazendo maior significado para os alunos (as) afrodescendentes a educação que lhes é ofertada pela rede básica de ensino, seja pública e/ou privada. “Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar” Gomes (2012, p. 102), vem debater sobre estes desafios tão necessários para uma educação efetiva e participativa.

E tem um significado muito importante a implementação de tais temáticas dentro do espaço escolar, pois “a educação passa a ser entendida como fator primordial para ingresso do ser humano na sociedade, sociedade esta, padronizada, seletiva e preconceituosa”, segundo Gonçalves (2008. p. 65). E é justamente sobre estes contextos escolares ditos novos, que essa pesquisa vem tratar, as perspectivas educacionais numa nova configuração, a inserção da cultura negra nos currículos educacionais e o papel dos movimentos negros no que se refere a tais avanços tão importantes. Conforme Gomes (2012, p. 133) “cada vez mais, a realidade brasileira e mundial luta contra o racismo, o sexismo, a homofobia, o neoliberalismo e a exclusão social não pode acontecer de forma isolada”.

Ainda segundo Gomes (2012, p. 102) “a força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos”, pois esses grupos unidos estão cada vez mais convictos de seus lugares na

sociedade, se no passado os negros tardaram a ter sua história reconhecida, isto está mudando, mesmo que seja um processo lento, mas graças aos movimentos sociais como os que lutam contra o racismo, em busca da igualdade de direitos, dentre eles, a história negra africana ser ensinada em sala de aula, mostrando sua importância na cultura material e imaterial do país. É um avanço, uma conquista, tardia, direitos estes que foram por muitos séculos usurpados e escondidos no país pela elite branca, mas que parece estar sendo efetivada com novas Leis e por conta da luta constante de grupos que representam os negros e a cultura africana no Brasil, e a educação é a base para que se faça uma efetiva mudança em outros campos da sociedade, pois “a educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil” (Gomes, 2012, p. 134).

2. A CULTURA NEGRA E A SUA INSERÇÃO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

A educação no que se refere à cultura negra tem passado por inúmeras mudanças ao longo das últimas décadas no Brasil, numa tentativa de equiparar a população negra e inserir toda a trajetória histórica da África e suas representações na história do nosso país, o governo implementou na educação básica leis que debatem a diáspora africana dentro do contexto escolar.

São tempos novos para a educação e a cultura brasileira, como destaca Gomes (2012):

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. (GOMES, 2012, p. 99).

Leis como a 10.639 de 09 de janeiro de 2003, “que estabelece as diretrizes as bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira.’” (LBD, 2003, p. 01). Colocando a sua representatividade étnica e cultural no material didático que será trabalhado em sala de aula.

Mesmo que a educação tenha sido historicamente negada à população negra desde o início da colonização do Brasil e por muitos anos pós-abolição da escravidão, após muitas lutas esse direito parece estar sendo conquistado aos poucos. Os negros reivindicando o acesso e posteriormente o seu reconhecimento como sujeito na construção da sociedade brasileira, isso tudo só tem sido possível através dos movimentos negros do país.

Esses movimentos tem suas reivindicações, como cita Gomes (2012, p. 99) “eles chegaram com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias”. E como o Estado responde isto, como se posiciona diante de tais demandas?

As leis recentes implementadas no país têm demonstrado que tais lutas mostram estar dando frutos, como a Lei 10.639 onde o inciso 1º descreve:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, as dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (LDB, 2003. p. 02).

Trazer estas pautas para o centro dos debates é de extrema importância nas relações humanas e se faz necessária todos os dias, justamente para que esses povos sejam reconhecidos pelos valores culturais e sociais que tiveram e têm na construção do país. Mas será que essa representatividade negra pautada na valorização da sua cultura e história afro-brasileira poderá realmente ter seu espaço garantido no cotidiano escolar dentro dos currículos?

No Art. 26-A está descrito que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. (LDB, 2003, p. 02). A efetiva e a real inserção e posteriormente a prática destas temáticas dependem dos professores em sala, pois a aplicação destes conteúdos passa a ser de responsabilidade deles.

Muitos autores têm aprofundado suas pesquisas no que se referem a esta transformação educacional, e tem destacado seu ponto de vista favorável a estas mudanças, como Gomes (2003):

[...] Guardada as devidas proporções, podemos observar que um fato semelhante vem ocorrendo nos últimos anos no Brasil, e mais especificamente no campo da educação. Também entre nós, educadores e educadoras, nunca se falou tanto em cultura quanto hoje: cultura escolar, cultura da escola, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo, sujeito socioculturais, cultura juvenil, cultura indígena, cultura negra... Por mais que tal apelo possa significar modismo pedagógico, ou o mais novo jargão da nossa área, ou mudança de paradigmas, acredito que só o fato da palavra *cultura* começar a fazer parte (ou voltar a fazer parte) do vocabulário educacional já constitui um dado pedagógico que merece nossas atenções. Constitui uma inflexão no pensamento educacional, fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade devido às ações e demandas dos movimentos sociais, dos grupos sociais e étnicos. (GOMES, 2003, p. 75, *grifos do autor*).

São processos que estão sendo construídos há muitas décadas, e que precisam se apresentar com o caráter que realmente possuem como o de ressignificar as relações, valorizando o sujeito, independente da sua origem, sem discriminação, pois o espaço escolar é onde as experiências mais simbólicas irão acontecer, onde a vida começa a ter sentido para muitos alunos/as. A formação de cada indivíduo começa ali, na escola, e é nela que se deve basear toda e qualquer transformação cultural pedagógica, como descreve Gomes (2012):

Educação tem merecido atenção especial das entidades negras como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos e suas culturas e como o espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012, p. 35).

A educação e o espaço escolar representam muito para a sociedade, e a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, vai além do campo acadêmico, se diz respeito às vivências concretas de cada sujeito, como cada um concebe o mundo, a particularidade e as semelhanças que são construídas por cada ser, e tudo isso leva a construção de si. Tais mudanças devem servir para distanciar o preconceito em sala de aula, exaltar as diferenças sociais como particularidades que são comuns a cada um, que num conjunto de pessoas, é algo que enriquece a convivência. Ela pode ter os seguintes papéis, Gonçalves (2008):

A educação pode ser uma atividade que reproduz a ideologia da democracia-liberal-burguesa, reforçando as desigualdades sociais, ou pode contribuir para desvelar as contradições das estruturas sociais, política e econômica na perspectiva classista de luta para emancipação humana diante da lógica da contradição. (GONÇALVES, 2008, p. 65).

A educação pode ter a função de libertar através de seu poder de colocar todos como iguais, mesmo com suas especificidades culturais, de cor e

gênero, ou pode justamente prender o sujeito pela sua condição de ser humano particular e isto depende de como cada particularidade é trabalhada dentro do contexto escolar.

Segundo Gomes (2003, p. 75) “os homens ou mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos.” É neste processo que se deve basear o ensino pedagógico. Existe a identidade negra, e ela passa por um discurso de cor da pele, da cultura e pela produção cultural do negro/a, passa também pela contribuição da economia do país com sua força de trabalho, pela reparação de sua história africana e da sua visão de mundo, suas crenças e costumes.

Ainda falando dos estudos, Gomes (2003, p. 23) “refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil”. E ver isto representado no livro didático para muitos desses alunos descendentes de africanos, é a certeza de que sua ancestralidade está sendo respeitada pelo caráter e o valor que realmente possuem, de uma forma que seus colegas possam vivenciar juntos.

Para se combater o racismo e valorizar a cultura africana, é preciso entender que este debate tem seu caráter político para que alguns pré-conceitos possam ser revistos. Vivemos por muitos séculos presos as concepções onde a educação se baseava no pensamento eurocêntrico, e isto estava ali refletido no livro didático, sempre sendo exaltada a figura do homem branco europeu como o herói/desbravador e o negro, sempre subjugado e escravizado. Sendo que a construção deste país sempre esteve também nas mãos da população africana e indígena e seus descendentes. Somente a partir do entendimento da importância da herança africana em nosso país, será possível criar novas perspectivas de ensino que contemplem à todos(as), independente da sua origem ou cor.

3. O MOVIMENTO NEGRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE DA CULTURA AFRICANA EM SALA DE AULA

O Movimento Negro tem crescido de forma exponencial no país nas últimas décadas, e suas lutas também se ampliaram ao longo deste período. E lutar

pela educação se torna algo que é primordial para o movimento, pois aqui falamos justamente daquilo que foi negado no passado no país, o negro/a sendo excluído deste direito comum a todos (as), que é a educação. A eficiência do Movimento Negro nestas contribuições escolares é debatida por vários outros autores, como Carneiro (2002) que destaca:

É significativo o número de militantes negros adquirindo títulos acadêmicos, resgatando a condição do negro como sujeito do conhecimento, especialmente o conhecimento de si próprio. Passamos de objeto de estudo a sujeitos do conhecimento, fazendo com que a universidade comece a se construir como importante campo estratégico de atuação (CARNEIRO, 2002, p. 210)

Busca-se conscientização, garantia de fala, de direitos, pois no campo educacional ver o negro e suas raízes culturais tendo seu espaço para se mostrar e assim ter o respeito que merece é um dos objetivos de quem faz parte dos movimentos negros pelo país afora. Espaços desejados estes que parecem vislumbrar seus efetivos lugares através de ações importantes, como discorre Gomes (2012):

O movimento negro brasileiro por meio das suas diversas entidades tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada na suas diversas ações, projetos e propostas. O movimento negro brasileiro tem se destacado na história no nosso país como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Este reconhecimento tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra. (GOMES, 2011, p. 135)

É preciso pensar todo o Movimento Negro e sua resignificação da história dos negros no Brasil, dentro de uma lógica narrativa dialética e histórica, observando que suas ações efetivamente trouxeram resultados, pois através deles houveram reformulações no que se refere aos currículos educacionais. A sua ligação com a legislação em torno do ensino é algo que deixa registrada a marca da identidade negra de forma forte e imponente, onde uma minoria passou a ser ouvida e estudada. É uma luta histórica pela plena cidadania dos negros no país, combatendo as ideologias construídas para justificar a hierarquização de certos grupos humanos com base em seus pertencimentos étnicos.

4. A GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito escolar, é possível observar o surgimento de grandes mudanças, principalmente no que se refere ao currículo, com a introdução da História da África e da contribuição dos africanos na construção deste país. O desenvolvimento de novas configurações no contexto escolar trazendo a cultura negra para a sala só pode ser possível pelas pressões dos Movimentos Negros ao longo das últimas décadas, estes que são imprescindíveis em todo este processo. A educação é um mecanismo de ascensão social, onde possibilita a apreciação, valorização e enriquecimento da cultura, da vida e da comunidade da qual este aluno faz parte, por isso a importância da implementação de conteúdos que contemplem sua historicidade ancestral africana. O ensino da História da África sempre foi deficitário no Brasil, a cultura africana era pouco ou até mesmo nunca citada nos livros didáticos antes dos anos 2000, mas com estas novas perspectivas de ensino, pautadas na cultura africana e sua herança presente no país, nas pessoas, no modo de ser, na cor da pele, nas crenças e muito mais na força de trabalho, debater sobre tais temáticas é primordial dentro do espaço escolar.

Durante décadas os Movimentos negros pressionaram os governantes para que medidas fossem tomadas e amenizassem o impacto negativo que a escravidão teve para os negros no Brasil, sabemos que isto não será alcançado da forma como muitos querem, mas que essas gerações e as próximas que virão possam ser contempladas com a história da sua origem em sala de aula, que suas ancestralidades sejam respeitadas como o valor que possuem, e que a discriminação possa se tornar apenas passado na história do país. Os Movimentos Negros sempre lutaram contra o modelo excludente de ensino desenvolvido no Brasil, onde milhões de brasileiros eram impedidos de ter acesso à escola e/ou permanecerem nela, e este papel foi e ainda é fundamental para as mudanças necessárias no que tange a igualdade de direitos no país.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. 1. Tradução: Sergio Paulo Rouanet, prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo, Brasiliense, p. 115-119. 1996.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 15/08/2020.

CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. **Caderno CRH**. Salvador, n. 36, p. 209-215, jan/jun. 2002. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/chr/articlice/download/18633/12007> acesso em 20/12/2020.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. UFMG, Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação. N. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120 p. 727- 744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Classes Sociais, lutas de classe e movimentos sociais in ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (org). **Educação e Luta de Classes**. Expressão popular 1ª ed. São Paulo, 2008.

KOK, Glória Porto. **A escravidão no Brasil Colonial**. 7ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Lei 10.639 de 09 de Janeiro de 2003. Disponível em:
http://mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclusao_no_curriculo_oficial_da_Historia_e_cultura_Afro-brasileira.pdf Acesso em 22/08/20.

O PROGRAMA REUNI E SUA IMPORTÂNCIA PARA EDUCAÇÃO PÚBLICA SUPERIOR

Cidmar Ortiz dos Santos
Luiz Alberto Pilatti
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

1. INTRODUÇÃO

No período de (1995-2002), assentado no modelo neoliberal, intensificou-se o processo de privatização do ensino superior. Os limites do público e do privado foram deslocados com a diminuição da responsabilidade do Estado com a universidade (Cunha, 2003; Sales et al., 2019).

Os investimentos reduzidos e a não reposição dos quadros de servidores (Cunha, 2003) além da hegemonia no Congresso obtida pela coalizão de centro-direita, garantiram a imposição da diretriz mestra de que os recursos existentes eram suficientes, sendo necessária apenas otimizar a sua utilização (Pinto, 2002). Neste cenário, as universidades federais brasileiras viveram dias muito difíceis.

Em 2003, a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) (2003) encaminhou ao então Presidente da República do Brasil, a proposta de expansão de modernização do sistema público federal de ensino superior. A proposta trazia metas ousadas para a educação superior, entre elas:

- a) duplicar o número de alunos na graduação e na pós-graduação;
- b) ocupar a totalidade das vagas ofertadas;
- c) combater a evasão e a retenção;
- d) elevar o índice de diplomação;
- e) formar professores em áreas deficitárias;
- f) ofertar vagas no período noturno;
- g) titular professores das redes municipais e estaduais sem graduação;
- h) combater o analfabetismo;

- i) dobrar o número de trabalhos científicos publicados;
- j) dobrar as atividades de extensão em áreas de grande pertinência social;
- k) quadruplicar o número de patentes licenciadas;
- l) diminuir a assimetria na oferta de vagas entre os entes federativos
- m) desenvolver trabalho em rede.

Para a criação de uma universidade nova, com a transformação geral da arquitetura acadêmica das universidades públicas brasileiras, compatível tanto com o modelo norte americano como com o modelo unificado europeu (Tratado de Bolonha), a reforma proposta tinha como objetivo a consolidação do Brasil na liderança do Hemisfério Sul, com a produção do conhecimento.

A construção da nova universidade proposta passa a ter materialidade com o Decreto no 6.096 (Brasil, 2007), que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O objetivo do Reuni é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007, p. 7).

Assim, praticamente as propostas apresentadas pela Andifes em 2003 foram trazidas para o Decreto no 6.096 (Brasil, 2007) como diretrizes:

- a) redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- b) ampliação da mobilidade estudantil;
- c) revisão da estrutura acadêmica;
- d) diversificação das modalidades de graduação;
- e) ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil;
- f) articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Muito embora criticado por alguns autores, também foi amplamente defendido por outros que orientam ser este um dos maiores programas desenvolvidos pelo governo federal com relação a educação superior.

2. DESENVOLVIMENTO

O Reuni foi amplamente criticado por representar uma espécie de continuidade do desmonte do aparato científico-tecnológico, iniciado por FHC com o empresariamento da educação superior, para a implementação do projeto neoliberal de educação superior desenhado pelos organismos internacionais do capital para a América Latina (BORGES; AQUINO, 2012; GREGÓRIO, 2012; LÉDA; MANCEBO, 2009).

No Governo Lula, com a reforma da educação superior, que aconteceu em paralelo com a reforma do Estado, ocorreu a culminância do processo iniciado pelo seu predecessor (BORGES; AQUINO, 2012). O livre jogo do mercado passou a balizar o ensino superior.

Para adesão ao Reuni foram realizadas duas chamadas em 2007. Das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 fizeram a adesão. A adesão foi uma espécie de contrato entre o Ministério da Educação (MEC) e as universidades federais nos termos proposto pelo Decreto no 6.096 (BRASIL, 2007). O processo de adesão não foi pacífico. Ocorreram várias manifestações e ocupações de universidades por parte de movimentos estudantis contrários ao Reuni (BRINGEL, 2009).

Nas propostas submetidas em resposta às chamadas, foi dada ênfase especial na interiorização para a mudança do panorama do ensino superior brasileiro (BRASIL, 2009). Com o programa foram realizados concursos públicos para provimento de 7.668 novas vagas para docentes e 4.717 novas vagas para técnicos administrativos (BRASIL, 2009). A expansão para o interior produzida por estas políticas mudou a geografia do ensino superior público no Brasil.

Inferindo que uma das principais metas propostas pelo programa Reuni foi a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, ao final de cinco anos a contar da adesão da instituição, e que a proposta de adesão deveria estar alinhada com a cultura organizacional, Moura e Passos (2019) examinaram os resultados alcançados por instituições de diversas regiões do país. Entendem os autores que a taxa de conclusão estabelecida pelo Reuni, em paralelo com

a elevação do número de alunos por professor, viabilizaria a expansão da oferta de vagas no ensino superior objetivada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação.

A evasão no ensino superior é um fenômeno que acontece em países ricos e pobres, e produz desdobramentos e consequências importantes. Trata-se de uma temática multidimensional que sofre interveniência de diversas variáveis e é permeada por determinantes produzidas pelo contexto em que o evadido está inserido.

Com o Brasil passando, recentemente, por um processo de massificação do ensino, a questão da evasão ganhou relevo. Para Coulon (2008), mesmo alguns identificando esse processo como democratização, muitos estudantes, em razão da heterogeneidade, não conseguem permanecer estudando. Tem-se, assim, uma espécie de contradição: a democracia serve apenas na entrada. As condições para a conclusão dos cursos, diferente da entrada, estão muito longe de terem materialidade.

O ingresso na universidade é um momento complexo, marcado por incertezas e mudanças na vida do futuro estudante (GILIOLI, 2016). De forma ampla, ingressar significa fazer parte, e remete para questões como a inserção, a participação e o acolhimento. Acesso em sentido mais estrito refere-se a senso de pertencimento que se liga de forma indissociável ao senso de coletividade. Na perspectiva da educação superior, o ingresso significa a passagem do nível anterior, o nível médio, para o nível superior. O egresso, com a passagem, ganha a condição de acadêmico (SILVA; VELOSO, 2013).

As satisfações ou insatisfações que os concluintes do ensino médio vivenciam não estão relacionadas unicamente com a variável institucional, mas também, com as variáveis pessoal e interpessoal. Quando essas variáveis não se coadunam com as expectativas do estudante, interferindo na sua aceitação daquilo que a universidade oferece e exige, pode ocorrer um desajuste nesse período de transição do aluno, causando comprometimento de todo processo.

Os estudantes que, por algum motivo, não se envolvem com o ambiente acadêmico normalmente demonstram desinteresse pelos estudos e abdicam da participação de atividades fora da sala de aula. Em termos práticos, quanto menor o envolvimento do estudante, menor será a possibilidade de aprendizado e maior de evasão (OLIVEIRA; GUIMARÃES; SANTANA, 2019).

A evasão refere-se à saída definitiva do aluno do curso de origem sem concluí-lo. Para Ristoff (2013), a evasão estudantil corresponde ao abandono dos estudos. A migração de alunos de um curso para outro sem sair do sistema educacional não se configura em evasão, e sim, em mobilidade.

De forma mais ampla, alguns autores definem a evasão estudantil de maneira mais genérica, comparando e buscando interpretar algumas causas ou efeitos para diferenciá-la de outras situações que ocorrem no ambiente estudantil. Nesta linha, Fritsch (2015, p. 2) infere que a evasão:

É um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino. Caracteriza-se por ser um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino.

Tinto e Cullen (1973) identificaram dois tipos de evasão, a voluntária e a involuntária. A voluntária acontece a pedido do aluno. A involuntária, com caráter de **expulsão**, acontece por intervenção da IES, e as razões são variadas. Independentemente do tipo, ambas entram nos cálculos das taxas de evasão.

Para Moura e Silva (2007), o termo evasão é esculpido de forma a culpar aquele acadêmico que, por inúmeras razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta de ensino. Assim sendo, o termo também contribui para, de alguma forma, isentar a instituição e o sistema educacional de qualquer responsabilidade ou interferência sobre o fenômeno.

Designada pelo MEC, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (BRASIL, 1997, p. 20, grifo do autor):

[...] decidiu por caracterizar evasão distinguindo:

- **evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- **evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- **evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Com leitura distinta, Schimitt (2014) aduz que, em função da inexistência de uma definição amplamente aceita para o termo evasão, diversos autores utilizam em suas análises o seu antônimo, a permanência estudantil.

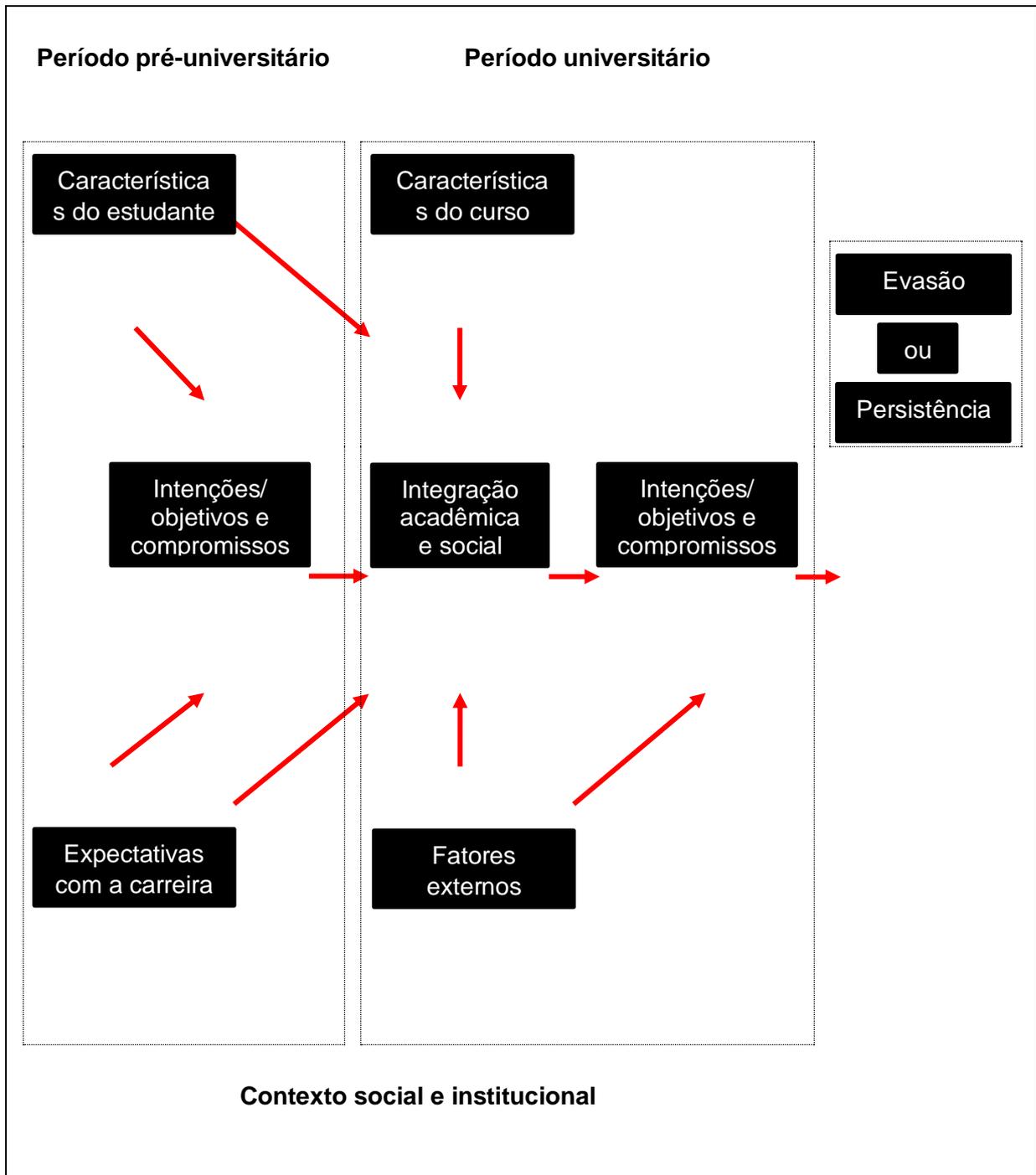
Independentemente da forma como o conceito é construído, pode-se aprender especificamente a relação entre evasão e exclusão acadêmica (BUENO, 1993).

A evasão corresponde a uma postura ativa do aluno que, por sua própria responsabilidade, decide abandonar o curso. A exclusão tem ligação com a responsabilidade da instituição e de tudo que a cerca, muitas vezes até contra a vontade do estudante.

No entendimento de Prestes e Fialho (2018), para a instituição, não existem opções. Se o estudante apresenta desempenho insatisfatório, falta de motivação e não se adapta com o estilo acadêmico, a probabilidade de evasão é ampliada. Com efeito, surgem transtornos e prejuízos para a instituição e, em se tratando de uma instituição pública, para a sociedade.

Para Tinto (1975, 1993), o afastamento definitivo de um indivíduo de determinada oferta educacional é resultado de inúmeros fatores (pessoais, econômicos, sociais, familiares e institucionais) que se potencializam mutuamente até resultarem na evasão. Os resultados do processo são determinados, em parcela significativa, no entrecruzamento do trazido pelo estudante de um período prévio com a realidade universitária. O modelo explicativo da evasão discente inicialmente proposto por Tinto (1975), ilustrado na Figura 1, evidencia a influência do referido entrecruzamento.

Figura 1 – Evasão no contexto social e institucional



Fonte: Andriola, Andriola e Moura (2006, p. 367).

Avançando neste modelo explicativo, Tinto (1993) infere que a evasão decorre de influências impostas pelas comunidades sociais e intelectuais sobre a decisão dos estudantes em permanecerem ou não na universidade. O autor acredita que quatro conjuntos de fatores influenciam o acadêmico a evadir-se:

- a) atributos prévios à entrada na faculdade, como *background* familiar, habilidade e escolaridade;
- b) a inter-relação entre os objetivos e o comprometimento da instituição e dos alunos;
- c) o conjunto de relações formais e informais estabelecido no ambiente acadêmico e no social, como performance acadêmica, interação com os funcionários da instituição e atividades extracurriculares;
- d) a integração acadêmica e social que os fatores anteriores proporcionam.

Estes fatores reforçam a importância do acompanhamento acadêmico. Com o acompanhamento, é possível facilitar a adaptação e minimizar as dificuldades dos discentes na transposição de realidades distintas, a do ensino médio e a do ensino superior. Embora inicialmente criticado, o modelo foi revisado, ampliado e, posteriormente, adaptado, bem como utilizado em diversas pesquisas.

Este modelo, depois da década de 1990, foi modificado e diferenciado, observando novas tendências e as realidades complexas no âmbito do ensino superior. Em estudo de revisão relacionada com a evasão, Demetriou e Schmitz-Sciborsky (2011), identificam nas teorias da motivação um mecanismo importante para a compreensão mais profunda do fenômeno.

À guisa de conclusão, Paula e Almeida (2020) indicam que, nos cursos de graduação, apesar da ampliação de vagas, de cursos e de matrículas, o programa falhou na elevação da taxa de sucesso na graduação e na redução das reprovações e evasões no curto prazo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das mudanças, positivas, a expansão produziu desafios que ainda estão longe de serem superados. Para Favato e Ruiz (2018), a melhora das condições de permanência dos estudantes é o primeiro desafio a ser enfrentado para a diminuição dos índices de evasão. As limitadas condições de permanência revelam um descompasso entre políticas para a educação superior e outras políticas públicas. Não é suficiente

ampliar o acesso ao ensino superior. A ampliação deve vir acompanhada de melhor condição socioeconômica das famílias.

Pautado nestes estudos é possível compreender a importância do programa Reuni, a trajetória percorrida pelos envolvidos, desde a sua criação e os impactos decorrentes de sua implementação para: a educação superior brasileira; as IFES, os docentes; os discentes; assim como para toda a sociedade.

Segundo (FRANÇA, 2021) as condições de permanência no ensino superior, apesar de criadas na forma de políticas públicas, principalmente depois do Reuni começaram a apresentar retrocessos importantes recentes com cortes orçamentários impostos as IFES.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, jul./set. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000300006>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300006&lng=en&nrm=iso&tIng=pt. Acesso em: 17 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior encaminhada ao senhor presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva pela Andifes**. 2003. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1363027779Proposta_expansao_Lula.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 117-138, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4584>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais**: Reuni 2008: relatório de primeiro ano. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 7, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRINGEL, B. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. **EccoS**: Revista Científica, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 97-121, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v11i1.1529>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1529#:~:text=No%20caso%20brasileiro%2C%20a%20que%20st%C3%A3o,e%202008%2C%20podem%20provocar%20no>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000200002#:~:text=A%20evas%C3%A3o%20de%20alunos%20%C3%A9,universit%C3%A1ria%20e%20%C3%A0%20estrutura%20curricular.. Acesso em: 3 fev. 2021.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=pt&lng=pt. Acesso em: 1 abr. 2021.

DEMETRIOU, C.; SCHMITZ-SCIBORSKY, A. Integration, motivation, strengths and optimism: retention theories past, present and futures. *In*: NATIONAL SYMPOSIUM ON STUDENT RETENTION, 7., 2011, Charleston. **Proceedings [...]**. Norman: University of Oklahoma, 2011. p. 300-312. Disponível em: <https://studentsuccess.unc.edu/wp-content/uploads/sites/10139/2012/11/Demetriou-and-Schmitz-Sciborski.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FAVATO, M. N.; RUIZ, M. J. F. REUNI: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992365>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365>. Acesso em: 2 abr. 2021.

FIALHO, M. G. D. **A evasão escolar e a gestão universitária**: o caso da Universidade Federal da Paraíba. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5920?locale=pt_BR. Acesso em: 25 abr. 2021.

FRANÇA, V. UFRJ – Conexão UFRJ. **Cortes orçamentários na ciência ainda mais amargos em 2021**. 22 mar. 2021. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2021/03/22/cortes-orcamentarios-na-ciencia-ainda-mais-amargos-em-2021/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

FRITSCH, R. A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3986.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

GILIOLI, R. de S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil**: expansão da rede, SISU e desafios. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/28239>. Acesso em: 3 fev. 2021.

GREGÓRIO, J. R. O papel do Banco Mundial na contra reforma da educação superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o REUNI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 14, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.10i14.p6852>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6852>. Acesso em: 2 abr. 2021.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457>. Acesso em: 2 abr. 2021.

MOURA, M. A. P.; PASSOS, G. de O. A taxa de conclusão de curso da graduação nas universidades federais antes e depois do REUNI: as vicissitudes da implementação da política. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 2, p. 513-525, jul./out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000200010>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000200513&tlng=pt. Acesso em: 13 mar. 2021.

MOURA, D. H.; SILVA, M. dos S. A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Holos**, [S.l.], v. 3, p. 26-42, maio 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.126>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/126>. Acesso em: 3 fev. 2021.

OLIVEIRA, B. de; GUIMARÃES, L. J.; SANTANA, T. N. P. O caminho para a redução da evasão de estudantes nas instituições de ensino superior. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18, p. 155-164, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1864> Acesso em: 17 fev. 2021.

PAULA, C. H. de; ALMEIDA, F. M. de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1054-1075, out./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362020002801869>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000401054&tlng=pt. Acesso em: 28 mar. 2021.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

DOI: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000008&lng=pt&tlng=pt. Disponível em: Acesso em: 1 abr. 2021.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, jan./jun. 2013. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf. Acesso em: 3 fev. 2021.

SALES, E. C. da S. S. *et al.* O programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni): uma análise de seu processo de avaliação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 658-679, dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772019000300006>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300658&tlng=pt. Acesso em: 12 mar. 2021.

SCHIMITT, R. E. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ANPEd Sul, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/690-0.pdf. Acesso em: 3 fev. 2021.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000300011>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000300011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 4 fev. 2021.

TINTO, V.; CULLEN, J. **Dropout in higher education**: a review and theoretical synthesis of recent research. New York: Teachers College, 1973. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED078802>. Acesso em: 24 abr. 2021.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F00346543045001089>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 25 mar. 2021.

TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO: análise de um indicador do Estado de São Paulo

Maísa Malta
Doutoranda em Educação – Unesp- Araraquara
maisa.malta@unesp.br

Hilda Maria Gonçalves da Silva
Doutora em Educação – Unesp- Araraquara
Livre docente em política e gestão da educação- Unesp- Franca
hilda.silva@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Desde o final de 2019 o mundo vem sofrendo com perdas e grandes desafios em razão da pandemia de COVID-19, doença altamente contagiosa que trouxe caos para os sistemas de saúde e tem feito muitas vítimas. Todas as áreas e setores sofreram com as restrições para conter o avanço da doença, medidas que são necessárias até que a população esteja toda imunizada. No Brasil tais medidas oscilaram e ainda permanecem entre mais e menos restritivas e tiveram como contexto o embate político se sobrepondo à saúde.

O negacionismo do governo federal frente às orientações das autoridades sanitárias e de saúde e o processo lento de imunização que aqui se instaurou, incentivou comportamentos de risco, que somados às novas variantes do vírus, contribuíram para um elevado número de vítimas e de contaminados. Mais de 560 mil pessoas perderam a vida no Brasil até agosto de 2021, quando finalizamos este estudo.

Na educação os prejuízos são imensos, há aspectos que sequer foram mensurados, pois os estudos ainda são preliminares. No entanto, a educação pública que já contava com graves problemas, tem pela frente desafios ainda maiores e urgentes impostos pela pandemia, a alfabetização é sem dúvida, um deles.

Uma das primeiras a fechar suas portas, a escola teve que da noite para o dia, deixar de ser presencial para oferecer ensino remoto. Modalidade que ganhou diferentes variações dependendo das condições dos estudantes e suas famílias, da realidade das instituições, dos docentes e de cada região do país.

Mesmo com as pesquisas ainda em curso é possível verificar o aumento da desigualdade social já existente no país e a falta de acesso à educação contribui para este agravamento.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd-UFJF, em parceria com a Secretaria de Educação de São Paulo- SEDUC-SP avaliou de forma amostral estudantes de três etapas da educação paulista, 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Essa pesquisa liderada por Lina Kátia Oliveira, apontou que os estudantes dos anos iniciais foram os mais prejudicados com o fechamento das escolas. De acordo com a pesquisadora, estima-se que o período de recuperação dos índices anteriores à pandemia seja até o final de 2022, e se faz necessária uma ação integrada entre redes municipais e a estadual que priorize a alfabetização. (SÃO PAULO,2021)

Visto estes resultados, buscamos nesse artigo analisar um indicador do nível de alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual paulista, a fim de verificar mudanças no desempenho dos estudantes, após a interrupção do ensino presencial nas escolas em 2020 e o retorno gradual em 2021.

O estudo se caracteriza como documental por meio da análise de guias de orientações didáticas do currículo paulista de 2014 e 2020, e de dados de uma plataforma de monitoramento da alfabetização do Programa Ler e escrever da SEDUC- SP. A princípio discutimos o conceito de alfabetização do Programa, proposta curricular do estado, que atualmente compõe o currículo em ação da SEDUC- SP. No segundo momento analisamos os dados da plataforma Mapa Classe, a fim de verificar os impactos nos resultados no período de fechamento das unidades de ensino em comparação com dados de dois anos anteriores à pandemia.

2. CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA LER E ESCREVER

De acordo com o guia do ler e escrever (SÃO PAULO, 2020, p.8) o objetivo da escola no tocante à língua é que todos os alunos aprendam e se tornem escritores e leitores capazes de compreender e utilizar a leitura e a escrita de forma

competente. A escrita é considerada como um “sistema de representação que se efetiva por meio da linguagem, nas diferentes situações em que se realiza”.

Nesta perspectiva a alfabetização é definida como a aprendizagem do sistema de escrita, bem como, a aprendizagem da linguagem escrita, que se refere aos usos e funções sociais em que a língua se faz presente. São duas dimensões diferentes, porém imprescindíveis para se alcançar a alfabetização em sua totalidade e complexidade (SÃO PAULO, 2014).

Conforme ressalta o guia tanto o sistema de escrita como a linguagem devem ser ensinados de forma planejada e sistemática pela escola, a fim de possibilitar aos estudantes “uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever”. (SÃO PAULO, 2020, p.8)

A aprendizagem da leitura e da escrita não se encerra com a aquisição do sistema alfabético, se aprofunda por toda a jornada escolar do estudante, de forma gradativa, conforme as habilidades de cada ano. Assim como, se amplia durante toda a vida, agregando novos conhecimentos quanto ao uso da linguagem. No entanto aprender o sistema de escrita é “condição básica para ler e escrever com autonomia (...), que envolve por parte dos alunos aprendizagens muito específicas” (SÃO PAULO, 2020, p.8).

Tais aprendizagens são chamadas por Soares (2020, p.27) de “tecnologia da escrita” e contempla habilidades necessárias como: conhecimento das letras do alfabeto e suas variadas representações; direção da escrita (da esquerda para direita, de cima para baixo); compreensão do sistema de representação alfabética e posteriormente das normas ortográficas; e uso de instrumentos de escrita. Ou seja, a apropriação do funcionamento do sistema alfabético. O que não significa que outras aprendizagens da linguagem escrita não possam ocorrer anterior a esta aquisição. É comum encontrarmos crianças que ainda não leem ou escrevem convencionalmente, mas produzem textos orais com competência.

Neste estudo nossa abordagem é acerca da aquisição do sistema de escrita como uma das dimensões da alfabetização. De acordo com o guia do ler e escrever (SÃO PAULO, 2014; 2020) para promover boas situações didáticas que possibilitem os alunos avançar na apropriação do sistema, é fundamental e

imprescindível o conhecimento pelas equipes pedagógicas sobretudo os docentes, das hipóteses de escrita em que se encontram as crianças.

a. Hipóteses de escrita

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da escrita é um marco importante na concepção do processo de alfabetização. De acordo com Weisz (2016, p. 12) todo objeto do conhecimento possui uma psicogênese construída pelo sujeito que dele se apropria. No caso da escrita, as descobertas de Ferreiro e Teberosky pautadas na teoria construtivista de Piaget, revelaram “a gênese psicológica” da escrita, o caminho que o sujeito percorre até a construção do conhecimento do sistema alfabético.

Telma Weisz, formadora de vários programas de formação docente em nível federal e estadual, inclusive do programa Ler e escrever, tem contribuído durante as últimas décadas, com diversos estudos sobre a aquisição do sistema de escrita e a aprendizagem da linguagem, aprofundando o debate no contexto brasileiro. É na perspectiva dessa autora e de suas pesquisas que o programa Ler e escrever trata das hipóteses de escrita, e que para efeito de nossa análise serão rapidamente aqui descritas.

Conforme Weisz (2001) as pesquisas sobre o processo de alfabetização revelam que a criança precisa pensar sobre duas questões fundamentais, o que a escrita representa e como é sua estrutura de representação, ou seja, o quê e o como. Um dos primeiros avanços ainda anterior as hipóteses, é a diferenciação entre desenho e escrita, que representa um momento com muitos conflitos e que conduzirá a criança a construir hipóteses mais complexas.

As hipóteses de escritas são denominadas de pré-silábica, silábica sem valor sonoro e com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética.

Weisz (2001) ressalta que ao definir as hipóteses não se espera uma classificação padrão única, ou seja, dentro de cada hipótese existem muitas características, mais ou menos evidentes dependendo de cada criança e sua experiência com as práticas de escrita. Portanto, o que se estabeleceu por meio das pesquisas são algumas evidências comuns nas respostas. Para autora, as hipóteses são a constituição de respostas das crianças frente aos conflitos que o pensar a escrita lhes apresenta.

A hipótese pré-silábica é aquela em que a criança ainda não compreende a escrita como representação da fala, pode utilizar-se de letras, números e outros sinais para escrever. Geralmente faz uso de letras conhecidas como as do próprio nome. Realiza leitura global, ou seja, não estabelece relação entre as partes faladas e as escritas. A criança nessa etapa pode utilizar todo espaço da folha ou delimitar um mínimo de letras necessárias para a escrita, o que já é um avanço dentro da hipótese.

A hipótese silábica representa um importante progresso, nela a criança estabelece relação entre a fala e a escrita e procura por meio da leitura ajustar o que se escreveu. Utiliza uma letra para cada sílaba, sendo letras aleatórias na hipótese sem valor sonoro e depois letras convencionais da escrita proposta, demonstrando avanço para a hipótese silábica com valor sonoro.

A hipótese silábica alfabética é uma transição da silábica para a alfabética, ou seja, a criança fica em conflito na representação das sílabas com uma letra e começa a perceber a necessidade de mais letras para formar o som, porém não é ainda algo confortável diante de sua hipótese anterior. É comum ocorrer nesta hipótese escritas já alfabéticas e outras ainda silábicas.

A última hipótese é a compreensão do sistema de escrita pela criança. Neste momento a escrita ocorre de forma alfabética ainda sem exigência das questões ortográficas, próximo aspecto a ser enfatizado. É importante reforçar que estar na hipótese alfabética não é estar alfabetizado, o caminho aqui é longo e complexo, novos desafios são postos como ortografia, segmentação das palavras e muitos outros relacionados às práticas de linguagem. Chegar a este ponto é o que se espera dos estudantes até o final do 2º ano, conforme meta da SEDUC-SP desde 2013.

De acordo com as orientações do ler e escrever é fundamental para o avanço nas hipóteses um planejamento que atenda a diversidade da turma e os diferentes níveis de conhecimento da escrita. Assim como, é importante a interação entre as crianças de diferentes hipóteses “incentivar o intercâmbio entre os alunos com escrita alfabética e não alfabética, já que dessa forma, o processo de aprendizagem de ambos poderá beneficiar-se com essa troca de experiências”. (SÃO PAULO, 2020, p.13)

Com a justificativa de que o conhecimento das hipóteses das crianças deve constituir-se como base para o planejamento e intervenção docente, a SEDUC-

SP realiza o monitoramento e acompanhamento das hipóteses dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

3. MAPA CLASSE: monitoramento da alfabetização

Desde 2010 a SEDUC-SP acompanha e coleta dados da alfabetização dos estudantes de 1º a 5º ano do ensino fundamental da rede estadual pública, por meio de uma plataforma online, intitulada Mapa Classe. Desenvolvida pela Fundação e Desenvolvimento da Educação- FDE, a plataforma tem como objetivo o registro de dados sobre a aquisição do conhecimento sobre o sistema alfabético, por meio da avaliação e classificação das crianças conforme a hipótese de escrita e assim subsidiar as escolas e os docentes a promover práticas de reflexões sobre a escrita.

Nesta plataforma, todas as escolas estaduais de anos iniciais preenchem os dados de seus estudantes referentes: ao conhecimento do sistema de escrita; faltas; necessidades especiais; e o status de ativo, transferido, desistente ou em ensino remoto (a partir de 2021). Também são coletados dados dos docentes como número de horas em Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC e faltas na formação coletiva. São disponibilizados cinco períodos de coleta de informações, em 2020 foram três períodos.

Para o preenchimento cada docente deve realizar uma sondagem de escrita individual com os estudantes. Com o objetivo de conhecer a hipótese de escrita dos alunos ainda não alfabetizados, a sondagem é “no primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras e uma frase, sem o apoio de outras fontes escritas” (SÃO PAULO, 2020, p.66).

A orientação do material do ler e escrever enfatiza que as palavras façam parte do mesmo campo semântico sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. Conforme o modelo sugerido:

Quadro 1- Sugestões para sondagem

ANIMAIS	MATERIAL ESCOLAR	FESTA DE ANIVERSÁRIO	ALIMENTOS
---------	---------------------	-------------------------	-----------

Dinossauro	Lapiseira	Brigadeiro	Mortadela
Camelo	Caderno	Coxinha	Presunto
Gato	Lápis	Bolo	Queijo
Rã	Giz	Bis	Pão
Eu tenho um gato	A lapiseira quebrou	A coxinha estava gostosa	O menino comeu queijo

Fonte: Guia de orientações didáticas para o professor (SÃO PAULO,2020, p.67)

O ditado das palavras e frase deve ser realizado sem destacar as sílabas, assim que o estudante escrever, o professor deve solicitar ao mesmo que leia o que escreveu, apontando ao lado sua forma de leitura. De posse da sondagem o docente deve preencher uma planilha com a hipótese de escrita e assim alimentar os dados da plataforma Mapa Classe.

Além das orientações do guia do Ler e escrever de como realizar a sondagem, o professor tem autonomia para realizar outras atividades que julgar necessárias, a fim de melhor avaliar a hipótese de escrita em que cada estudante se encontra.

A seguir apresentamos os dados do Mapa Classe de 2018 a 2021 dos estudantes da rede estadual dos 2º e 3º ano.

a. Dados dos estudantes de 2º e 3º ano

De acordo com o guia do ler e escrever (SÃO PAULO, 2020) assim como os demais documentos curriculares, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum- BNCC, ao final do 2º ano as crianças devem estar alfabetizadas, compreendendo neste contexto, a aprendizagem do sistema de escrita como um dos aspectos da alfabetização plena e fundamental para autonomia de leitura e escrita. Portanto se esta é a meta para o 2º ano espera-se que os estudantes do 3º ano tenham o conhecimento do sistema de escrita consolidado.

Por esta razão optamos em concentrar nosso estudo nestes dois anos e verificar o percentual de crianças alfabéticas, ou seja, que já se apropriaram do funcionamento do sistema de escrita. Também analisamos o percentual de crianças sem hipótese, considerando nesta categoria aqueles estudantes que não foram avaliados ou que ainda não demonstraram conhecimentos de acordo com as fases de escrita.

As informações se referem a dados gerais do estado, assim como de regiões específicas como: capital, grande São Paulo e do interior. O período analisado é composto por três momentos: anterior a pandemia (2018, 2019 e início de 2020); durante o fechamento da maioria das escolas (entre março e dezembro de 2020) e atualmente com o retorno presencial gradual (entre fevereiro e junho de 2021). Com relação às sondagens de cada ano, os dados aqui apresentados são os registros de fevereiro, junho e novembro, de 2018 a 2020 e de fevereiro e junho de 2021 ainda em curso. Esperamos aprofundar a pesquisa futuramente.

Quadro 2- Percentual de alunos do 2º ano do EF na hipótese alfabética -

Ano	Resultados por sondagem				
	Período de realização da sondagem	Estado	Capital	Grande SP	Interior
2018	Fevereiro	54,1%	52,8%	53,5%	56,8%
	Junho	71,9%	69,6%	72,1%	76%
	Novembro	83,4%	81,6%	83,9	86,4%
2019	Fevereiro	56,2%	53,5%	56,7%	61,3%
	Junho	71,8%	69,1%	73,2%	76,4%
	Novembro	84,3%	82,5%	85,3%	87,3%
2020	Fevereiro	56,3%	53,9%	57,8%	59,9%
	Junho	20,6%	17,2%	23%	25,3%
	Novembro	31%	26,6%	34,3%	36,9%
2021	Fevereiro	20,6%	17,2%	23%	25,3%
	Junho	31%	26,6%	34,3%	36,9%

Fonte: Mapa classe- SEDUC-SP- FDE

Observando o quadro 2 temos em fevereiro, período anterior à pandemia, números entre 53% e 61% de crianças na hipótese alfabética, ou seja, nestes três anos analisados 2018, 2019 e 2020 mais da metade dos estudantes do 2º ano já entraram nesta etapa alfabéticos. Em fevereiro de 2021 estes números caíram para 20,6% no estado e 25% no interior. Uma queda de mais de 30% em todas as regiões, chegando a 36% na capital.

Os dados de junho revelam índices de 2018 e 2019 de 70% a 76% de crianças alfabéticas e com o fechamento das escolas em março de 2020, os números oscilaram entre 17 e 25%, queda de cerca de 50% no número estudantes alfabéticos.

Em 2021 comparando com 2020 houve melhora nos índices de 9% a 11%, o que se pode relacionar ao retorno do ensino presencial de até 30% dos estudantes em sistema de rodízio e presença não obrigatória. Porém os números ainda estão distantes do resultado anterior à pandemia, cerca de 40% é a diferença do número de crianças alfabéticas na sondagem do mês de junho.

Na sondagem de novembro temos dados semelhantes a junho, com pequeno aumento da diferença na capital. No período anterior a pandemia os números oscilaram entre 81% a 87% de crianças com hipótese alfabética. Já em 2020 esses números caíram para 37% no interior e 31 % no estado, queda entre 50% e 56% em todas as regiões. Seguindo o que apontou a sondagem de junho 2021, o número de crianças alfabéticas deve subir em novembro.

Quadro 3- Percentual de alunos do 3º ano do EF na hipótese alfabética -

Ano	Resultados por sondagem				
	Período de realização da sondagem	Estado	Capital	Grande SP	Interior
2018	Fevereiro	75,6%	73,8%	75,5%	78,6%
	Junho	84,3%	82,5%	84,7%	87,1%
	Novembro	89,7%	88,3%	90,3	91,6%
2019	Fevereiro	77,3%	74,5%	78%	81,7%
	Junho	84,5%	82,6%	85,4%	87,4%
	Novembro	90,4%	89,1%	90,7%	92,5%
2020	Fevereiro	76,7%	74%	78%	81,3%
	Junho	57,8%	54,2%	58,8%	63,6%
	Novembro	65,8%	62,3%	67,2%	71,5%
2021	Fevereiro	57,8%	54,2%	58,8%	63,6%
	Junho	65,8%	62,3%	67,2%	71,5%

Fonte: Mapa classe- SEDUC-SP- FDE

No quadro 3 temos os dados do 3º ano, cuja sondagem inicial de fevereiro revela que 74% a 82% dos estudantes encontravam-se na hipótese alfabética em 2018, 2019 e 2020. Em 2021 os números estão entre 54% e 64%, queda de 19% no estado, comparando com fevereiro de 2020, última sondagem com ensino presencial regular.

Com relação a junho tivemos entre 82% e 87% no número de estudantes alfabéticos em 2018 e 2019. Percentuais que caíram para entre 54% e 64% em 2020, representando queda de até 28%.

Assim como já constatamos no 2º ano no mês de junho de 2021, os dados do 3º ano também apresentam sinais de recuperação nesta sondagem. De 62% a 71% das crianças estão alfabéticas, um aumento de 8% em todas as regiões. Percentual pequeno se comparado com os índices de 2018 e 2019 que ficaram acima de 80%, e bastante preocupante, visto que no 3º ano as crianças já deveriam ter consolidado este conhecimento. Até para os dados anteriores à pandemia o esperado seria perto dos 100% já nas sondagens iniciais.

Quadro 4- Percentual de alunos do 2º ano do EF sem hipótese -

Ano	Resultados por sondagem				
	Período de realização da sondagem	Estado	Capital	Grande SP	Interior
2018	Fevereiro	4,6%	4,1%	5,7%	4,8%
	Junho	0,4%	0,6%	0,4%	0,2%
	Novembro	0,8%	1%	0,7%	0,5%
2019	Fevereiro	2%	2,3%	1,8%	1,4%
	Junho	0,4%	0,4%	0,3%	0,2%
	Novembro	0,2%	0,3%	0,2%	0,1%
2020	Fevereiro	4,1%	4%	4,8%	3,7%
	Junho	13,3%	13,7%	15,2%	11,2%
	Novembro	7,2%	9,1%	6,5%	4,2%
2021	Fevereiro	13,3%	13,7%	15,2%	11,2%
	Junho	10,6%	11,5%	11,6%	8,3%

Fonte: Mapa classe- SEDUC-SP- FDE

Os alunos considerados sem hipótese são aqueles que não foram avaliados ou que o resultado da sondagem não corresponde a nenhuma das hipóteses de escrita. Ao analisarmos o quadro 4 do 2º ano, constata-se que no período anterior à pandemia o índice das crianças sem hipóteses em fevereiro foi de até 5,7 % em 2018, 2,3% em 2019 e 4,8% em 2020. Em fevereiro de 2021 esse número salta para 11% e 15%, alta de 9% no estado. O que revela aumento de crianças não avaliadas em relação ao mesmo período dos outros anos.

Em junho de 2018 e de 2019 o número de crianças sem hipótese no estado não ultrapassava 0,4%, o que em 2020 em plena pandemia aumentou para 13%. Esse mesmo período em 2021 registrou queda de 3% a 4%, melhora discreta, porém ainda distante em 6,5 % do índice de fevereiro de 2020, último antes da pandemia. Em novembro de 2020 o índice caiu cerca de 6%, atingindo entre 4% e 9%, o que se espera é que com volta gradativa ao ensino presencial esse número seja menor em novembro de 2021.

Quadro 5- Percentual de alunos do 3º ano do EF sem hipótese -

Ano	Resultados por sondagem				
	Período de realização da sondagem	Estado	Capital	Grande SP	Interior
2018	Fevereiro	3,8%	3,7%	4,4%	3,6%
	Junho	0,4%	0,6%	0,3%	0,2%
	Novembro	0,6%	0,9%	0,4%	0,3%
2019	Fevereiro	1,6%	2,1%	1,3%	1%
	Junho	0,2%	0,3%	0,2%	0,1%
	Novembro	0,2%	0,2%	0,2%	0,1%
2020	Fevereiro	3,2%	3,5%	3,5%	2,5%
	Junho	10,6%	11,5%	11,6%	8,3%
	Novembro	5,5%	7,1%	4,6%	3%
2021	Fevereiro	10,6%	11,5%	11,6%	8,3%
	Junho	5,5%	7,1%	4,6%	3%

Fonte: Mapa classe- SEDUC-SP- FDE

Na análise do percentual de aluno sem hipótese do 3º ano o que constatamos é a redução dos percentuais nos períodos avaliados em 2018 e 2019. Com exceção de um pequeno aumento entre 0,1% e 0,3% da sondagem de junho para a de novembro de 2018.

Já em 2020 ocorreu um aumento significativo em todas as regiões e na média do estado de 3,2 % em fevereiro vai para 10,6% em junho, alta de 7,4%. Em novembro essa diferença caiu para 5%.

Em 2021 os índices voltaram ao patamar de junho de 2020 com a média do estado em 10,6% e reduziram cerca de 5% em junho, na grande SP a redução foi de 7%. O movimento dos números revela recuperação e melhora, no entanto para se chegar aos índices de novembro de 2019 anteriores à pandemia, é preciso atingir menos de 1%. O que significa aumentar a capacidade de avaliar presencialmente as crianças e possibilitar situações para que elas avancem nas hipóteses da escrita e em seu processo de alfabetização.

b. Alguns apontamentos dos dados

Os dados do mapa classe mostram que os percentuais de alunos em hipótese alfabética pouco se alteravam de um ano para outro, em contexto de ensino presencial regular. O que muda consideravelmente com a pandemia, levando a quedas de 50% no 2º ano e 28% no 3º ano na média de alunos alfabéticos no estado.

O prejuízo que percentualmente é menor no 3º ano, se dá pelo fato de que as crianças terminaram o 2º ano como alfabéticas em 2019 e ingressaram 2020 como estudantes do 3º ano já nesta condição. No entanto é necessário ressaltar que este indicador reflete apenas um aspecto da escrita e tantos outros de igual importância não foram aqui analisados.

Outro ponto a ser considerado, é o fato de que estudantes do 3º ano ainda não alfabéticos, ou seja, cerca de 34% no estado, seguiram em 2021 para o 4º ano sem este conhecimento. Situação grave ao constatar a defasagem que se acumula de uma etapa para outra, sobretudo para estudantes não alfabetizados.

Com relação aos dados de crianças sem hipóteses, também observamos alteração significativa em junho de 2020, com índices acima de 10%, indicando uma das maiores dificuldades na condição do ensino remoto, que é a

avaliação dos estudantes pelos professores. Uma avaliação real e fidedigna que possa de fato oferecer subsídios para as intervenções pedagógicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos neste estudo que a alfabetização é definida pelo programa Ler e escrever como processo com duas importantes dimensões: a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem. Ambas com características próprias, mas que devem ocorrer simultaneamente, por meio de propostas que garantam a construção do conhecimento do estudante quanto ao funcionamento da escrita, bem como seus diversos usos e funções no meio social.

Como monitoramento da aquisição do sistema de escrita, a SEDUC-SP utiliza a plataforma mapa classe. Os dados dos estudantes do 2º e 3º ano revelaram que nos últimos anos anteriores a pandemia, o número de crianças alfabéticas, assim como de crianças sem hipóteses, pouco de alterou, possibilitando uma comparação com os números de 2020 com o fechamento das escolas, e 2021 em que o retorno presencial gradual teve início.

A primeira queda é vista nos dados de junho de 2020, já consequentes do fechamento das unidades escolares em março, assim como o aumento do número das crianças sem hipótese, também consequência do distanciamento das crianças e seus professores.

Com o retorno gradual da rede paulista em 2021, os dados apontam melhora no cenário, o que reforça a importância da interação presencial das crianças com os demais estudantes e com o professor, sobretudo para o processo de alfabetização.

Ainda não saíram do discurso, políticas de recuperação para uma retomada total. Até lá, os esforços se concentram no ensino híbrido, com atendimento presencial de parte dos estudantes, aulas remotas com recursos digitais, entrega de atividades impressas para aqueles que não possuem acesso à internet e uma busca constante dos estudantes pelas equipes escolares.

Com relação às crianças em fase de alfabetização, temos um outro agravante, como são pequenas demandam um responsável para acessar e acompanhar a realização das atividades, o que nem sempre é possível, pois muitas não encontram esse apoio em suas famílias. Questões sociais e culturais estão

imbricadas nesse contexto de desigualdade, de vulnerabilidade e do dever do Estado e da família com a educação.

Mesmo para aquelas que possuem acesso aos recursos digitais e contam com ajuda familiar, o conhecimento profissional do professor, a intervenção em sala de aula e a troca de saberes entre os pares, são aspectos fundamentais.

A pandemia trouxe inúmeras dificuldades e na educação o caminho para enfrentá-las será longo e difícil. Na alfabetização, a recuperação e a retomada são urgentes e fundamentais, devido ao peso e ao impacto da leitura e escrita em toda a trajetória escolar e de vida das crianças. Ações nesse sentido são sem dúvida merecedoras de atenção do poder público e das equipes pedagógicas nas instituições.

REFERÊNCIAS

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FDE). Secretaria da Educação. Governo do Estado de São Paulo. **Mapa classe**. FDE. Consulta percentual de alunos. Disponível em: https://mapaclasse.fde.sp.gov.br/Consulta/rel_ConsultaPercentuais.aspx Acesso em: 25 de jul. 2021

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **O impacto da pandemia na educação: avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes**. Apresentação- estudo-amostral.pdf. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf> Acesso em : 02 de ago.2021

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **EMAI e ler e escrever: guia de orientações didáticas para o professor**. Ensino fundamental. Volume 1. 2º ano. São Paulo, 2020

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas**. Professor alfabetizador. 2º ano. 7.ed. São Paulo: FDE,2014

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1.ed.
São Paulo: Contexto, 2020

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan/jun, 2016. DOI:10.14212/veras.vol6.n1. ano2016.art264. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/264/155> . Acesso em: 27 de jul. 2021

WEISZ, Telma. **Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. Programa de formação de professores alfabetizadores. Brasília: MEC, 2001.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL NO BRASIL

Marlon Jose Gavlik Mendes
Universidade Federal de São Carlos

1. INTRODUÇÃO

A violência sexual é um fenômeno existente na sociedade atual, sendo observada desde a antiguidade e atualmente fazendo parte das diversas situações de violência reportada às autoridades. Historicamente, crianças, adolescentes e mulheres aparentam maior vulnerabilidade às diversas situações de violência sexual, sendo que o trabalho contra a violência envolve identificação dos casos, atendimento ambulatorial e multiprofissional das vítimas e práticas de prevenção de violências, o que envolve programas para a formação de profissionais e programas de discussão sobre sexualidade e gênero em variados ambientes, como a família e a escola.

A violência sexual pode ser entendida como:

[...] any sexual act, attempt to obtain a sexual act, unwanted sexual comments or advances, or acts to traffic, or otherwise directed, against a person's sexuality using coercion, by any person regardless of their relationship to the victim, in any setting, including but not limited to home and work¹⁷ (OMS, 2002, p. 149).

Qualquer ato sexual que envolva coerção, intimidação, ameaças ou chantagens, podendo ou não envolver penetração, toques e exposição e que seja realizado sem o consentimento da outra pessoa é considerado um ato de violência sexual. Abuso sexual, por outro lado, é definido como violências ou atos sexuais provindos de adultos em direção a crianças, adolescentes, pessoas idosas ou pessoas sem condições de fornecer o consentimento (OMS, 2002).

A exploração sexual é o envolvimento forçado crianças e adolescentes em atividades sexuais de prostituição, tráfico e casamento forçado, como definida a seguir:

¹⁷ [...] qualquer ato sexual, tentativa de obter um ato sexual, comentários inapropriados ou avanços de natureza sexual, além do tráfico sexual, realizados sem consentimento ou usando de coerção, sendo realizada por qualquer pessoa, independentemente de sua relação com a vítima, em qualquer situação, incluindo, mas não se limitando, a casa e ao trabalho. (Tradução livre)

Sexual abuse and exploitation includes the inducement or coercion of a child to engage in any unlawful or psychologically harmful sexual activity, the use of children in commercial sexual exploitation, child prostitution, trafficking, and the sale of children into forced marriage, among others¹⁸ (UNFPA, 2018b, p. 29).

Um dos tipos de violência e abuso que ocorre com grande frequência é o estupro, que pode ser definido como um ato de penetração de objetos, pênis ou outra parte do corpo no ânus, boca ou vagina de outra pessoa, sendo que esse ato ocorre de maneira forçada, coercitiva ou sem o consentimento esclarecido de outro. Tanto a violência, o abuso e a exploração sexual, atualmente, são consideradas crimes passível de punição segundo a o artigo 227 da constituição Brasileira (BRASIL, 1988), além de ser classificada como uma categoria de violência pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002).

A violência e o abuso sexual podem ocorrer envolvendo todos os tipos de pessoas, tanto conhecidos ou desconhecidos da vítima. Muitos episódios de violência ocorrem dentro de relacionamentos amorosos, casamentos ou, no caso de crianças e adolescentes, entre familiares. Essas violências causam inúmeros prejuízos para a vítima, tanto danos físicos quanto psicológicos. Dependendo do ato violento, a vítima pode contrair alguma infecção sexual, além de estar suscetível a sofrimento psicológico motivado pela violência, podendo até cometer suicídio (MPDFT, 2015). Ter passado por uma situação de violência sexual pode se caracterizar como um estigma, motivando sofrimento para a pessoa e problemas na convivência social (GOFFMAN, 1988).

O objetivo deste artigo foi identificar os documentos presentes na legislação brasileira a respeito da violência, abuso e exploração sexual. Para tal foi realizado uma pesquisa documental nas políticas, portarias e leis que buscavam a definição, investigação, mapeamento e enfrentamento destes fenômenos pelo setor público, destacando os documentos presentes nos setores da saúde, educação e assistência social.

¹⁸ O abuso e a exploração sexual incluem a indução ou coerção de uma criança a se envolver em qualquer atividade sexual ilegal ou psicologicamente prejudicial, o uso de crianças em exploração sexual comercial, prostituição infantil, tráfico e venda de crianças para casamento forçado, entre outros. (Tradução livre)

2. PRIMEIROS ESFORÇOS BRASILEIROS, CONSTITUIÇÃO DE 88, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE À LEI ORGÂNICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

De acordo com Jaccoud et al. (2017), a proteção contra a violência, abuso e exploração sexual teve sua articulação iniciada a partir da constituição brasileira. A constituição de 1988 (BRASIL, 1988) universaliza a proteção social e coloca o estado em posição de responsabilidade no fornecimento de serviços para a população. A proteção social, inicialmente, estava organizada em três eixos: garantia de renda, serviços continuados de oferta universal e enfrentamento de desigualdades associadas a públicos específicos. A constituição também organizou o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), ambos responsáveis pelo atendimento e promoção de práticas de prevenção e conscientização sobre a violência, abuso e exploração sexual.

Para Nascimento e Deslantes (2016), a emergência de políticas brasileiras para o combate da violência, abuso e exploração sexual de crianças, adolescentes e jovens se intensificou a partir de 1990, influenciados tanto pela constituição de 1988 quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990).

A Constituição Federal de 1988 coloca em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s/n).

A constituição também coloca o estado como fornecedor de programas de assistência nas áreas da saúde, educação e assistência social, permitindo a participação de instituições não-governamentais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) coloca em seu artigo 5: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (s/n). O estatuto também coloca as Unidades Básicas de Saúde (UBS) como porta de entrada para as crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, sendo então encaminhadas aos serviços de assistência social, o Centro de

Referência em Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). O documento prevê a formação de profissionais para atuar na “promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente” (s/n), a construção de espaços multiprofissionais e a realização de pesquisas sobre a prevenção de violência.

Em casos de violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes realizados por familiares, o estatuto prevê o afastamento do menor de sua família para uma instituição de acolhimento (BRASIL, 1990).

Para Nascimento e Deslantes (2016), estes avanços políticos foram motivados por diversos esforços de organizações civis contra a exploração sexual de jovens e adolescentes. Para os autores:

Nesse contexto histórico-legal, situações até então ocultadas, banalizadas ou toleradas, que envolviam crianças e adolescentes, passaram gradativamente a ser percebidas como violações de direitos humanos e repudiadas pela opinião pública, despertando a atenção da mídia e dos agentes políticos (NASCIMENTO; DESLANTES, 2016, p. 1174)

Os esforços para o combate a violência, abuso e exploração de crianças e adolescentes nos anos subsequentes ao ECA e a constituição de 1988 foram tortuosos devido ao fato de haver poucas pesquisas e mapeamentos nacionais sobre a incidência destas violações de direitos.

Em 1993 foi publicada a Lei nº 8.742, também conhecida como a Lei Orgânica da Assistência Social (BRASIL, 1993). Esta lei reforça o papel do estado como fornecedor de serviços e aparatos para a proteção social da população, colocando como objetivos da assistência social a proteção social de famílias, crianças, adolescentes e idosos, a mediação destas pessoas com o mercado de trabalho, o atendimento de pessoas com deficiência (PcD) e a defesa dos direitos de toda a população. Esta lei organizou o Benefício de Prestação Continuada para PcD, se tratando de um salário mínimo designado a pessoa que não tem condição de trabalhar. Em relação a violência, esta lei instituiu o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), serviço que faz parte da proteção social básica e visa trabalhar com famílias em situação de vulnerabilidade social com o objetivo de prevenir a violência e fortalecer vínculos familiares e comunitários.

3. EDUCAÇÃO SEXUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL E ATENDIMENTO DE VITIMAS DE VIOLÊNCIA NA SAÚDE PÚBLICA

Na educação pública brasileira, os esforços contra a violência, abuso e exploração sexual correspondem a ensinar temáticas relacionadas a sexualidade, saúde, consentimento e prevenção de violência no ambiente escolar, a chamada Educação Sexual (CÉZAR, 2009). Estas temáticas passaram a formalmente fazer parte do currículo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2017), originalmente publicada em 1996. Esta lei contém como princípio norteador para a educação nacional a liberdade de pensamento, o pluralismo de ideias e o respeito a diversidade. Essa lei debate sobre a importância de conteúdos relacionados aos direitos humanos e a prevenção de violências contra crianças e adolescentes no ensino regular, o que os temas da educação sexual.

Os parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998), publicado em 1998, reforçaram estas temáticas no currículo escolar através da criação dos temas transversais a serem abordados ao longo do ensino fundamental, entre eles a sexualidade. Esse tema transversal é intitulado “Orientação sexual” e é recomendado ao longo do ensino infantil, fundamental e médio. O tema de orientação sexual engloba as relações de gênero, as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), reprodução humana, os preconceitos e a discriminações motivadas por questões de gênero e sexualidade, além das temáticas de prevenção à violência sexual. “O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho” (BRASIL, 1998, p. 83).

A legislação prevê um trabalho pautado no conhecimento científico, envolvendo as dimensões sociais e culturais da sexualidade em um ambiente acolhedor e participativo. O trabalho com sexualidade poderá ocorrer dentro da programação das disciplinas, envolvendo os temas das mesmas, e fora da programação, quando o assunto da sexualidade surgir espontaneamente em sala de aula (BRASIL, 1998).

Os objetivos do programa de orientação sexual na educação básica são:

Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano; compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana; conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual; reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois; agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS; conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual e evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS; desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade; procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos (BRASIL, 1998, p. 91).

Esses objetivos vão nortear a educação sexual ao longo da educação básica, sendo que em cada faixa etária serão trabalhados assuntos específicos.

Retornando a área da saúde, em 1999 foi publicada a Norma Técnica para a prevenção e tratamento dos agravos resultantes a violência sexual contra mulheres e adolescentes (BRASIL, 2012). Este documento busca orientar os profissionais que atendem mulheres vítimas de violência a partir do atendimento humanizado, dos estudos de gênero e do atendimento em rede. O documento entende as mulheres como o público mais vulnerável a situações de violência sexual, podendo se intensificar em relação a faixa etária, etnia e presença de deficiência física ou intelectual.

Em 2000, 10 anos após o ECA, foi redigido em Natal/RN o texto “Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil” por mais de 160 organizações, material aprovado pelo Conselho nacional de direitos da criança e do adolescente e fez parte do plano nacional dos direitos da criança e do adolescente para a década seguinte. Para Nascimento e Deslantes (2016), o plano nacional de 2000 foi um marco histórico nas políticas de enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes, motivando o governo para a criação do Programa Sentinela, que corresponde a:

[...] um programa de assistência social governamental voltado ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência, intra ou

extrafamiliar, nas seguintes modalidades: sexual, física, psicológica e por negligência; sendo o abuso sexual o mais notificado (OLIVEIRA et al, 2007, p. 17)

No setor da saúde pública brasileira, Minayo et al. (2018) afirmam que as discussões oficiais sobre a temática da violência começaram a adentrar o setor de saúde pública com maior intensidade em 2002, com o documento da “Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violência” (BRASIL, 2002), o documento traz como prioridades em seus tópicos a violência contra as crianças, adolescentes e idosos, violência de gênero, violência no trânsito e no trabalho, assim como a proteção fornecida a populações especiais, como o público LGBTQI+ e as pessoas com deficiência.

A política previamente citada reforça a proteção de crianças, adolescentes e jovens de zero a 24 anos de idade contra a violência, o abuso e a exploração sexual. Essas modalidades de violência podem causar distúrbios emocionais e sociais em quem as sofre, além de acarretar consequências como gravidez indesejada, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), lesões corporais e sofrimento psíquico. De acordo com esta política, as crianças, adolescentes e jovens que sofreram violência devem ter assistência médica, psicológica e social (BRASIL, 2002).

A partir da Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violência, as discussões sobre a violência passaram a se disseminar por várias instituições brasileiras:

[...] No Brasil, foram pioneiros os estudos, as atividades e o suporte a políticas sociais dos Centros Regionais de Atenção aos Maus Tratos na Infância em São Paulo (CRAMI); da Associação Brasileira Multiprofissional para Proteção das Crianças e Adolescentes no Rio de Janeiro (ABRAPIA); e da Associação Brasileira de Prevenção de Abusos e Negligências na Infância (ABNAPI) em Minas Gerais (MINAYO et al, 2018, p. 2008).

4. REFORMULAÇÃO DE SUAS, IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA VIVA, LEI DE CRIMES SEXUAIS

Em 2004 foi publicada a Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004 - Norma Operacional Básica (BRASIL, 2004). Este documento reforçou o caráter descentralizador dos serviços de proteção, colocando a população em situação de vulnerabilidade como principal alvo da política. O documento também organizou as práticas do Sistema Único de Assistência Social em dois níveis de complexidade, a básica e a alta. Os atendimentos de complexidade básica

passaram a ser realizados com Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), enquanto os atendimentos de alta complexidade passaram para os Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) dos municípios. O atendimento de pessoas vítimas de violência, abuso e exploração sexual passa a ser considerado de alta complexidade, sendo realizado pelos CREAS, e atendidos por equipe multiprofissional. Os esforços quanto a prevenção e a conscientização a respeito da violência também são realizadas nesse nível.

A reorganização do Sistema único de assistência social ocorreu nos anos subsequentes, sendo que em 2006, segundo Nascimento e Deslantes (2016), o novo modelo do SUAS já atingia 1104 municípios brasileiros.

Durante estes anos, houve também mudanças nas legislações já presentes:

Como efeito do resultado da CPMI, tivemos outra reforma legislativa em novembro de 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.764, que alterou os artigos 240 e 241 do ECA, ao estabelecer como crimes a produção e a distribuição de material de pornografia infantil. Dois anos depois ocorreu outra alteração legislativa com a Lei Federal nº 11.106/2005, que modifica a tipificação penal de crime de tráfico humano, o que era antes circunscrito ao “tráfico internacional de mulheres” passou a ser denominado “tráfico de pessoas”. (NASCIMENTO; DESLANTES, 2016, p. 1182).

Em 2005, foi estabelecido o sistema de Vigilância de Violências, também conhecido como sistema VIVA (BRASIL, 2005). O serviço tem como objetivo mapear os casos de violência no país e propor estratégias de atendimento e prevenção. O serviço facilitou a notificação de casos de violência, dando visibilidade para o fenômeno. De 2011 à 2017 as notificações de violência interpessoal e autoprovocada aumentaram, passando de 107530 notificações em 2011 para 285351 em 2017. Como observam Minayo et al. (2018), as violências físicas, psicológicas e sexuais são as mais notificadas, majoritariamente direcionadas a mulheres.

Sobre o sistema VIVA:

O Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA), implantado em 2006 pelo Ministério da Saúde, tem a finalidade de viabilizar a obtenção de dados e a divulgação de informações sobre violências e acidentes. O VIVA foi estruturado em dois componentes: o primeiro relacionado à vigilância contínua de violência doméstica, sexual e outras interpessoais e autoprovocadas (VIVA Contínuo); o outro componente, é a vigilância sentinela de violências e acidentes em emergências hospitalares (VIVA Sentinela). A partir de 2009, o componente de vigilância contínua do VIVA foi incorporado ao Sistema de Informação de Agravos Notificados (Sinan-

Net), adequando-se as suas normas específicas no que se refere à padronização de coleta e envio de dados (ASSIS et al, 2012, p. 2306).

A Norma Técnica para a prevenção e tratamento dos agravos resultantes a violência sexual contra mulheres e adolescentes foi atualizada em 2005 com a Portaria nº 1.508 (BRASIL, 2005), a atualização prevê a interrupção da gravidez em casos que a vida da mulher corra risco e em casos de violência ou abuso sexual. A interrupção da gravidez pode ser realizada no SUS com o devido consentimento da mulher ou do responsável legal em casos de mulheres menores de idade e com deficiência intelectual. A norma técnica (BRASIL, 2012), por sua vez, operacionalizou o processo de interrupção de gravidez fornecido pelo SUS. Em gestações de até 12 semanas é recomendado o uso Misoprosol preferencialmente por via vaginal, podendo ser utilizado via oral em casos específicos:

No entanto, deve-se considerar a via sublingual como alternativa para mulheres que apresentem grande dificuldade ou intolerância ao manejo próprio da via vaginal, situação não rara entre adolescentes e mulheres jovens que sofreram violência sexual antes da primeira relação sexual consentida. O mesmo pode ser aplicado para gestantes portadoras de deficiência mental que não permitam ou que não colaborem com o emprego da via vaginal. Nesses casos, se houver aceitabilidade, o misoprostol pode ser utilizado na dose de 800 microgramas, via sublingual, a cada quatro horas, até completar três doses (BRASIL, 2012, p. 78-79)

Em 2008, Lei nº 11.829 intensificou as penas de produção e comercialização de pornografia infantil. A partir desta lei a produção e a venda de materiais pornográficos com menores de 18 anos é punida com reclusão de quatro a oito anos, podendo aumentar e pena em mais 33% caso o autor seja familiar ou possua alguma relação sanguínea com a vítima. A pena se estende também aos atos de coerção, ameaça e facilitação de produção de materiais. Esta lei também estabelece a pena de um três anos os atos de “aliciar, assediar, instigar ou constranger, por qualquer meio de comunicação, criança, com o fim de com ela praticar ato libidinoso” (BRASIL, 2008, s/n)

Em 2009, foi instituída a Lei de crimes sexuais (BRASIL, 2009), com definições sobre estupro, violência e exploração sexual em concordância com a definição da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), além de estabelecer pena de seis à dez anos para quem pratica o estupro, podendo aumentar para o período de oito à 12 anos quando a vítima é menor de idade e de 12 à 30 anos se a vítima vem a falecer em resultado da violência. A pena a exploração sexual e para a prostituição forçada de menores é de três à oito anos. Nessa lei são definidos os

termos “Estupro de vulnerável” e “Exploração sexual de vulnerável”, que condiz a estas modalidades de violência sendo usadas contra menores de 14 anos, pessoas com transtornos mentais ou com deficiências intelectuais. A condição de “vulnerável”, para esta lei, se relaciona a idade e a capacidade clara de fornecer ou não o consentimento ao ato sexual, entrando em discussão as pessoas com deficiência intelectual.

5. EDUCAÇÃO SEXUAL NA ATUALIDADE

A educação sexual, como maneira de prevenção da violência, abuso e exploração sexual, foi reforçada também pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) em 2013. De acordo com as diretrizes, a educação básica deve abarcar temas transversais da vida das crianças e adolescentes, assim como assuntos envolvendo a sociedade e o momento histórico vivido, envolvendo “temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social” (p.115). Os temas da orientação sexual, das relações de gênero e da prevenção das violências são peças importantes das temáticas de direitos humanos, parte tanto dos currículos do ensino fundamental e médio.

Em 2014 foi publicada uma lei que atualiza o Estatuto da Criança e Adolescente, a lei 13.010 (BRASIL, 2014). Mesmo não discutindo especificadamente a violência, abuso e exploração sexual, esta lei proíbe a utilização de violência físicas e psicológicas pelos pais ou responsáveis de crianças e adolescentes. A lei veta o uso de castigos e punições corporais, estabelecendo medidas judiciais e socioeducativas a serem aplicadas pelo conselho tutelar aos responsáveis que utilizarem destes comportamentos.

Atualmente, na educação pública, é possível notar que parte das propostas transversais de educação sexual e prevenção das violências, presentes no currículo até o momento, estão se perdendo devido ao surgimento de novas propostas mais específicas e limitadas. A proposta da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) propõe a temática da reprodução humana como parte dos conteúdos do oitavo ano na disciplina de ciências. Também é proposta a temática da sexualidade na disciplina de história no nono ano, como parte da unidade da “Era moderna, ditadura militar e redemocratização brasileira”. Essa unidade trabalha a as

transformações sociais e políticas das últimas décadas e foca nos movimentos sociais de grupos vítimas de violência, entre eles as mulheres e os homossexuais:

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2018, n. p.).

Nota-se que no texto da Base Nacional Curricular Comum os termos gênero, relações de gênero e dinâmicas de gênero não aparecem, além de não haver especificidade do trabalho de prevenção da violência, abuso e exploração sexual no ensino fundamental.

Minayo et al. (2018) também observaram esforços públicos na prevenção da violência direcionada a mulher, como a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher de 2004, a Lei Maria da Penha, de 2006, e a Lei do Femicídio, de 2015, e a violência direcionada ao idoso, como o Estatuto do Idoso, de 2003, e a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, de 2006.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas o Brasil apresentou diversos esforços voltados a prevenção e ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. As legislações analisadas neste artigo foram construídas a partir de pressões populares de determinados setores da sociedade, e estas possibilitaram a definição e criminalização da violência, abuso e exploração sexual, além de explicitar as penalidades relativas a quem as pratica, orientar profissionais que atendem as vítimas e organizar programas de prevenção e conscientização sobre a violência.

Dentre os documentos analisados destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reforça a necessidade de proteção da criança e do adolescente pela família e pelo estado, a Lei Orgânica da Assistência Social, que regularizou o atendimento de vítimas de violência e os programas de prevenção e conscientização, a Lei de Crimes Sexuais, que definiu e penalizou a violência sexual no território brasileiro, e a Implementação do sistema VIVA, sistema de notificações de casos de violência que possibilitou mapear a incidência deste fenômeno no território nacional, funcionando até a atualidade e servindo de base para várias pesquisas científicas.

Por mais que seja notado esforços de atendimento e prevenção da violência, abuso e exploração sexual nas áreas da saúde, assistência e educação, ainda há temas pouco abordados nas políticas públicas brasileiras, como o atendimento de pessoas com deficiência vítimas de violência e propostas de programas de educação sexual abrangentes. Espera-se que este artigo possa contribuir para os estudos a respeito da violência sexual e os esforços para combatê-la e preveni-la.

REFERENCIAS

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; PESCE, R. P.; PIRES, T. O.; GOMES, D. L. Notificações de violência doméstica, sexual e outras violências contra crianças no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 9, p. 2305-2317, Sept. 2012.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.742/1993**. Lei Orgânica da Assistência Social. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1993.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violência**. Ministério da Saúde. Brasília – DF. 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004 - Norma Operacional Básica**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. 2004.

BRASIL. **Portaria nº 1.508**. Procedimento de Justificação e Autorização da Interrupção da Gravidez nos casos previstos em lei, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Presidência da República. Casa Civil. 2005.

BRASIL. **Vigilância de Violências e Acidentes. Ministerio da Saúde**. 2005. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/vigilancia-em-saude/vigilancia-de-violencias-e-acidentes-viva> Acesso em 25 out 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.829/2008**. Lei de combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil. Presidência da República. Casa Civil. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.015/2009**. Lei de Crimes Sexuais. Presidência da República. Casa Civil. 2009.

BRASIL. **Prevenção e Tratamento dos Agravos Resultantes da Violência Sexual Contra Mulheres e Adolescentes**. Norma Técnica. 3ª edição atualizada e ampliada. Brasília-DF. 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília. 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, 06 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.010/2014**. Direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante. Presidência da República. Casa Civil. 2014.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Senado Federal. Brasília. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 20 Ago 2018.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em revista**, n. 35, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Coletivo Sabotagem; 1988.

JACCOUD, L.; BICHIR, R.; MESQUITA, A. C. O SUAS NA PROTEÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: Transformações recentes e perspectivas. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 37-53, out. 2017.

MPDFT. **Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: identificação e enfrentamento**. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT. 2015.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; SILVA, M. M. A.; ASSIS, S. G. Institucionalização do tema da violência no SUS: avanços e desafios. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 2007-2016, June 2018.

NASCIMENTO, A. F.; DESLANDES, S. F. A construção da agenda pública brasileira de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, p. 1171-1191, Oct. 2016.

OLIVEIRA, S. C; MARINHO, J. S; TOSTES, A. L. O; TEIXEIRA, M. S; FONSECA, C. B. R; FERREIRA, E. C. F. S. C. SOARES, I. S. A importância de programas especializados no enfrentamento da violência contra a criança e o adolescente:

resumo das ações do Programa Sentinela no município de Itaboraí . **Adolesc Saude.** ;4(4):17-220. 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **World report on violence and health.** World Health Organization. Geneva; 2002.

UNFPA. **Women and Young Persons with Disabilities:** Guidelines for Providing Rights-Based and Gender-Responsive Services to Address Gender-Based Violence and Sexual and Reproductive Health and Rights. United Nations Population Fund. Novembro, 2018.

UNFPA. **Young Persons With Disabilities:** Global Study on Ending Gender -Based Violence, and Realising Sexual and Reproductive Health and Rights. United Nations Population Fund. Julho, 2018b.

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: revisão integrativa da literatura

Renan Nunes Aguiar
Doutorando em Promoção de Saúde, Mestre em Promoção de Saúde,
Fisioterapeuta, Pedagogo e Licenciado em Sociologia – UNIFRAN
renannunesaguiar15@hotmail.com

Danilo Cândido Bulgo
Doutorando em Promoção de Saúde, Mestre em Promoção de Saúde,
Fisioterapeuta, Pedagogo, Licenciado em Educação Física e Bacharel em Letras
Tradutor e Intérprete – UNIFRAN
danilobulgo@gmail.com

Lilian Cristina Gomes do Nascimento
Doutora em Promoção de Saúde, Mestre em Educação Física e Fisioterapeuta –
UNIFRAN
liliangomes@hotmail.com.br

1. INTRODUÇÃO

A Sociologia é uma área das ciências humanas que tem por objetivo estudar o comportamento das relações humanas que se interligam por meio de instituições, grupos e associações. Enquanto a psicologia estuda o indivíduo de modo singular, a Sociologia possui uma base metodológica voltada para os fenômenos sociais. Buscando compreender as diversas diferenças entre cultura e sociedade, possuindo suma importância para o estudo das formas de interação humana (GOLDMANN, L.; GARAUDE, L. C.; GIANNOTTI, 1979).

A palavra Sociologia é formada por meio de duas outras palavras: *socius* que significa em latim social/sócio, e *logos* que significa estudo. Portanto, a Sociologia significa em seu primórdio o estudo da sociedade, do social ou tudo aquilo que se remeta a mais pessoas. Em função disso, sempre que se referir a grupos de pessoas, a organização das pessoas em coletividade, a cultura, a instituições e organizações sociais, pode-se perceber a atuação da Sociologia (DIAS, 1999).

No Brasil é possível distinguir uma evolução da Sociologia, sendo bem configurada em dois períodos (1880-1930 e após 1940), possuindo uma fase de transição importante (1930-1940). No primeiro período (1880-1930) a Sociologia é praticada por intelectuais que não são especializados na área, interessados em interpretar a sociedade brasileira de modo global e formular princípios teóricos, não

registrando métodos de ensino e nem existências de pesquisas sobre os aspectos que delimitam a realidade atual (CANDIDO, 2006).

Após o ano de 1930 a Sociologia inicia-se no ensino superior e ensino médio, começando a ser um instrumento de análise social, atraindo olhares de admiradores com um número apreciável de pessoas especializadas, é importante destacar que em 1936 ocorreu a formação universitária sociológica dos primeiros brasileiros adquirida dentro do próprio país. Podendo considerar a década de 1930 como uma fase transitória para o atual período, sendo a Sociologia no Brasil também conhecida como Sociologia Brasileira provocando estudiosos a iniciarem a dedicar suas pesquisas analisando temáticas importantes para a compreensão da formação da sociedade brasileira, desencadeando uma produção regular no campo da pesquisa, na teoria e na aplicação, correspondendo à generalização e a consolidação da Sociologia como uma atividade socialmente reconhecida e como uma disciplina universitária (CANDIDO, 2006).

No período entre os anos de 1964 a 1985 no Brasil o ensino da Sociologia no ensino médio foi totalmente impedida, sendo que somente na década de 80 que a Sociologia conseguiu retornar para as salas de aula do ensino médio como uma disciplina optativa (MORAES, 2003). Mas, na Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009 (Publicada no DOU de 18/5/2009, Seção 1, p. 25.) houve o retorno da Sociologia e a determinação de obrigatoriedade no Ensino Médio, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas.

Vale ressaltar que segundo Moraes (2003) a nomenclatura Sociologia foi utilizada pela mesma ter sido implementada no Ensino Médio antes do surgimento do curso superior de Ciências Sociais, embora a mesma seja um espaço curricular para se transmitir e desenvolver conteúdos relacionados à Ciência Política, Sociologia e Antropologia. Optou-se por utilizar neste texto a nomenclatura estabelecida e contida na lei, que é a terminologia Sociologia.

Após 11 anos da publicação da obrigatoriedade do ensino da Sociologia no ensino médio cabe ressaltar que existem poucos estudos focando essa temática, trazendo desafios sobre a sua interpretatividade, seu desenvolvimento e seus resultados cabendo aos estudantes de Sociologia e Ciências Sociais abordar temas referentes à aplicação de ampliação da Sociologia nas escolas. Devido a isso, o objetivo dessa pesquisa é realizar uma revisão

integrativa da literatura a fim de identificar o desenvolvimento da Sociologia como disciplina no Ensino Médio.

2. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de revisão integrativa da literatura, cuja busca ocorreu nas plataformas de dados da Biblioteca Eletrônica Científica Online - Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no Portal Capes, por meio das palavras-chave: “licenciatura em sociologia” e “ensino médio”, intercaladas por meio do termo booleano AND, possuindo a seguinte linha de busca: “licenciatura em sociologia” AND “ensino médio”.

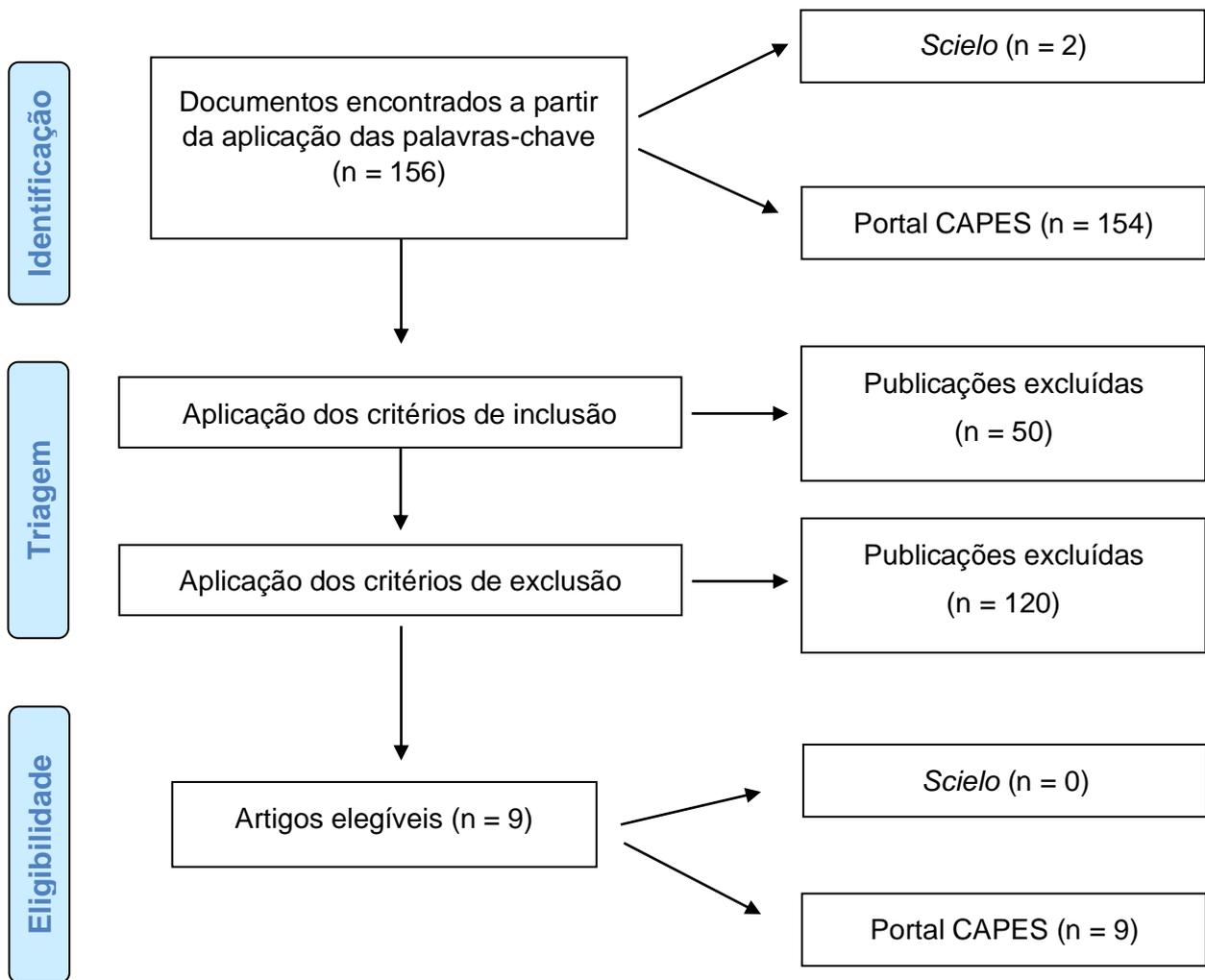
Foram selecionados documentos com publicações de 2011 a 2021 e acesso na íntegra. Como critérios de exclusão foram teses, dissertações, artigos que relacionavam a Sociologia com outras licenciaturas e que possuísem acesso somente ao título.

3. RESULTADOS

Na primeira etapa da pesquisa por meio da palavra-chave “licenciatura em sociologia” foram encontrados 1.710 documentos. A partir, foi acrescentado a palavra-chave “ensino médio” intercaladas pelo termo booleano AND, retornando a busca com 366 documentos. Após a inclusão dos critérios de inclusão a busca obteve 331 documentos e por fim, acrescentando os critérios de exclusão foram selecionados nove artigos elegíveis para compor esta revisão.

É possível observar com maiores detalhes o processo de busca dos artigos mediante do seguinte fluxograma:

Figura 1 - Fluxograma do processo de busca e seleção dos artigos.



Fonte: Autoria Própria (2021)

Os artigos que foram elegíveis estão expressos na seguinte tabela, constando ano de sua publicação, autores e título.

Ano	Autores	Título
2019	FIGUEIRÊDO; OLIVEIRA; SILVA	A política de formação continuada para professores de sociologia em tempos atuais: desafios frente à contrarreforma do ensino médio.
2017	MACHALA	A reforma do ensino médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia.
2017	RAIZER; CAREGNATO; MOCELIN; PEREIRA	O ensino da disciplina de sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores.
2017	SILVA; SOUSA; CORREA	Docências no ensino de sociologia: saberes e trajetórias biográficas de professores da educação básica.
2016	BODART; SILVA	O perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente.
2016	FREITAS; FRANÇA	História da sociologia e de sua inserção no ensino médio.
2015	SOUZA; MARINHO; GAUDENCIO	Ensino e docência: desafios para a formação e atuação de professores de sociologia/ciências sociais.
2012	RUSSCZYK; LEITÃO	A formação de professores em sociologia para o ensino básico no oeste catarinense.
2011	SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA	Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o projeto São Paulo faz escola.

4. DISCUSSÃO

A Sociologia devido ao seu período fora da grade curricular do Ensino Médio trouxe repercussões negativas e até mesmo a defasagens de números de aula e de número de profissionais habilitados para lecionar a disciplina.

Figueirêdo, Oliveira e Silva (2019) argumentam que a Sociologia no ensino médio representa uma grande relevância para contribuições na formação de cidadãos, adquirindo capacidade reflexiva e discernimento em respeito às transformações dinâmicas que ocorre na sociedade. A perspectiva que os autores expõem é altamente considerável, pois existem diversas contribuições que a Sociologia pode oferecer ao jovem desde a explanação de sociedades antigas como as transformações ocorridas ao longo de transições das sociedades, representando uma relevância para a complementação na formação dos cidadãos com uma capacidade reflexiva que o qual abaliza o pensamento atual sobre o mundo contemporâneo.

Os autores também trazem à tona à realidade do sistema educacional, corroborando para um pensar mais complexo:

A realidade é desafiadora para o sistema educacional. É imperioso compreender a história do panorama educacional brasileiro. As vicissitudes que atravessa e os inúmeros desafios que terá de enfrentar a fim de chegar a um denominador comum. Antes de tudo, é preciso levar a efeito o diagnóstico das especificidades regionais do Brasil. São muitos obstáculos que precisam ser superados para alavancar rumo às melhorias na educação. As políticas educacionais precisam ser pensadas de forma a atender, com sucesso, essa diversidade de seres humanos que todos os dias adentram as salas de aulas da escola pública (FIGUEIRÊDO; OLIVEIRA; SILVA, 2019, p. 174).

Machala (2017) afirma que em 2016 uma medida provisória, mais especificamente a MP 746/2016 trouxe uma suspeita que mais uma vez a Sociologia pudesse deixar de ser uma disciplina obrigatória no Ensino Médio. Por ventura, a lei ordinária 13.415/2017 torna obrigatória a presença de práticas e estudos de Sociologia na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), todavia a versão final da BNCC ainda não se encontra concluída. A autora também explana que os documentos que embasaram a reforma do Ensino Médio não permitem concluir se ocorrerá à exclusão da Sociologia das matrizes curriculares. A autora ainda aborda que essa medida provisória traz impactos negativos para a Sociologia brasileira:

A análise da MP 746/2016 e da Lei 13.415/2017 sob o prisma de seu impacto no ensino da Sociologia possibilitou a observação de consequências negativas em relação ao ensino médio de forma geral. Primeiramente, o instrumento escolhido – medida provisória – pelo governo para promover a reforma da educação desconsiderou pesquisas e propostas realizadas por profissionais da educação sobre a matéria e foi majoritariamente desaprovado pela sociedade por abreviar os ritos democráticos. Em segundo lugar, as propagandas veiculadas pela mídia apresentaram informações falsas aos telespectadores, na medida em que: (1) propunham a possibilidade de participação popular por meio de discussões que não foram viabilizadas na prática e (2) promoveram o pensamento de que os estudantes escolherão o itinerário formativo que quiserem, quando, por meio de análise dos documentos que embasam a Reforma, descobriu-se que são os sistemas de ensino que escolherão os itinerários que fornecerão aos estudantes (MACHALA, 2019, p. 24).

Do ponto de vista de Raizer et al. (2017) demonstram problemas estruturais em termos de condição de trabalho, demanda-oferta e formação, esses quesitos influenciam no retorno da Sociologia como uma disciplina sólida no currículo brasileiro, também abordam que a procura de cursos superiores em Sociologia ou Ciências Sociais se apresentam escassos, não surpreendendo os dados encontrados no seu estudo, sinalizando problemas de reconhecimento e legitimação da Sociologia, sendo que muitas vezes são professores não habilitados ou habilitados em outras áreas do conhecimento que ministram essa disciplina.

Outro fato que é imprescindível abordar é que um grande número de docentes atua em diversas escolas concomitantemente e em distintos turnos, sendo esse assunto uma construção de vínculos entre a comunidade escolar que ainda se encontra pouco explorada.

É necessário criar medidas que tendem a valorizar o ensino da Sociologia, a sua legitimação e a sua construção em cima da realização de métodos sociais aplicáveis a todas as faixas etárias. Podendo ser criadas oficinas pedagógicas que enfatizam a importância da Sociologia, trazendo a mesma para a realidade dos alunos e de toda a comunidade em geral.

Foi observado por Silva, Sousa e Correa (2017) que os professores possuem uma dificuldade em admitir que no contexto atual ocorra o princípio da meritocracia convivendo juntamente com os princípios da equidade, do respeito à diversidade e da justiça. Os autores afirmam que:

Os “conflitos” que nós, docentes, encaramos em nossa profissão resultam de valores e princípios que se sedimentaram num processo de socialização, em uma cultura escolar fundamentalmente meritocrática, que, por séculos, nos fez crer que a “escola não era pra todo mundo” (SILVA; SOUSA; CORREA, 2017, p. 187).

No que tange a experiência docente é necessário que ocorra o confronto da formação acadêmica e os saberes pré-profissionais. Ignorar esses saberes no curso de formação de professores provoca o não conhecimento da importância da formação anterior interferindo na prática pedagógica.

É afirmado por Bodart e Silva (2016) que ocorre diversos desafios no que se refere à Sociologia no Brasil, sendo o principal deles a deficiência em licenciados em Ciências Sociais/Sociologia, atualmente o número de licenciados nessa área está longe de ser o desejável. Observaram que vem ocorrendo uma transição entre a predominância de sexos entre os docentes, o que antes era predominância feminina atualmente está passando a ser masculina. É considerável que muitos professores trabalham em diversas escolas e em diversos turnos, sendo um indício de que a carga horária por turma não ultrapassa uma hora ou duas horas semanais, precarizando e fragmentando a atividade docente.

A inserção da Sociologia no ensino médio passa por diversos entraves que impulsionam uma incerteza na vida profissional dos professores, pois diversas vezes os profissionais se encontram desamparados e sem nenhuma vaga de emprego. Os autores Freitas e França (2016, p. 52) trazem a seguinte reflexão:

As representações construídas sobre seu papel na sociedade contribuíram para se criar no imaginário social uma idealização a respeito da Sociologia e do sociólogo. Senso assim, em determinado período, a Sociologia foi elevada ao status de a ciência que “salvaria a pátria”; em outro, tornou-se “perigosa” para esta. Ora a disciplina ocupou lugar de destaque dentre as ciências e no rol das disciplinas escolares, ora foi rebaixada à apenas mais um conhecimento a ser transmitido. A intermitência da Sociologia no Ensino Médio, tantas vezes introduzida e tantas outras vezes retiradas dos currículos escolares, permite pensar que a sua permanência na Educação Básica depende da continuidade da luta por sua consolidação curricular. A campanha pela permanência da Sociologia no nível médio pode contribuir para uma aproximação da academia com o campo escolar (FREITAS; FRANÇAS, 2016, p. 52).

A Sociologia considerada como uma vilã por mostrar a realidade, trazendo a formação dos cidadãos para que os mesmos não se tornem seres alienados. É interessante destacar que diversas formas de investigação trazem a tona uma abordagem multidimensional buscando um delineamento nas disciplinas escolares a uma interpretação nos sentidos do campo do conhecimento.

Deve-se observar que as exigências de profissionalização trazem reflexões a respeito da formação continuada que os professores devem possuir, devendo repensar a formação inicial demonstrando a importância das questões que envolvem a formação docente, enfrentando grandes desafios que impactam o papel que os professores desempenham (SOUZA; MARINHO; GAUDENCIO, 2015).

Para Souza, Marinho e Gaudencio (2015) consideram que as maiores dificuldades na ministração da disciplina de Sociologia é que não ocorre a abertura de cursos de graduação, para que se possa discutir a tradução dos conhecimentos e da aplicação durante a licenciatura na formação da educação básica. É importante que as questões relevantes à formação de docentes sejam sempre abordadas por ser uma prática contínua para enfrentar desafios e o papel desempenhados pelos professores.

Os autores Russczyk e Leitão (2012) realizaram um estudo que analisou o curso de licenciatura em Sociologia de uma determinada Universidade e licenciatura em Ciências Sociais de outra determinada Universidade. Perceberam que os dois cursos buscavam diminuir as distâncias que existem entre a formação de pesquisadores e formação de professores, possuindo como base uma grade curricular com objetivos formativos abordando atividades de extensão, ensino e pesquisa. Em um segundo momento os autores realizaram uma reflexão diante a

discussões dos temas inerentes à prática docente da Sociologia, destacando ideias e conceitos de política, teoria e ideologia.

Schrijnemaekers e Pimenta (2011) analisaram os aspectos metodológicos, pedagógicos e os desafios teóricos na participação da confecção dos cadernos de Sociologia nas escolas de São Paulo, observando que esses cadernos corroboram para uma construção de proposta pedagógica visando esclarecer as formas de inclusão da Sociologia no ensino médio.

É necessário que ocorra uma troca de experiências entre docente e discente, ou seja, o professor contribui de uma forma e o aluno contribui de outra forma completamente distinta, fazendo que ocorra um aprendizado efetivo com diversas reflexões inerentes a formação pedagógica do cidadão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociologia passou por diversos vieses ao longo de sua implementação, desde uma ciência que por muitas vezes considerada como importante para a formação de cidadãos transita para uma disciplina considerada negligenciada. Um grande salto de salvamento para a Sociologia foi à resolução que obrigou que todas as escolas tanto públicas quanto privadas tivessem em sua grade curricular a disciplina em questão. Atualmente, o número de profissionais licenciados em Sociologia ou Ciências Sociais passa longe de ser o adequado, é necessário que ocorra uma maior repercussão sobre as discussões referentes ao ensino da Sociologia a fim de propagar os conhecimentos que a mesma pode transmitir.

REFERÊNCIAS

BODART, C. D. N; SILVA, R. S. O perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 18, p. 168-189, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10820>. Acesso em: 05 jul 2021.

BRASILEIRO, A. M. M. Manual de produção de textos acadêmicos e científicos. São Paulo: Editora Atlas, 2013.

CANDIDO, A. A sociologia no Brasil. **Revista Tempo social**, v. 18, n. 1, p. 271-301, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702006000100015&script=sci_arttext&tIng=pt. Acesso em: 01 jul 2021.

DIAS, R. **Sociologia & Administração**. 4 Ed., Campinas São Paulo. Alínea. 1999.

FIGUEIRÊDO, A. M; OLIVEIRA, M. C. M. F; SILVA, S. G. A política de formação continuada para professores de sociologia em tempos atuais: desafios frente à contrarreforma do ensino médio. *Revista Cocar*, v. 13, n. 27, p. 157-178, 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2827/0>. Acesso em: 08 jul 2021.

FREITAS, M. C. L; FRANÇA, C. E. História da sociologia e de sua inserção no ensino médio. **Movimentação**, v. 3, n. 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/7218>. Acesso em: 08 jul 2021.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n.1, p. 11-30, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jun 2021.

GOLDMANN, L; GARAUDE, L. C; GIANNOTTI, J. A. **Ciências humanas e filosofia: que é a sociologia?** 1979. Disponível em: https://www.unicead.com.br/areadoaluno/file.php/1/Biblioteca_Virtual/Filosofia_e_Sociologia/Ciencias_Humanas_e_Filosofia.pdf. Acesso em: 08 jul 2021.

MACHALA, B, N. A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia. **Revista Três Pontos**, v. 14, n. 2, 2017.

MARTINS, H. H. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista USP de Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289- 300, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jun 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf. Recuperada em: 07 mar 2020. Acesso em: 12 jul 2021.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Revista Tempo Social**, vol. 15, n. 1, p. 5-20, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702003000100001&script=sci_arttext. Acesso em: 11 jul 2021.

RAIZER, L; CAREGNATO, C. E; MOCELIN, D. G; PEREIRA, T. I. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Revista espaço acadêmico**, v. 16, n. 160, p. 15-26, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/173400>. Acesso em: 08 jul 2021.

RAIZER, L; SANTAGADA, S.; MEIRELLES, M. **A recente história do retorno da Sociologia ao Ensino Médio: mobilização política, atores e conquistas**. In:

MEIRELLES, M; PEREIRA, L. H; RAIZER, L. O Ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia. Porto Alegre: EVANGRAF/UFRGS, v. 01, p. 87-98, 2013.

RUSSCZYK, J; LEITÃO, L. R. S. A formação de professores em sociologia para o ensino básico no oeste catarinense. **PerCursos**, v. 13, n. 1, p. 06-22, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2421>. Acesso em: 08 jul 2021.

SCHRIJNEMAEKERS, S. C; PIMENTA, M. D. M. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o Projeto São Paulo faz Escola. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 85, p. 405-423, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622011000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jul 2021.

SILVA, E. L. D; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. edição. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://biblioteca.isced.ac.mz/handle/123456789/712> Acesso em: 14 jul 2021.

SILVA, M. A; SOUSA, C. C. Docências no ensino de sociologia: saberes e trajetórias biográficas de professores da educação básica. **Teoria e Cultura**, v. 12, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12360>. Acesso em: 10 jun 2021.

SOUZA, J. A; MARINHO, N. N; GAUDENCIO, J. C. Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 63-86, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/43976>. Acesso em: 08 jul 2021.

ÍNDICE

C

Cidmar Ortiz dos Santos, 71
Christophe Barros dos S. Damazio, 9

D

Danilo Cândido Bulgo, 115

G

Gabriel Lopes, 48

H

Hilda Maria Gonçalves da Silva, 85

I

Igor Alexandre S. F. de Almeida, 22

L

Lediane Pereira Ramos, 62
Lilian Cristina Gomes do Nascimento,
115
Luiz Alberto Pilatti, 71

M

Maísa Malta, 85
Márcia Pereira da Silva, 22, 36, 48
Marlon Jose Gavlik Mendes, 100

R

Renan Nunes Aguiar, 115

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br