

*Orgs.*  
*Ilzver de Matos Oliveira*  
*Gabriela Maia Rebouças*  
*Edgilson Tavares de Araújo*



**DIREITOS HUMANOS**  
*Educação*  
**E O CAMPO DE PÚBLICAS**



*Orgs.*  
*Ilzver de Matos Oliveira*  
*Gabriela Maia Rebouças*  
*Edgilson Tavares de Araújo*

**DIREITOS HUMANOS**  
*Educação*  
**E O CAMPO DE PÚBLICAS**



São Cristóvão/SE | 2018

# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

## Reitor

Angelo Roberto Antonioli

## Vice-reitora

Iara Maria Campelo Lima

## Editora da Universidade Federal de Sergipe

### Coordenador do Programa Editorial

Péricles Moraes de Andrade Júnior

### Coordenadora Gráfica

Germana Gonçalves de Araújo

### Conselho Editorial

Antônio Martins de Oliveira Junior

Aurélia Santos Faraoni

Fabiana Oliveira da Silva

Germana Gonçalves de Araújo

Luís Américo Silva Bonfim

Mackely Ribeiro Borges

Maria Leônia Garcia Costa Carvalho

Martha Suzana Cabral Nunes

Péricles Moraes de Andrade Júnior (Presidente)

Rodrigo Dornelas do Carmo

Samuel Barros de M. Albuquerque

Sueli Maria da Silva Pereira

**Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos**

CEP 49.100 – 000 – São Cristóvão – SE.

Telefone: 2105 – 6922/6923. e-mail: editora@ufs.br

www.editora.ufs.br

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora. Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

## **Capa, Projeto Gráfico e Diagramação**

Alisson Vitório de Lima

### **Ficha Catalográfica**

**D598d**

Direitos humanos, educação e o campo de públicas [recurso eletrônico] / orgs. Ilzver de Matos Oliveira, Gabriela Maria Rebouças, Edgilson Tavares de Araújo. – São Cristóvão, SE : Editora UFS, 2019.

318 p.

ISBN 978-85-7822-676-3

1. Direitos humanos. 2. Educação – Aspectos sociais. I. Oliveira, Ilzver de Matos. II. Rebouças, Gabriela Maia. III. Araújo, Edgilson Tavares de.

CDU 342.7:37

# Sumário

## Prefácio

9

---

**A força contra-hegemônica dos Direitos Humanos em confronto com as relações precificadas**

*Aldaíza Sposati*

---

## Apresentação

20

---

**Entre temas emergentes: os Direitos Humanos no entrecruzamento do campo de públicas e da educação**

*Ilzver de Matos Oliveira. Gabriela Maia Rebouças. Edilson Tavares Araújo*

---

## Parte I

### Direitos Humanos no Campo de Públicas

---

**O Campo de Públicas no Brasil: o desafio do ensino multidisciplinar e da formação voltada à promoção de direitos**

*Lindijane de Souza Bento Almeida. Raquel Maria da Costa Silveira. Ana Vitória Araújo Fernandes*

---

29





---

**O sentido da ação humana em Hannah Arendt como condição para a vivência de Direitos Humanos**

*José Roniel Moraes Oliveira, Ilzver de Matos Oliveira*

---

**57**

---

**Cuidados para a pessoa com deficiência intelectual na política de atenção a saúde: uma questão interdisciplinar e intersetorial para diminuição da dependência?**

*Jessica aparecida dos Santos Sampaio, Edilson Tavares de Araújo.*

---

**72**

---

**Avaliação de projetos sociais: racionalidade e subjetividade em questão**

*Amanda Boaventura Lima, Jéssica Aparecida dos Santos Sampaio, Lucas Bastos dos Santos*

---

**106**

---

**Enfrentamentos e dificuldades de pessoas que vivem com HIV/AIDS no seu universo de trabalho**

*Amanda Boaventura Lima, Jéssica Aparecida dos Santos Sampaio, Lucas Bastos dos Santos*

---

**127**

---

**Tecendo a rede das políticas públicas: integração entre estado e sociedade civil**

*Claudiene Santos, Franciele Jacqueline Gazola da Silva, Letícia Rocha Santos.*

---

**152**



---

## Parte II

### Direitos Humanos na Educação

---

#### **Educação e Direitos Humanos: problematizar para resistir**

*Gilda Diniz dos Santos. Camila de Cerqueira Silva Macário. Gabriela Maia Rebouças*

---

**167**

#### **Avaliação de resultados na perspectiva participante no plano nacional de formação de professores da educação básica**

*Simone Santana Damasceno de Carvalho. Manuella Florentino Vanderlei Paiva Santos. Rosineide Pereira Mubarack Garcia*

---

**190**

#### **Violências recorrentes apontadas em um estudo de revisão sistemática sobre crianças e adolescentes com deficiência**

*Guilherme Vasconcelos Pereira. Daniela do Carmo Kabengele.*

---

**217**

#### **Avaliação da implantação da feira de produtos orgânicos “Ecofeira” e a sua relação com a Universidade Federal de Mato Grosso**

*Thaís Oliveira Lemos. Adonnay Martins Barbosa. Katiane Toldi. Alexandro Rodrigues Ribeiro.*

---

**233**

#### **“Escovando palavras”. Experiências de leitura no ensino superior**

*Maria Zenaide Alves. Selma Martines Peres.*

---

**257**



---

**O percurso e os “desvios” da educação**

*Aldenizia Kássia de Melo Carvalho. Daniela do Carmo Kabengele. Magda Matos de Oliveira.*

**271**

---

**A pedagogia social na educação em prisões: uma análise do sistema prisional do estado do Rio de Janeiro**

*Taíza da Silva Gama*

**287**

---

**Dados dos organizadores**

**309**

---

**Dados dos autores**

**311**

---

# *Prefácio*

## *A força contra-hegemônica dos direitos humanos em confronto com as relações precificadas*

Aldaíza Sposati<sup>1</sup>

O debate sobre Justiça Social no Brasil apresenta um sabor misto de “não provei e quero mais”. Construimos fortes expectativas a partir das lutas pelo Estado de Direito, pela derrubada da ditadura, pelo reconhecimento do Estado brasileiro do protagonismo e das demandas dos movimentos sociais, da luta pela extensão universal da cidadania. Perspectivas de igualdade, universalidade e equidade corporificaram a bandeira da Justiça Social.

Este encontro sergipano na academia marca, em sua nomenclatura - reunião de pesquisadoras e pesquisadores - o respeito à equidade. Parte-se do exame da realidade a partir da presença da distinção de gênero que pode vir a significar olhares distintos do real para a pesquisa. Pode-se afirmar que a supremacia masculina é tão mar-

---

1 Pesquisadora bolsa produtividade do CNPq, professora titular da PUCSP no Programa de Pós-graduação em Serviço Social, onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Seguridade e Assistência Social-NEPSAS e leciona a disciplina Assistência Social: Política e Gestão. E-mail: aldaiza@sposati.com.br

cante que ela mesma provoca outro olhar distinto de gênero com base na experiência das mulheres. Fica a pergunta: a justiça social para o gênero masculino tem a mesma intensidade, presença, ética e valores do que para o gênero feminino?

Ao trazer a diversidade no debate sobre justiça social estamos construindo uma máxima: **não há plena justiça social sem que ocorra o respeito à diversidade e à diferença.** Estamos, portanto, nesta reflexão combinando, em inter-relação, três categorias: **direitos humanos, justiça social, diversidade.**

Avançar este pensamento implica indicar que ela contém um contraponto imperativo: a homogeneidade se distingue da igualdade, pois esta contém o sentido de unidade que implica por sua vez em reconhecer a diversidade.

A justiça que respeita a diversidade implica garantir o respeito à liberdade de expressão, a acolhida da diversidade de opiniões manifestas sem serem subjugadas pelo preconceito. Nós mulheres temos forte experiência da subordinação quando os homens são considerados melhores como humanos e, portanto, com mais acessos do que as mulheres.

A necessária relação entre justiça e diversidade coloca para fora da cena um conceito particular de justiça monolítica (e, portanto, pouco social) ao considerar que todos devem ter atenção uniforme para que se tenha igualdade. Aqui se põe em debate a justiça de olhar único como se tivesse um tampão, ao modo do pirata, que a impede de visão ampla dos diversos lados da questão. Universalidade não

significa homogeneidade ela implica reconhecer especificidades e diferenças inclusive as territoriais e as culturais.

A tradição imperativa e homogênea das classes dominantes no país não admite absolutamente a divergência. Isto remete a considerar que a justiça demanda capacidade de escuta e respeito. Sem escuta não se constrói justiça.

Destaco que a noção de justiça supõe analisar as duas dimensões: o dentro e o fora, ou o incluído e o excluído. A universalidade tem um olhar para a demanda não se circunscrevendo à atenção dos que tiveram acesso. Qualquer atenção que deixa ao largo um conjunto de desatendidos está praticando uma injustiça social do ponto de vista da demanda. A perspectiva de igualdade com universalidade implica que se tenha objetivado quantos e onde estão os que aguardam para serem incluídos em dada atenção.

Por vezes se é vencido pela alegria de ter proporcionado um feito para um dado grupo de cidadãos. Mas, sem desconsiderar o mérito do feito, é de lembrar-se que o feito só é bem feito se extrapolar um grupo inicial já incluído para dirigir-se a todos que vivem a mesma situação. **A perspectiva de solidariedade com os iguais é um princípio de busca universalista da justiça social.**

Faço aqui uma breve passagem por algumas situações que põem interrogações sobre o desdobramento dos processos de justiça social no Brasil.

Informações de estudos sobre o Brasil têm se intensificado o que significa que o aprofundamento de nossa identidade, nossos traços, nossa cultura, nossa etnia mix, nossa história e da história do

exercício do poder nos diferentes momentos do país. Cabe acrescentar a esse conjunto nosso avizinhamo quanto ao pertencimento à América Latina guardando grande similitude em nosso processo de colonização, povoamento, escravização, ditaduras, agressão aos direitos humanos e sociais.

Trazemos marcas históricas em nossa sociedade de injustiça social como um interdito à diferença. A não homogeneidade branca é entendida com precarização e justificativa para o trato subalterno e precarizado.

O mundo latino-americano de língua portuguesa tem distinções com seus avizinhadados, mas, há traços históricos que se assemelham. Fomos aquecidos em relações subordinadas com a América do Norte e baixo envolvimento com os vizinhos da América do Sul. Com estes travamos batalhas territoriais cruéis como a da Guerra do Paraguai. Relações Sul-Sul do Equador com África apresentam-se ainda frágeis. Nós latino-americanos temos em nossas histórias marcas profundas de injustiça social com a população indígena. Os colonizadores estrangeiros que aqui chegavam consideravam que a “gente da terra” era selvagem e infiel perante a religião cristã ocidental europeia.

Esse trato resultou em alguns preconceitos que tinham por máxima a defesa de concepções como: antes do corpo a alma é que deve ser salva para Cristo mesmo que implicasse morte. O antes selvagem mudava de condição ao ser batizado sob o princípio cristão, mesmo que não fosse de sua vontade. Não havia o respeito à condição humana dos índios na medida em que eram considerados selvagens.

Os jesuítas que para cá vieram pertenciam à Inquisição ibérica. O povo de África que foi trazido a ferrolhos pelos traficantes de es-

cravos chega na condição de mercadoria e não de gente ou condição humana. Eram subordinados a serem tratados sob o açoitado. No romance histórico “Defeito de Cor” de Ana Maria Gonçalves, é apresentado o relato de uma escrava que chega ao Brasil criança com 10 a 12 anos. No romance ela relata diversos movimentos de libertação dos escravos na Bahia. Conta que um negro após obter sua carta de alforria e ao buscar um emprego público, deveria assinar um atestado de que era portador de um defeito de cor. Ele ingressava caracterizado como deficiente de cor.

Temos marcas seculares de subordinação dos diferentes. Séculos em que os não brancos eram espécies pouco diversas dos animais e não poderiam ser considerados como gente. Como se dizia à época: “nem gente são” para serem contados nos censos de população.

O pensamento conservador traz consigo o preconceito. Quem vive em situação de na rua não é contado nos censos brasileiros até hoje. No século XXI ainda permanece a presença e expansão de “poder subordinante” que mantém opaca “a visibilidade dos invisíveis”. Data de poucos anos o processo de caracterização de comunidades como as dos quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, aqueles que vivem da pesca ou da extração da castanha, ou de algumas formas de produção pré-industriais.

No Brasil tivemos tal grau de miscigenação e tal imposição do tipo branco, europeu, que nós perdemos a valorização de nossas raízes indígenas. Você vai ao México e vê uma presença muito forte da cultura popular indígena nas roupas, nas palavras, na comida, nas danças. Vai à Bolívia ou à Colômbia e não se mostra como aqui a vergonha

da raiz do povo ser indígena. Estamos vivendo alguns movimentos na gastronomia que buscam mostrar os sabores da terra.

Democracia no Brasil é, sobretudo, diante de toda nossa história, o espaço efetivamente concreto e viável para voz da diversidade. A presença da diversidade política que foi cerceada durante as ditaduras.

São múltiplas diversidades de etnia, de regiões do país, de gênero, de orientação sexual, de opção religiosa e nem sempre os fóruns de discussão abrem espaço concreto para esse aparecer da diversidade sem preconceito.

Estudo psicológico recente mostrou que nas mudanças de governo perde-se a libido do trabalho profissional, porque são tantas as decepções, que elas retiram efetivamente a condição de um compromisso maior com a profissionalidade.

Um grande valor ético e humano dos movimentos sociais reside no fato de expressarem em seu objeto de luta seu reconhecimento social. Demonstram que sua busca não se dá para atenções isoladas, mas, sim, que constroem uma luta articulada e coletiva. Um Secretário de Cultura em São Paulo disse a um rapaz estudante da USP quando se manifestava: “se você continuar a falar vou lhe dar um tapa na cara!” e emendou continuando: “você falou, você é um chato! A minha vontade é de te dar um tapa na cara!”.

Na cidade de São Paulo está em execução uma política de extermínio da justiça social para aqueles que vivem em condição de drogadição. Após uma forte e desastrosa ação policial, em maio de 2017, que dispersou com violência pessoas dependentes que viviam na Cracolândia o prefeito da cidade determinou: “não há mais Cracolân-

dia!” Anunciou magicamente o decreto de extermínio. Pelo poder político do cargo determinou fiquem invisíveis. O médico Dráuzio Varella, afirmou em declaração pública aos jornais: “é preciso entender que os meninos e as meninas que aqui estão são resultado de uma sociedade de exclusão. Eles não foram para a droga como opção primeira, mas exatamente pela ausência de possibilidades”.

O desrespeito manifesto por autoridades estatais é aberrante. Ouvir um Presidente da República dizer que “mulher conhece mais preço de supermercado” por isso deve controlar os preços. Mulher é recatada e bela, figura do lar. Ouvimos tantas manifestações de insensatez. Como autoridades conseguem fazer tais afirmações e não ter vergonha? É algo de pasmar.

A justiça social é, sobretudo, o reconhecimento do outro. Ela é relacional, não é imperativa. Estão restringindo a capacidade de enxergar o outro em suas características

É perversamente interessante uma expressão que está sendo cunhada: “*as ruas que vão dizer*”. “**É preciso ir às ruas e dizer o que a gente quer!**” Lendo ao revés são afirmações de que não ocorre escuta e que não cabem falas de líderes ou representantes. Ganhou status a massa sem identidade sem sujeito que a represente. Ao mesmo tempo em que convoca a população para ir às ruas como massa, ou número, convoca o exército para tirar as pessoas da rua, agredir e ferir. Onde está a coerência?

Estamos vivendo um período no Brasil de 2016-2017-2018 em que reina a incapacidade de quem está no governo do país em ser minimamente coerente naquilo que diz. “Muda isso [...] muda aquilo

[...] muda lá!” Nem em futebol o técnico muda as pessoas no jogo desse jeito, sem uma estratégia. É uma falência, uma incapacidade de governar em nome do povo e para o povo.

Entendo que estou destacando nesse conjunto de apontamentos expressões da relação entre Justiça Social e Dignidade Humana. O momento que vivemos requer que sejamos radicalmente humanos e humanistas. Digo isto por entender que estamos vivendo um economicismo potenciado, em que tudo se precifica. “Se precifica o drogado, se precifica aquele que é considerado pobre.”

A palavra da hora é “isso ainda não foi precificado!” No momento em que tudo tem um preço, ocorre a transformação das pessoas em mercadoria. Elas deixam de ser humanos, deixam de ter expressão, deixam de ser consideradas na sua liberdade, na sua inviolabilidade e passam a ser coisa.

Neste momento de auge do economicismo, vitória do neoliberalismo, estamos nos posicionando sobre a força dos Direitos Humanos como uma potência de contra-hegemonia.

Isto é, disseram que eram selvagens os naturais da terra, mas, de fato, quem está sendo selvagem são os que disseram que os da terra eram selvagens. Essa polarização no sentido da prevalência do humano é fundamental nesse momento da precificação.

Temos que discernir como se expressa o humanismo na vertente liberal ou neoliberal profundamente individualista, moralista e culpabilizadora. Há o forte hábito em se usar expressões preconceituosas e excludentes. Programas Sociais que deveriam ter o trato igualitário do humano usam jargões como pobre, carente, vulnerá-

vel para caracterizar quem deles faz uso. Inicia com o extermínio da potência humana e se propõe a desenvolvê-la. Primeiro mostra que não há manifestação de ser humano, de ser igual, para depois fazer algo, em geral, reduzido.

Chega-se ao ponto em que somos obrigados a ser confrontados com a situação em que magistrados recebem o benefício mensal de 699 reais para pagar a creche do seu filho de até cinco anos, ou o benefício de mais de quatro mil reais como auxílio-habitação, para além do salário de mais de 30 mil reais. Ao mesmo tempo em que o valor de um salário mínimo para o Benefício de Prestação Continuada-BPC para um idoso ou um deficiente com renda per capita menor do que  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo é taxado como exorbitante e causador de déficit no custeio da previdência social ou, ainda, que ele “vai acostumar o beneficiário a não trabalhar e ficar dependente”.

Com ele vem o tradicional jargão que tacha de prática de assistencialismo o BPC, mas ficam mudos com o protecionismo dos magistrados. O reconhecimento da diversidade e da desigualdade é travestido de discriminação e preconceito.

Como nós, brasileiros, buscando a justiça social e os direitos humanos, nos posicionamos face essas iniquidades? Estamos discutindo direitos humanos e o contraponto com que nos defrontamos é a barbárie. Uma das expressões da barbárie não deixa de ser a corrupção.

A ausência de relação complementar entre direitos humanos e direitos sociais sem manter uma hierarquia entre um e outro é uma perspectiva necessária. Ao construir direitos sociais estamos construindo direitos de cidadania que se referem à sociedade de um

dados país. Os direitos humanos são mais desterritorializados em seu horizonte, pertencem à sociedade humana. Há aqui uma polaridade que precisa ser combatida e que se estende para além dos direitos humanos, aos direitos sociais na atenção à saúde, à educação, à assistência social, permanecem processos seletivos de exclusão.

Entendo que estamos em um período em que é atribuído um caráter volátil aos direitos humanos, sociais e de cidadania por muitos daqueles que ocupam o Estado no Executivo, Legislativo e Judiciário. Vão sendo construídas barreiras para que o acesso aos direitos seja obstaculizado. Passa-se a conviver com o não reconhecimento social.

Novas questões estão postas não só para o país, mas para a civilização humana como o avanço da tecnologia, que nos traz muitos benefícios, mas, também, tira empregos, pois substitui humanos. A presença da robótica está permitindo até que cirurgias sejam feitas por comando à distância.

O desemprego hoje é perversamente significativo, mas não parece que nós tenhamos um horizonte de suprir essas condições de emprego para todos. Porque o próprio processo produtivo não é mais um processo com capacidade de absorver a força humana. Estamos chegando a uma nova situação na sociedade de mercado em que vivemos: como é que vamos ter acesso ao dinheiro se não tivermos emprego?

Estamos convivendo com um confronto ético de valores. De um lado nos pedem austeridade face à crise econômica, com restrição de gastos, principalmente os gastos sociais que são direcionados para os de menor renda. Em contraponto à austeridade estamos

sendo informados de modos vários de corrupção, há um discurso, a prática e sua antítese.

Penso que se nós temos que caminhar para a justiça social, não podemos continuar no país com a condição em que quem tem menos paga mais e quem tem mais paga menos.

Iniciei considerando que sabemos mais do que não queremos do que queremos. A pauta pela justiça social, pelos direitos humanos e sociais e pela diversidade exige que alicercemos com mais vigor as referências da sociedade brasileira. Tem muita coisa ainda encoberta no caminho da construção da justiça social.

A democracia e cidadania social não podem ser nunca mais, corpos estranhos à democracia brasileira. Entendo que é essa a luta que temos pela frente. Há que ocorrer um basta no trato medíocre da condição humana dos brasileiros. Temos uma luta pelo respeito humano, respeito mútuo e de respeito histórico dos governantes aos cidadãos brasileiros.

An illustration on the left side of the page shows several figures in traditional, possibly African, clothing. They are depicted from the waist up, holding hands in a circular formation. The style is simple and line-art-like, with a warm, golden-brown color palette. The background behind the figures is a pattern of overlapping rectangular shapes, suggesting a tiled floor or a similar architectural element.

# *Apresentação*

Essa coletânea é fruto de profícuas discussões, diálogos e parcerias entre instituições e pesquisadores que atuam nas áreas de Direitos Humanos e Educação com intersecções no Campo de Públicas, área que desde 2012 atua na defesa da formação técnica e política dos emergentes cursos de graduação e pós-graduação em Administração Pública, Gestão Pública, Gestão de Políticas Públicas, Políticas Públicas, Gestão Social e congêneres.

O contexto do desmonte de sistemas de proteção social, da precarização da educação formal, dos sucessivos cortes orçamentários para a ciência e tecnologia, da extinção de políticas sociais, das reformas conservadoras que aniquilam direitos de cidadania historicamente conquistados, trazem maiores desafios para o Campo de Públicas e para os Direitos Humanos. Afirmar e lutar pela garantia da formação dos gestores públicos e educadores, com base nos direitos humanos e na justiça social, é cada vez mais urgente. Entrecruzar visões sobre problemas de pública relevância e políticas públicas enquanto forma de minimiza-los deve ser um esforço constante dos governos e sociedade civil, no sentido de promover aprendizagens e inovações necessárias a garantia da dignidade humana. A diversidade de textos apresentados nessa obra trazem abordagens e casos sobre tais questões que levam à reflexão e à ação.

# *Entre temas emergentes: os direitos humanos no entrecruzamento do campo de públicas e da educação*

Ilzver de Matos Oliveira<sup>2</sup>

Gabriela Maia Rebouças<sup>3</sup>

Edgilson Tavares de Araújo<sup>4</sup>

---

2 Bolsista PDJ CNPq no PPGA-UFF. Pós-doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bolsista CAPES. Doutor em Direito (PUC-Rio). Professor do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes - PPGD/UNIT. Mestre em Direito (UFBA). Estágio Sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES/Universidade de Coimbra). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Proteção aos Direitos Humanos - UNIT/CNPq. Editor-executivo da Revista Interfaces Científicas - Direito. Autor de obras jurídicas. E-mail: ilzver.matos@souunit.com.br

3 Doutora em Direito pela UFPE. Pós Doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra 2015/2016. Professora e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Direito-Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes - UNIT (SE) e Professora no Mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas do Centro Universitário Tiradentes (AL). E-mail: gabrielamaiar@gmail.com

4 Bolsista de Produtividade DT-2 do CNPq. Pós-doutorando em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (CEAM/UnB). Doutor em Serviço Social (PUC-SP / Universidade Católica Portuguesa). Professor Adjunto da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestrado Profissional em Gestão da Segurança Pública, Justiça e Cidadania (UFBA); Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB). Diretor de Extensão da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ANEPCP-2018-2019). E-mail: edgilson@gmail.com

As diversas formas de discriminação e exclusão social existentes na contemporaneidade impedem as cidadãs e cidadãos de exercerem seus direitos e liberdades, de modo que não consigam participar plenamente das sociedades onde vivem. O disfrute efetivo de direitos humanos em condições de igualdade e equidade, sem que haja discriminações, são temas emergentes que devem ser pensados em diferentes contextos, para diversos públicos, principalmente, aqueles em situação de risco e vulnerabilidade social e pessoal. Parece paradoxal que após quase 70 anos de promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela ONU, estejamos com a necessidade ainda mais premente de ter tais temas em pauta de maneira incisiva, enquanto formas de resistência. Frente aos retrocessos políticos, econômicos e sociais que vêm ocorrendo na América Latina, assolada por ondas conservadoras e neoliberais que aviltam as condições de vida dos povos, é preciso cada vez mais entrecruzar e interseccionar o debate dos direitos humanos com outros temas.

As privações de direitos que passam as mulheres, pessoas com deficiência, jovens, população carcerária, pessoas em situação de rua, idosos, entre outros, gera muitas vezes questionamentos conservadores sobre possíveis disfrutes de “direitos específicos” por parte destas pessoas. Não se trata de especificidade, mas de compreender que os direitos humanos são para gerar proteção social para todas as pessoas, independente das condições dos corpos, gêneros, idades, modos de vida, raça, etnia e orientação sexual. O reconhecimento e respeito à dignidade humana e as diversidades deve ser encarado como modo de vida por todas as pessoas. A garantia da justiça social pelo Estado e sociedade civil se soma a essa lógica, enquanto

fundamentos para a efetividade dos direitos humanos. Para tanto, é preciso cada vez mais investir nos processos formativos e educacionais (formais e informais) com vista à criação de novas culturas políticas e ordens sociais. É neste caminho que a Associação Brasileira de Pesquisadores (as) pela Justiça Social (ABRAPPs), fundada em 2009, por egressos de pós-graduação contemplados pelo programa de ação afirmativa da Fundação Ford, o *International Fellowship Program*, vem investindo esforços para fomentar espaços de formação e aprendizagem a exemplo das duas edições que ocorreram entre 2016 e 2017, dos Encontros Brasileiros de Pesquisadoras e Pesquisadores pela Justiça Social, em Aracaju – SE. A coletânea de textos que apresentamos nesse livro é fruto de profícuas discussões que foram feitas durante o último evento que propiciou cada vez mais a ampliação do diálogo e parcerias com outras áreas e instituições congêneres, que atuam no Campo de Públicas e na educação.

Desde 2012, o denominado Campo de Públicas vem atuando na defesa da formação técnica e política dos emergentes cursos graduação e pós-graduação e Administração Pública, Gestão Pública, Gestão de Políticas Públicas, Políticas Públicas, Gestão Social e congêneres. Além de associações de pesquisadores e profissionais que se institucionalizaram, desde então, emergiram muitos eventos, periódicos específicos, grupos de pesquisa e outras formas de intervenção acadêmica e política com diferentes instituições representativas e alguns começam a criar distinções institucionais. Atualmente, o Campo congrega mais de 250 cursos de graduação presencial congregando uma diversidade de posicionamentos políticos-ideológicos com base no *ethos* republicano e democrático.

O contexto do desmonte de sistemas de proteção social, da precarização da educação formal, dos sucessivos cortes orçamentários para a ciência e tecnologia, da extinção de políticas sociais, das reformas conservadoras que aniquilam direitos de cidadania historicamente conquistados, trazem maiores desafios para o Campo de Públicas e para os Direitos Humanos. Afirmar e lutar cada vez mais para a garantia da formação dos gestores públicos e educadores, com base nos direitos humanos e na justiça social, é cada vez mais urgente. Entrecruzar visões sobre problemas de pública relevância e políticas públicas enquanto forma de minimiza-los deve ser um esforço constante dos governos e sociedade civil, no sentido de promover aprendizagens e inovações necessárias a garantia da dignidade humana. A diversidade de textos apresentados nessa obra *Direitos Humanos, Educação e o Campo de Públicas*, trazem abordagens e casos sobre tais questões que levam a reflexão e ação.

O livro está organizado em duas partes, além do majestoso prefácio da Profa. Aldaíza Sposati, reconhecida pesquisadora brasileira e militante na defesa da proteção social e dos direitos humanos. Já no prefácio são reforçadas questões que enaltecem a necessidade de termos forças contra hegemônicas dos direitos humanos que lutem pela justiça social tendo por base o respeito às diversidades e às diferenças.

Na primeira parte do livro *Direitos Humanos no Campo de Públicas* traz sete artigos que tratam de reflexões teóricas e experiências relacionadas a processos de formação, análises e avaliação da ação pública.

O primeiro capítulo, de autoria de Lindjane de Souza Almeida, professora da UFRN e atual presidente da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ANEPCP), em parceria

com Raquel Silveira e Ana Vitória Fernandes, ambas do Mestrado em Estudos Urbanos e Regionais (UFRN), apresenta o Campo de Públicas e a pesquisa comparativa sobre ofertas formativas em diferentes cursos, tendo como base a discussão do ensino multidisciplinar voltado para a promoção de direitos.

José Roniel de Oliveira e Ilzver Matos de Oliveira, do Mestrado em Direitos Humanos da Unit, trazem no segundo artigo reflexões sobre o sentido da ação humana em Hannah Arendt como condição para a vivência dos direitos humanos.

No terceiro artigo é abordado o emergente debate acadêmico e político sobre políticas de cuidados para pessoas com deficiência enquanto direito social no Brasil, bem como, sobre o problema público da dependência. Para tanto, os autores Jessica Sampaio e Edgilson Tavares, do Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (PPGPPSS/UFRB), problematizam questões referentes às ofertas que devem ser feitas em torno da Rede de Cuidados em Saúde para Pessoas com Deficiência.

Amanda Lima, Jessica Sampaio e Lucas Santos, também do PPGPPSS/UFRB, trazem um revisão sobre avaliação de projetos sociais, enfatizando os dilemas e questões referentes às racionalidades e subjetividades que permeiam o debate sobre as metodologias e usos das avaliações.

Coube a Adelmo Espírito Santo Neto, Carolina Alves e Kely Rocha, do Mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas (UNIT/AL), o debate sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com HIV/AIDS no universo de trabalho, por meio de uma revisão integrativa da literatura que nos leva a importantes reflexões.

Finalizando a primeira parte do livro, o texto *Tecendo Redes de Políticas Públicas*, de autoria de Claudiene Santos, Franciele Silva e Leticia Rocha, traz importantes considerações sobre as articulações entre sociedade civil e instituições jurídicas e políticas, com enfoque na reivindicação e criação de políticas públicas. Para tal, fazem análises a partir da obra de Boaventura de Souza Santos.

A segunda parte desta coletânea, *Educação e Direitos Humanos*, traz mais seis artigos que enfatizam mais um importante entrecruzamento.

O primeiro artigo, de autoria de Gabriela Rebouças, da Unit, trata da problemática da educação e os direitos humanos objetivando evidenciar as bases para uma resistência frente ao avanço do conservadorismo na sociedade atual, fortemente marcada pelo contexto social capitalista, patriarcal, colonial e egocêntrico, no qual estamos inseridos há muito tempo.

Em seguida, temos o texto de Simone Carvalho, Manuela Santos e Rosineide Mubarak Garcia, do PPGPPSS / UFRB, tratando de questões relacionadas às perspectivas da avaliação participante do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O artigo de Guilherme Pereira e Daniela Kabengele, do Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Políticas Públicas da Unit/AL, faz análises sobre indicadores referentes a violências recorrentes a crianças e adolescentes com deficiência.

Em mais um texto sobre avaliação de políticas públicas e projetos sociais, Thaisa Lemos, Adonnay Martins e Katiane Toldi, debatem resultados de uma pesquisa avaliativa sobre a implementação de uma feira de produtos orgânicos (Ecofeira) no Mato Grosso.

O artigo “Escovando palavras” experiências de leitura no ensino superior, de Maria Zenais Alves e Selma Peres, traz experiências metodológicas do ensino de educação do campo no contexto da formação em nível superior.

O penúltimo artigo é de autoria de Aldenizia Carvalho, Daniela Kabengele e Magda Oliveira e enfatiza às diferentes interpretações que o tema da sexualidade carrega em sua abordagem, e as possíveis repercussões que estas podem trazer no cotidiano dos discentes e docentes, principalmente quando relacionada à lei Escola sem Partido ou “Escola Livre”.

Por fim, temos o trabalho “A pedagogia social na educação em prisões” de Taíza Gama, que faz uma análise sobre o papel da educação no Sistema Prisional do Rio de Janeiro e sua função diante das injustiças sociais presentes na prisão.

Todos os textos aqui apresentados, certamente, levarão os leitores a ter insights sobre dos desafios que vivenciamos no contexto de ameaça às políticas públicas e a garantia de direitos humanos, visando à cidadania. Reluz a necessidade de insistirmos nos debates sobre o papel do Estado, da sociedade civil e dos diferentes atores políticos e sociais envolvidos na gestão da *res publica*.

Desejamos a todos as leitoras e leitores uma boa incursão nos temas aqui debatidos sobre Direitos Humanos, Educação e o Campo de Públicas, e esperamos que gerem novas reflexões e ações.

# *Parte I*

## *Direitos Humanos no Campo de Públicas*



# *O campo de públicas no Brasil: o desafio do ensino multidisciplinar e da formação voltada à promoção de direitos*

Lindijane de Souza Bento Almeida<sup>6</sup>

Raquel Maria da Costa Silveira<sup>7</sup>

Ana Vitória Araújo Fernandes<sup>8</sup>

---

6 Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais e do Departamento de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Ciências Sociais (UFRN). Presidente da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ANEPCP). E-mail: almeida.lindijane@gmail.com

7 Doutoranda em Ciências Sociais (UFRN). Mestre em Estudos Urbanos e Regionais (UFRN). Gestora de Políticas Públicas (UFRN). Advogada (UNI/RN). E-mail: raquelmcsilveira@hotmail.com.

8 Mestranda em Estudos Urbanos e Regionais (UFRN). Gestora de Políticas Públicas (UFRN). E-mail: avitoriaaf@gmail.com

# Introdução

Na última década, ganharam destaque, no Brasil, os investimentos do Governo Federal em políticas e ações planejadas que visam a ampliar o acesso ao Ensino Superior, aumentando os recursos de 10,3 para 25,2 bilhões de reais (GENTILI, 2013). Um dos grandes avanços foi, justamente, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Este programa teve como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior em todo país. Como resultado imediato dessa política, entre 2007 e 2012, as vagas aumentaram de 139.900 para a quase 250.000.

Tal aspecto, somado às transformações da gestão pública, gerou reflexos no ensino da Administração Pública e possibilitou um movimento de inovação com a inclusão de novos profissionais na administração pública.

Nesse contexto, refletiu-se, no Brasil, a partir do início dos anos 2000, uma tendência internacional que promoveu distinção entre a administração de negócios (business) e a administração pública entre os anos de 1960 e 1970 (FARAH, 2013).

Surgiram, assim, em nível nacional, cursos de graduação como Gestão de Políticas Públicas, Gestão Social, Gestão Pública, Administração Pública, Políticas Públicas, Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social, os quais possuem o propósito geral de formar profissionais capacitados para propor planos, programas e projetos de forma a propiciar o desenvolvimento da gestão pública.

Em 2013, já se somavam mais de 200 cursos legalmente registrados com mais de 49 mil alunos matriculados (PIRES et al, 2014).

Como estratégia da formação desse profissional, tais cursos apresentam um elemento de convergência: a inserção da multidisciplinaridade, agregando temáticas relativas a mais de uma ciência ou área do conhecimento (PIMENTA, 2013). Contudo, a fim de promover uma formação multidisciplinar, torna-se necessário adotar um conjunto de estratégias capazes de possibilitar que a formação generalista esteja aliada à busca pela especialização.

Ao longo dos anos, o surgimento de tais cursos possibilitou a formação do que se denomina, no Brasil, como Campo de Públicas. Trata-se, de um campo multidisciplinar de investigação e atuação profissional voltado ao Estado, ao Governo, à Administração Pública e Políticas Públicas, à Gestão Pública, à Gestão Social e à Gestão de Políticas Públicas (DCN - resolução CNE/CES 01/2014, art. 1). A consolidação desse Campo, por sua vez, será demonstrada a partir de quatro elementos principais: a) o crescimento dos cursos que compõem o Campo no pós-REUNI; b) a articulação de seus atores para a construção de uma base sólida de eventos e periódicos científicos a nível nacional, regional e local; c) o reconhecimento do Campo como área distinta da administração de empresas e d) a criação de entidades de representação dos pesquisadores, alunos e egressos.

A partir dessa discussão inicial, o presente artigo objetiva promover uma compreensão epistemológica e conhecer a diversidade de estratégias de ensino presentes no Campo de Públicas, conferindo destaque para os perfis dos cursos pesquisados e para as inovações presentes em cada experiência.

Para realizar a pesquisa, foi proposta a análise de experiências desenvolvidas nos últimos anos. Desse modo, foram estudados os Projetos Pedagógicos de cursos de graduação do Campo de Públicas nas cinco regiões do Brasil, a partir de três critérios de escolha. Nesse sentido, deveriam os casos se configurar como: a) cursos de bacharelados na modalidade presencial, sendo um em cada região do Brasil; b) graduação em instituição pública federal e c) a primeira experiência de curso do Campo de Públicas criada na região no período pós-REUNI.

Diante desses critérios, selecionou-se o curso de Gestão de Políticas Públicas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), representando a região Nordeste; o curso de Políticas Públicas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), representando a região Sul; Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) na Região Norte e Gestão de Políticas Públicas – Universidade de Brasília na (UnB). No Sudeste, foi selecionado o curso de Administração Pública – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Após a definição dos cursos a serem estudados, foram estabelecidos alguns aspectos iniciais a serem observados, sendo eles: a quantidade de vagas ofertadas semestralmente; o ano de elaboração do projeto pedagógico; a estruturação da grade curricular e a carga horária total do curso. O passo seguinte foi a observação dos eixos de formação e dos objetivos das experiências, o que possibilitou a identificação de elementos convergentes e diferenciais em cada caso.

Para além desses elementos utilizados para a caracterização geral do curso, foi investigada a vivência profissional possibilitada ao aluno

durante o período da graduação, a fim de compreender as principais inovações presentes nas experiências estudadas. Tal percurso tornou possível vislumbrar, como elemento comum às experiências analisadas a amplitude da formação obtida, as quais se voltam para a promoção e a efetivação de direitos.

## **O campo de públicas no Brasil: da formação à consolidação**

A formação do Campo de Públicas no Brasil reflete, mesmo que tardiamente, a experiência internacional consolidada segundo a qual, desde os anos 1960 e 1970, tornou-se premente a distinção entre a administração de negócios (business) e a administração pública, composta por cursos como public administration, public management, public policy, public policy and management, public affairs e nonprofit management (FARAH, 2013).

No Brasil, somente no início do século XX, com apoio do Programa REUNI, se deu um movimento em busca do reconhecimento de uma nova área de educação no nível superior – denominada Administração Pública, a qual se constituiu, ao longo do tempo, como uma prática e uma formação para a prática (FARAH, 2013). Para além dessa distinção, internamente, se deu a multiplicação do número de novos cursos de graduação relacionados ao estudo das políticas públicas e da ação do Estado (GOMES et al, 2016).

Durante esse processo de constituição, os professores e coordenadores iniciaram uma articulação, a qual culminou com a formação

de uma rede que reuniu representantes de diversas instituições de educação superior, possibilitando um acúmulo de discussões que buscavam a consolidação do denominado Campo de Públicas (PIRES et al, 2014) <sup>9</sup>.

Apenas em 2014, quando o Conselho Nacional de Educação homologou as Diretrizes Curriculares (DCN - Resolução CNE/CES 01/2014) para os cursos que compõem o universo do Campo de Públicas, iniciou-se a sua institucionalização. A referida DCN, em seu artigo 1º, indica a composição de um campo multidisciplinar de investigação e atuação profissional voltado ao Estado, ao Governo, à Administração Pública e Políticas Públicas, à Gestão Pública, à Gestão Social e à Gestão de Políticas Públicas.

Para além da definição presente na referida DCN, as características constitutivas do Campo de Públicas ganharam destaque na Carta de Brasília (2013), documento produzido durante a realização do nono Fórum de Professores e Pesquisadores, no qual consta uma definição sobre o Campo pactuada pela própria academia, em seu esforço de debate e diálogo (KEINET, 2014).

Conforme expõe o seu conteúdo, o Campo de Públicas está assentado em dois conjuntos de referenciais fundamentais: epistêmicos e empíricos. No que tange ao primeiro, tem-se um enfoque no aumento da complexidade da esfera pública no Brasil, o que embora mantenha a centralidade do Estado, ao longo do tempo, criou no-

---

<sup>9</sup> Para maiores informações e para ter acesso aos documentos e publicações referentes ao Campo de Públicas, sugerimos o acesso do site: <https://campodepublicas.wordpress.com/>.

vos espaços e incorporou novos atores sociais, ampliando a participação direta da sociedade civil nas políticas públicas e na governança democrática (CARTA DE BRASÍLIA, 2013).

Aliado a isso, os referenciais empíricos consideram que o crescimento do campo é reflexo direto da busca pela consolidação democrática do país que, nas políticas educacionais, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implicaram a criação de cursos especificamente voltados a qualificar e formar quadros para compreender essas mudanças e interferir profissionalmente, atuando na gestão dessas transformações (PIMENTA, 2013).

No seio dessa evolução, quatro dinâmicas principais se complementaram para evidenciar a consolidação do Campo de Públicas no Brasil. A primeira se relaciona com o crescimento da quantidade de cursos que compreendem o Campo de Públicas, o que se deu a partir da política de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no país. No ano de 1995, existiam, no Brasil, treze cursos de graduação em administração pública. A expansão dos cursos de graduação em administração pública e correlatos ocorre, principalmente, a partir dos anos 2000. Em 2013, já existiam 200 cursos legalmente registrados com mais de 49 mil alunos matriculados (PIRES et al, 2013).

A análise acerca do crescimento do número de cursos do Campo de Públicas no Brasil pode ser feita em comparação com a variação do número de cursos de ensino superior no Brasil no mesmo

período. Desse modo, tem-se que o número de cursos de Ensino Superior no Brasil variou 412% entre 1995 e 2013 (BRASIL, 1999; 2015), enquanto a variação da quantidade de cursos do Campo de Públicas, no mesmo período, alcançou 1.438%. Apesar do crescimento apontado, frise-se que, em 2013, existiam 2.391 Instituições de Ensino Superior no país (BRASIL, 2015). Desse total, apenas, aproximadamente, 140 instituições ofereciam graduação superior relacionada ao Campo de Públicas (de acordo com dados coletados em nossa pesquisa), o que representava 5,86% do total de Instituições de Ensino Superior no Brasil.

A segunda dinâmica, por sua vez, diz respeito ao movimento iniciado por parte dos atores do Campo de Públicas, os quais se articularam para formar uma base sólida de debates em eventos e periódicos científicos, sobretudo após os anos 2000 (PIRES et al, 2014). O objetivo era levar as temáticas discutidas dentro do Campo para outros debates, a fim de promover a divulgação das pesquisas realizadas e conferir publicidade ao próprio Campo de Públicas. Nesse sentido, além da inserção dos pesquisadores de forma ativa em eventos preexistentes e já consolidados, foram criados a priori por estudantes e professores encontros anuais e bianuais específicos do Campo, como o Encontro Nacional dos Estudantes dos Cursos do Campo de Públicas (ENECAP), que já se encontra em sua décima sexta edição e o Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ENEPCP).

Mais recentemente, no ano de 2015, os eventos estudantis passaram a compreender a importância da discussão de aspectos oriun-

dos das realidades da gestão pública local, o que de fato resultou na criação dos eventos regionais. A título de exemplo, podem-se citar os Encontros Regionais dos Estudantes dos Cursos do Campo de Públicas (ERECAP), que já se apresentam em sua terceira edição nas regiões Sul e Nordeste, bem como, o Encontro Mineiro dos Estudantes do Campo de Públicas (EM Público), que também se encontra em sua terceira edição.

Ainda, destaca-se a contribuição do terceiro elemento para a consolidação do Campo. Trata-se do reconhecimento deste como área distinta da Administração de empresas no âmbito do sistema de avaliação educacional brasileiro. Foi entre o final de 2013 e o início de 2014 que se iniciou uma nova etapa na trajetória do Campo de Públicas. Pires et al (2014) afirmam que, nesse período, ocorreu um grande passo para a efetiva consolidação do Campo como área autônoma de ensino e pesquisa no sistema de graduação nacional.

Para além da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2014), nesse período, iniciou-se o processo de avaliação dos cursos do Campo. Por meio da Portaria Normativa nº 03/2015 do Ministério da Educação (BRASIL, 2015), elencou-se a Administração Pública como uma das áreas a ser avaliada por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em 2015. Assim, tornou-se, formalmente, explícita a separação entre as áreas de administração e administração pública no Ensino Superior brasileiro.

Deve-se ressaltar que, durante todo esse processo, a Sociedade Brasileira de Administração Pública (SBAP) assumiu um papel de

protagonismo, em nível de pós-graduação, com o objetivo de definir claramente uma nova área específica à Administração Pública na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com base nessa atuação, hoje a Administração Pública foi reconhecida como uma área específica, fruto da luta de docentes que se destacam no Campo de Públicas, os quais são apontados como os pioneiros na construção desse Campo. No entanto, frise-se, o cenário existente hoje ainda não representa a totalidade do reconhecimento desejado para o Campo de Públicas no âmbito da CAPES: uma área própria para os programas de pós-graduação do Campo de Públicas.

Por fim, pode-se citar como dinâmica que contribuiu para a consolidação do Campo de Públicas no Brasil a criação de entidades de representação dos pesquisadores, alunos e egressos. Nesse sentido, a associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ANEPCP) foi criada em 2015, visando ao fortalecimento do ensino e da pesquisa no Campo de Públicas. Tal instituição configura-se enquanto uma esfera de diálogo entre os cursos do Campo, seja na graduação seja na pós-graduação, bem como entre esses e os órgãos superiores da educação no país. Ainda, apresenta-se como um ente fomentador dos debates acadêmicos por meio da participação em diversos eventos (locais, regionais, nacionais e internacionais), realização de seminários, fóruns e encontros, a exemplo do I Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa de Campo de Públicas, realizado em Brasília, no ano de 2015.

Ainda no contexto do surgimento de entidades representativas, ressalta-se também, a existência da organização de representação dos estudantes, a Federação Nacional dos Estudantes dos Cursos do Campo de Públicas (FENECAP), criada no ano de 2007. Trata-se da entidade máxima de representação estudantil a nível nacional, a qual se articula com os centros e diretórios acadêmicos filiados.

Para além da representação estudantil, criou-se no ano de 2016, durante o XV Encontro Nacional de Estudantes dos Cursos do Campo de Públicas, uma entidade de representação nacional dos egressos e profissionais desse Campo, a Associação Brasileira dos Profissionais do Campo de Públicas, a Pro Pública Brasil. Tal associação é composta por egressos do Campo e alunos de pós-graduação da área, levantando como bandeira a luta da profissionalização da gestão pública brasileira e colocando como uma das suas principais atividades a criação de uma agenda acerca da melhoria da gestão pública, independente do viés político.

Vale ressaltar ainda, que todas as instituições supramencionadas estão em processo de articulação entre si, aspirando, juntas, aspectos como a melhoria da gestão pública brasileira e o espaço próprio do Campo de Públicas na academia e no mercado de trabalho.

Em meio a essa discussão, compreendidos os aspectos que marcaram a formação e a consolidação do Campo de Públicas no Brasil, bem como o crescimento do número de cursos no Ensino Superior, torna-se necessário descortinar as experiências de ensino existentes no Campo de Públicas, as quais, muitas vezes, podem revelar inovações relevantes a ser compartilhadas para o aprimoramento da formação do futuro profissional do Campo de Públicas no Brasil. A seguir, serão apresentados os resultados encontrados na pesquisa realizada.

## Resultados e discussões

Após a análise proposta, foi possível denotar que os cursos pesquisados, de um modo geral, não possuem um padrão no que diz respeito ao número de vagas, carga horária e duração do curso, conforme demonstra o quadro que segue:

**Quadro 1:** Caracterização dos casos estudados

| CURSOS                                    | INSTITUIÇÃO | NÚMERO DE VAGAS  | ANO DO PROJETO               | DURAÇÃO                   | CARGA HORÁRIA | ANO DE CRIAÇÃO |
|---|-------------|--|------------------------------|---------------------------|---------------|----------------|
| Administração Pública                     | UNIRIO      | 50 vagas semestrais                                      | 2008                         | 8 semestres,<br>4 anos    | 3.000h/a      | 2008           |
| Gestão Pública e Desenvolvimento Regional | UFOPA       | 40 vagas por ano   | 2015                         | 8 semestres,<br>4 anos    | 3.064h/a      | 2013           |
| Gestão de Políticas Públicas              | UFRN        | 120 vagas por ano (concentradas no segundo). (Semestre). | 2008 -<br>Atualizado em 2013 | Seis semestres,<br>3 anos | 2.410h/a      | 2009           |
| Gestão de Políticas Públicas              | UnB         | 50 vagas por semestre                                    | 2011                         | 8 semestres,<br>4 anos    | 3.000h/a      | 2010           |
| Políticas Públicas                        | UFRGS       | 50 vagas (divididos entre o SISU e o vestibular)         | 2012                         | 8 semestres,<br>4 anos    | 2.400 horas   | 2009           |

Fonte: elaboração própria, 2017.

No que tange ao período de fundação dos cursos, observou-se uma convergência com o período de eclosão das graduações que compõem o Campo de Públicas no Brasil, ou seja, o contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado pelo governo federal a partir de 2007 - enquanto ação que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Desse modo, os cursos analisados tiveram início entre 2009 e 2013.

Durante as análises, notou-se que as experiências analisadas coadunam com o objetivo de formar um profissional com visão ampla acerca dos complexos elementos que compõem a gestão das políticas públicas. Fazendo uma adaptação do discurso do sujeito coletivo, foi possível organizar os termos principais, que estão presentes na redação dos objetivos dos cursos estudados, elaborando-se um enunciado chave que representa a síntese dos anseios dos cursos em questão. Desse modo, observou-se que os objetivos dos cinco cursos do campo de públicas convergem na formação de profissionais éticos e críticos frente à sociedade contemporânea, capazes de liderar, tomar decisões, planejar e compreender os processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas, bem como proporcionar o desenvolvimento local, social, econômico, cultural, político em organizações governamentais e não governamentais.

Dentre os objetivos propostos pelas experiências, o curso de Administração Pública da UNIRIO, possui um diferencial no que diz respeito ao estímulo a práticas referentes ao setor privado. Pode-se verificar essa diferenciação por meio dos termos “empreender em seu entorno social”; “gestão de redes de organizações públicas e privadas” e “nas diversas áreas que compõem a administração”.

Além da similaridade entre os objetivos, identificou-se como elemento comum a presença da multidisciplinaridade como principal

estratégia curricular. Os cursos se organizam, em sua grande parte, a partir de eixos, o que permite ao aluno direcionar sua formação de acordo com aquela que melhor corresponde aos seus interesses. Trata-se de uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades, as quais devem ser exercitadas e apreendidas de forma guiada pelo projeto pedagógico de cada curso.

O quadro abaixo demonstra divisão dos eixos de formação presentes nos cursos estudados, indicando a existência da multidisciplinaridade<sup>10</sup> ou da interdisciplinaridade no projeto pedagógico:

**Quadro 2:** Formação curricular dos casos estudados.

| CURSOS   | PRESENÇA DA MULTIDISCIPLINARIDADE | EIXOS DE FORMAÇÃO  |
|--|-----------------------------------|--|
| Administração Pública – UNIRIO                         | Interdisciplinaridade             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo básico integrado</li> <li>• Ciclo profissionalizante</li> <li>• Ciclo de transição para o mundo do trabalho</li> </ul>  |
| Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional – UFOPA | Interdisciplinaridade             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo de Formação</li> <li>• Interdisciplinares 1 e 2</li> <li>• Formação Científica</li> </ul>   |
| Gestão de Políticas Públicas – UFRN                    | Interdisciplinaridade             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação geral</li> <li>• Formação do cidadão</li> <li>• Organização social e dos governos</li> <li>• Gestão Pública</li> <li>• Planejamento e políticas públicas</li> </ul>  |
| Gestão de Políticas Públicas – UNB                     | Interdisciplinaridade             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações interorganizacionais e redes na gestão de políticas públicas</li> <li>• Gestão da inovação e de reforma nas organizações públicas. Linha específica de optativas: políticas públicas e gestão pública</li> </ul> |
| Bacharel em Políticas Públicas – UFRGS                 | Multidisciplinaridade             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Governo</li> <li>• Políticas sociais</li> </ul>   |

Fonte: elaboração própria, 2017.

<sup>10</sup> A multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade se diferenciam na maneira como integram as diferentes áreas de conhecimento. Na multidisciplinaridade as disciplinas são sobrepostas, por sua vez, a interdisciplinaridade agrega de forma integrada conceitos, métodos e a prática de diferentes áreas do conhecimento com um propósito comum (FARIA, 2013, p. 15; PIRES, 1998, p. 176-177).

A análise dos projetos tornou possível perceber a utilização do termo interdisciplinaridade, entretanto, a leitura de seu conteúdo permite denotar a intenção de agregação de temáticas relativas a mais de uma ciência ou área do conhecimento (PIMENTA, 2013) enquanto base da formação destinada ao futuro profissional. Desse modo, a despeito do uso do termo, a multidisciplinaridade foi o alicerce comum identificado nos projetos pedagógicos analisados. O fato é que o Campo de Públicas - campo multidisciplinar de formação acadêmica, científica e profissional de nível superior - vem formando um profissional capaz de desenvolver e propagar novas técnicas, propondo inovações sociais e promovendo processos que favorecem o fortalecimento da esfera pública, a qualificação da ação governamental e a intensificação e ampliação das formas de participação da sociedade civil (FARAH, 2013).

Apesar dos eixos norteadores dos cursos do Campo de Públicas possuírem nomenclaturas diferentes, é possível denotar que a organização similar da estrutura curricular dos cursos apresentados garante a convergência no que diz respeito, de um lado, à existência de uma formação generalista e, de outro, à possibilidade do discente direcionar a escolha de suas disciplinas de maneira mais específica.

Os discentes do Campo possuem ampla liberdade de opção de disciplinas e componentes, podendo traçar um percurso por áreas específicas da política pública, especializando-se naquela com a qual mais se identifica. Assim, pode o aluno optar por uma formação generalista ou específica, a depender de suas preferências profissionais construídas ao longo de sua formação acadêmica.

De modo geral, portanto, as grades curriculares analisadas possuem uma estrutura de disciplinas abrangente em suas temáticas, a fim de que outras áreas do conhecimento (a exemplo da Sociologia, do Urbanismo, do Direito e da Economia) possam ser o suporte para a formação multidisciplinar de um gestor que saiba transitar entre as diversas necessidades da vida prática no setor público.

Para além disso, foi possível denotar a presença da multidisciplinariedade no interior dos eixos de formação e a elevada carga de disciplinas optativas necessária à integralização dos cursos, em contraponto com uma quantidade reduzida de disciplinas obrigatórias, o que proporciona uma maior flexibilidade na escolha das disciplinas que serão cursadas.

A título de exemplo, pode-se citar o curso de Gestão de Políticas Públicas da UFRN, que se apresenta, estruturalmente, desenhado a partir de cinco eixos de formação, a saber: Eixo Formação Geral, com disciplinas de cunho instrumental e técnico; Formação do Cidadão, relacionada a conhecimentos gerais sobre o estado da arte das teorias sobre o Estado e a Sociedade; Eixo Organização Social e dos Governos que trata do funcionamento das instituições e os órgãos públicos e sociais; Eixo Gestão Pública, relacionado às formas e modelos de gestão mais adotados e o Eixo Planejamento e Políticas Públicas, que comporta o estudo do planejamento e gestão de políticas públicas (GOMES et al, no prelo).

Para além das estruturas curriculares apresentadas acima, destaca-se também, o curso de Gestão de Políticas Públicas (UNB), no qual, é possível verificar a existência de duas linhas específicas para disciplinas optativas, sendo elas, políticas públicas e gestão pública,

bem como, os eixos transversais de relações interorganizacionais e redes na gestão de políticas públicas, bem como, gestão da inovação e de reforma nas organizações públicas.

Além desses eixos de formação comumente encontrados nos cursos do Campo de Públicas, pode-se verificar no curso de Gestão Pública e Desenvolvimento Regional (UFOPA), que além do tronco basilar voltado, a priori, à Economia, à Gestão Pública e à interdisciplinaridade - através dos eixos compreendidos como ciclo de formação interdisciplinar I e II e a formação específica -, a grade curricular compreende aspectos referentes à Amazônia, para que tal forma os discentes saiam aptos a suprir também as necessidades locais.

No caso de Administração Pública da UNIRIO, os seus ciclos de formação se diferenciam entre si. O ciclo de formação básica incita o senso crítico, a capacidade de análise e ampliação da visão acerca da sociedade, tais aspectos ultrapassam a formação técnica encontrada mais fortemente no ciclo de formação profissional. Consoante a estes ciclos, o ciclo de transição para o mundo do trabalho, congrega aspectos comuns aos dois ciclos supramencionados, com ênfase ainda, em estudos quantitativos.

Já o curso de Políticas Públicas da UFRGS, contempla 10 disciplinas obrigatórias como formação básica, os outros créditos restantes são complementares a tal formação comum e são ofertados por outros departamentos. Apesar disso, coadunam com os eixos propostos pelo curso, governo e políticas sociais.

Foi possível vislumbrar, igualmente, que os cursos estudados abordam, na composição de suas grades curriculares, aspectos voltados

à promoção de direitos, sendo o profissional formado pelo Campo de Públicas um ator chave para potencializar a efetivação desses por meio das políticas públicas que se traduzem em planos, programas e projetos.

Em alguns casos, a exemplo do curso de Administração Pública da UNIRIO, esse enfoque se faz presente de forma transversal e reflexa, ao destacar que a formação tem como foco a contribuição para a promoção do desenvolvimento do país em todos os aspectos: técnico, econômico, social, cultural, educacional. No mesmo sentido, a proteção e a promoção de direitos se fez presente nos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação em Gestão de Políticas Públicas (UNB) e no Bacharelado em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional (UFOPA). Nesse último caso, a formação do gestor se volta para a inovação nas políticas de desenvolvimento em prol da melhoria das condições de equidade social, cultural, tecnológica e econômica entre as regiões brasileiras.

Em dois casos estudados, a promoção de direitos se expressou de forma explícita. No curso de Políticas Públicas da UFRGS, há menção direta aos direitos humanos, ao afirmar que o egresso deverá ser capaz de se posicionar sobre o papel do Estado, da sociedade civil e do mercado na provisão de bens e serviços públicos, bem como deverá compreender e dimensionar as demandas que o avanço da democracia e da consciência dos direitos humanos, sociais, étnicos, sexuais, de gênero inscrevem na agenda pública. O objetivo do curso deixa claro o compromisso com a formação de um profissional habilitado a formular e implementar políticas, programas

e projetos voltados ao fortalecimento da democracia, da cidadania, do bem estar social e dos direitos humanos e ambientais.

Igualmente, no caso da formação proporcionada pelo curso de Gestão de Políticas Públicas da UFRN, as disciplinas e atividades pedagógicas se baseiam nos princípios da ética, do respeito, da promoção dos direitos humanos, da justiça social, da participação política e da legalidade democrática. Conforme expõe o projeto pedagógico do curso, a transdisciplinaridade, que caracteriza a formação no GPP-UFRN, deve promover a apreensão de valores éticos e o respeito aos direitos humanos.

Dessa forma, a consciência e a busca pela concretização dos direitos humanos são elementos comuns aos cursos alvos da pesquisa. Em análise às grades curriculares foi possível denotar que, em conformidade com as resoluções 01/2012 e 02/2012 do Conselho Nacional de Educação, os conteúdos voltados aos direitos humanos são temas transversais que se fazem presentes nas diversas disciplinas ou atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Outro aspecto observado diz respeito à formação para a liderança. Os projetos pedagógicos analisados destacam como objetivos dos cursos ou como habilidades a atuação desse profissional, formado pelo Campo de Públicas, na coordenação de equipes multidisciplinares, assumindo posições de liderança e desenvolvendo atividades de direção. Como exemplo. Podemos citar o curso de Administração Pública da UNIRIO, o qual tem como um de seus objetivos “formar administradores capazes de participar de forma ativa e reflexiva de processos de tomada de decisões em organizações e de liderar tais processos.” (UNIRIO, 2008, p. 29). Já o curso

de Gestão de Políticas Públicas da UFRN, destaca como competências e habilidades do profissional “assumir posições de liderança no desenvolvimento das atividades de direção, coordenação, consultoria, assessoria, planejamento, execução e avaliação de políticas” (UFRN, 2013, p. 29).

Deve-se destacar que cada experiência analisada encontra-se em um centro diferente nas universidades. Notou-se, com isso, que a multidisciplinaridade se expressa no próprio surgimento e lotação dos cursos.

**Quadro 3:** Distribuição dos cursos estudados por centro em cada Universidade.

| CURSOS   | CENTRO  |
|--|---|
| Administração Pública – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro | Centro de Ciências Jurídicas e Políticas.             |
| Gestão Pública e Desenvolvimento Regional – UFOPA                        | Instituto de Ciências da Sociedade.                   |
| Gestão de Políticas Públicas – UFRN                                      | Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.           |
| Gestão de Políticas Públicas – UnB                                       | Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. |
| Políticas Públicas – UFRGS   | Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)      |

Fonte: elaboração própria, 2017.

Há, portanto, cursos em centro de Ciências Jurídicas e Políticas, Ciências da Sociedade, Ciências Humanas, Letras e Artes, na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Nesse sentido, não existe um tronco

único comum para tais cursos, mas sim algo que os caracteriza por sua diferenciação: a multidisciplinaridade.

Desse modo, compreende-se, no contexto do Campo, que é a partir da conjunção de diversos conhecimentos que se torna possível formar um gestor com capacidade de diálogo e aderência em diversas áreas do saber, bem como detentor de uma visão crítica acerca da realidade na qual estão inseridos. Parte-se do princípio de que a formação multidisciplinar do gestor de políticas públicas possibilita que problemas ainda tão caros, complexos e desafiadores sejam pautados a partir de uma leitura técnico-política diferenciada da forma tradicional, se constituindo como uma oportunidade real e concreta de abordagem mais efetiva, eficiente e eficaz daqueles problemas.

De forma relacionada ao caráter multidisciplinar, aponta-se, aqui, a verificação de uma composição heterogênea do corpo docente, no qual se fazem presentes múltiplas áreas do conhecimento. Esta característica se coaduna com o caráter multidisciplinar da formação pretendida e contribui para o fortalecimento da formação do gestor público para a execução de suas tarefas cotidianas.

Após apresentação dos aspectos convergentes identificados nas experiências analisadas, será conferido destaque às inovações verificadas ao longo da pesquisa. Desse modo, deve-se ressaltar que foi possível perceber uma busca pelo envolvimento dos alunos em atividades que articulam ensino, pesquisa e extensão universitária, como forma de capacitá-lo para os múltiplos desafios que podem se impor na prática do planejamento e da gestão.

Nesse sentido, pode-se perceber que os cursos em análise primam pela vivência e pela prática do conhecimento. Os formandos são constantemente incentivados a buscar uma vivência profissional efetiva, o que se configurou a partir da verificação da existência de parcerias entre órgãos governamentais; não governamentais e as Universidades.

**Quadro 4:** Vivências profissionais verificadas nos casos em estudo

| CURSOS                                    | INSTITUIÇÃO | VIVÊNCIA PROFISSIONAL   |
|---|-------------|---|
| Administração Pública                     | UNIRIO      | Estágio obrigatório, empresa júnior.  |
| Gestão Pública e Desenvolvimento Regional | UFOPA       | Estágio obrigatório   |
| Gestão de Políticas Públicas              | UFRN        | Ateliê de gestão de políticas públicas  |
| Gestão de Políticas Públicas              | UnB         | Estágio por meio da disciplina Residência em Políticas Públicas I, consultorias a comunidades, ONG's, prefeituras municipais e empresa júnior |
| Políticas Públicas                        | UFRGS       | Estágio   |

Fonte: elaboração própria, 2017.

Verificou-se que a proposta multidisciplinar, já destacada, se espalha também para as ações que envolvem programas de estágios e propostas de imersão em instituições e em determinadas políticas específicas. Como experiências inovadoras, destacam-se a prática denominada como Residência em Políticas Públicas do curso de

Gestão de Políticas da UNB e a atividade Ateliê de Gestão de Políticas Públicas do curso de Gestão de Políticas Públicas da UFRN.

Por meio delas, pretende-se formar o estudante tendo em vista a inserção prática no mercado de trabalho, de modo a correlacionar com a teoria, bem como na imersão em problemas sociais e culturais concretos.

No caso do Curso de Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a preocupação com o binômio formação-inserção também pode ser verificada a partir da existência da previsão de acompanhamento do aluno. Entretanto, nesse caso, o acompanhamento ocorre ainda durante o curso e é realizado por um Orientador Acadêmico, que, sendo docente do curso de graduação, conduz a formação do aluno a partir de suas preferências e desejos profissionais.

A partir do exposto, evidencia-se que apesar dos cursos do Campo de Públicas apresentarem características plurais entre si, ainda é possível verificar que a multidisciplinariedade perpassa os cursos em questão, fortalecendo assim a característica basilar que proporciona a habilitação e a capacitação dos estudantes para o mercado de trabalho.

Os casos aqui analisados demonstraram a existência de uma formação convergente e coesa no Campo de Públicas. Indo além, a pesquisa possibilitou destacar a existências de estratégias inovadoras de ensino, as quais podem ser transpostas para outras regiões do país. Para além de seus resultados diretos, portanto, o presente artigo ressaltou, indiretamente, a necessidade de interação e de troca de experiências entre os cursos que formam o Campo de Públicas no Brasil, caracterizado como multidisciplinar - em sua formação - e abrangente - em seus fins.

## Considerações finais

Em linhas gerais, foram apresentadas as transformações e inovações presentes hoje nas universidades públicas brasileiras no que se refere ao reconhecimento das especificidades de questões atinentes à formação de gestores públicos em nível de graduação.

Tendo como parâmetro o processo recente de democratização no país e a partir de um contexto político-institucional de demanda de operacionalização de fortalecimento e criação de novos direitos sociais, demonstrou-se o papel estratégico do Estado enquanto um agente primordial para ora dirigir, ora apoiar o desenvolvimento nacional. Especificamente, neste artigo, destacou-se o papel estratégico do governo federal no sentido de formular o REUNI e criar um conjunto de cursos para formar futuros profissionais comprometidos com a democracia e com a sociedade brasileira. Importante frisar que, além de cursos, foram criadas também universidades públicas no interior do país, fortalecendo as esferas estaduais e municipais, na formação de novos profissionais.

No que tange à criação dos cursos que formam o Campo de Públicas no Brasil, ao longo do artigo, demonstrou-se que as diversas áreas disciplinares presentes na formação do gestor público possibilitam que temas relevantes sejam repassados a partir de várias concepções e estratégias de ensino. Nesse sentido, a formação generalista e multidisciplinar constitui a mais inovadora proposta dos cursos que compõem o Campo de Públicas.

A análise dos projetos pedagógicos dos cursos selecionados demonstrou que a formação do profissional egresso do Campo de Públicas está voltada para a promoção e efetivação de direitos, com referência explícita aos Direitos Humanos.

É preciso destacar que o profissional formado pelo Campo de Públicas, ao enfrentar os desafios diários da gestão e do planejamento, encontrará como lócus de aplicação de seu conhecimento multidisciplinar um quadro institucional tradicional e setorializado e uma realidade social marcada pela ofensa direta a direitos. Desse modo, produzir políticas públicas a partir da integração e da multidisciplinaridade torna-se a prioridade de qualquer gestor público para o século XXI, o qual, conforme os objetivos e as habilidades destacadas nos projetos pedagógicos estudados, deve assumir uma postura de liderança e comando, gerenciando equipes e promovendo a integração de políticas públicas.

Os projetos pedagógicos analisados demonstraram que embora existam características singulares em cada caso, os objetivos coadunam para a formação e a inserção de um profissional apto a desenvolver ações de maneira crítica e ética no mercado de trabalho. Para além disso, as experiências promovidas pelos cursos e a convergência das matrizes curriculares, no que diz respeito à multidisciplinaridade, proporciona resoluções inovadoras para conflitos e problemas complexos.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 13 de janeiro de 2014. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências. **Resolução CNE/CES 1/2014**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de janeiro de 2014 – Seção 1 – pp. 17-18.

CARTA DE BRASÍLIA. 2013. Disponível em: <<http://campodepublicas.files.wordpress.com/2013/04/carta-de-brasc3adliaabril-de-2013-1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

COELHO, Fernando de S. **Educação superior, formação de administradores e setor público: um estudo sobre a formação em administração pública — em nível de graduação — no Brasil**. Tese (doutorado em administração pública e governo) — Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2006.

FARAH, M. **A contribuição da Administração Pública para a constituição do campo de estudos de políticas públicas**. In: Marques, M. e Faria, C. (Orgs.). A política pública como campo multidisciplinar. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

FARIA, C.A.P de. A multidisciplinaridade no estudo das políticas públicas. **MARQUES, E.; FARIA, C.A.P. A Política Pública como Campo Multidisciplinar**. São Paulo: Unesp, p. 11-21, 2013.

GENTILI, Paulo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas** – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. Disponível em <<http://www.fpabramo.org.br/pu>>

blicacoesfpa/wp-content/uploads/2015/08/8Gentili.pdf>. Acesso em: 12 de mar. de 2017.

GOMES, S.; ALMEIDA, L.; SILVA, A.; MOURA, J. **As promessas e desafios da formação do bacharel em gestão de políticas pública na UFRN**. In: ALMEIDA, L. e VENDRAMINI, P. Pioneirismo, renovação e desafios: experiências do Campo de Públicas no Brasil. No prelo.

GOMES, S.; ALMEIDA, L.; LUCIO, M. **A new agenda for teaching public administration and public policy in Brazil: Institutional opportunities and educational reasons**. Teaching Public Administration. Sage Journals. Volume 34, Issue 2, July 2016.

KEINERT, T. **O Movimento “Campo de Públicas”: Construindo uma Comunidade Científica dedicada ao Interesse Público e aos Valores Republicanos**. Administração Pública e Gestão Social, 6(4), oct.-dec. 169-176, 2014.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, p. 173-182, 1998.

PIMENTA, C. **A multidisciplinaridade no estudo das políticas públicas**. In: Marques, M. e Faria, C. (Orgs.). A política pública como campo multidisciplinar. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz. 2013.

PIRES, V.; SILVA, S.; FONSECA, S.; COELHO, F. Dossiê - **Campo de Públicas no Brasil: definição, movimento constitutivo e desafios atuais**. Administração Pública e Gestão Social, 6(3), jul-set 2014, 110-126. Disponível em: <http://www.apgs.ufv.br/in->

dex.php/apgs/article/view/719#.VhRRIPiVikp. Acesso em: 30 de setembro de 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Gestão de Políticas Públicas**. (Bacharelado). Brasília, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Administração (Ênfase em Administração Pública)**. Rio de Janeiro, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional**. (Bacharelado). Pará, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Gestão de Políticas Públicas**. (Bacharelado). Rio Grande do Norte, 2008 (atualizado em 06 de fevereiro de 2013).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Políticas Públicas**. (Bacharelado). Rio Grande do Sul, 2012.

VAINER, Carlos. **Programa de Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento Econômico e Social**. Temas de Administração Pública, Araraquara, ed. especial, v. 1, n.6, 2010.

# *O sentido da ação humana em Hannah Arendt como condição para a vivência de direitos humanos*

José Roniel Moraes Oliveira<sup>11</sup>

Ilzver de Matos Oliveira<sup>12</sup>

---

11 Professor do Centro Universitário UniAGES. Bacharel em Direito. Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes (PPGD/UNIT) com bolsa PROSUP/CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Direitos Humanos - UNIT-CNPq e do Grupo de Pesquisa Direito Constitucional: Sociedade, Política e Economia - UNIT-CNPq. E-mail: ronieloliveira46@gmail.com

12 Bolsista PDJ CNPq no PPGA-UFF. Pós-doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bolsista CAPES. Doutor em Direito (PUC-Rio). Professor do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes - PPGD/UNIT. Mestre em Direito (UFBA). Estágio Sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES/Universidade de Coimbra). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Proteção aos Direitos Humanos - UNIT/CNPq. Editor-executivo da Revista Interfaces Científicas - Direito. Autor de obras jurídicas. E-mail: ilzver.matos@souunit.com.br

## Introdução

Hannah Arendt é reconhecidamente uma das mais importantes filósofas políticas do século XX. Trabalhou com temas ligados à política, ao totalitarismo<sup>13</sup>, à responsabilidade, e seus pensamentos continuam a dialogar com questões do mundo contemporâneo. É alemã e de origem judaica, nasceu em 1906, tendo morado em Berlim, França e posteriormente até o fim da sua vida em 1975 em Nova York, nos Estados Unidos, país pelo qual Arendt guarda tamanha gratidão em função de ter sido lá que pode exercer o direito a ser cidadã sem ter que pagar o preço da assimilação<sup>14</sup> (OLIVEIRA, 2012, p. 26).

Sua luta pela ação conjunta como meio para se decidir os negócios humanos, notadamente aqueles relativos à vida política, aparece tanto em sua obra “A condição humana” (1958), sob a ideia de fenomenologia da vida ativa por meio da diferenciação das atividades humanas do labor, trabalho e ação, como também em “Origens do Totalitarismo” (1951), por meio de apresentação de pesquisa histórica acerca do aniquilamento da liberdade em regimes totalitários, e aparece também em “Sobre a Revolução” (1963), trazendo a fundamentação revolucionária da liberdade política<sup>15</sup>.

---

13 Sua obra “Origens do Totalitarismo, 1951” a projetou mundialmente difundindo seu nome entre uma das principais estudiosas do totalitarismo. No Brasil, tal obra foi publicada em três partes entre 1975 e 1979 pela Editora Documentário.

14 Hannah Arendt mostra-se grata pelos Estados Unidos, país que a acolheu logo após períodos de uma vida como errante sendo perseguida por regimes totalitários. Assim, uma das coisas que a maravilhavam nos Estados Unidos era exatamente a sua liberdade de se tornar cidadã, sem que tenha que alienar-se.

15 Neste interim, é importante frisar que a obra “A Condição Humana” de 1958, é o trabalho de Arendt que mais trás a noção de Ação Humana, sob a fenomenologia de um dos pressupostos da “vita Activa” como condição para a vivência, exaltação e vibrante defesa

A importância da ação humana para a realização dos Direitos Humanos revela um significado especial no que tange ao momento atual<sup>16</sup>, marcado pela contemporaneidade, onde a sociedade global vive sob uma globalização contra-hegemônica em que os valores do mercado, impulsionados pelo capitalismo, imperam sobre os indivíduos massacrando suas individualidades e pluralidades em favor do labor (*Animal Laborans*) e do trabalho (*Homo Faber*), como condição para atender à lógica capitalista e de consumismo.

De acordo com Oliveira (2012, p. 59) o homem arendtiano está fadado a um destino mais nobre do que o de tão somente laborar, regido pela necessidade e de trabalhar, regido por critérios de “utilidade” e “instrumentalidade”. Este homem está destinado às ações e opiniões que constituam a esfera dos negócios humanos. Pretende-se, assim, defender que é necessário libertar o homem para a ação política de maneira que este lute em prol de direitos humanos que lhes sejam fundamentais e intrínsecos em uma sociedade cujos integrantes participem da sua construção e vivência social.

Os Direitos Humanos são constituídos, afirmados, reafirmados e vivenciados a partir da ação, da luta quotidiana contra todas as formas de opressão e de transgressão à dignidade humana. Nesse sentido, revela-se ainda mais importante sua vivência e defesa em

---

dos direitos e das liberdades. No entanto, esta noção de Ação Humana transformadora e dignificadora do homem está diluída em todas as suas obras. Em verdade, Hannah Arendt sempre se mostrou interessada pelo engajamento político como pressuposto para a transformação e formação do homem.

16 E, em especial é importante mencionar que os trabalhos de Arendt começaram a ter um público leitor mais vasto no Brasil por volta dos anos de 1980, ou seja, período do início da redemocratização do Brasil. Neste sentido, segundo (OLIVEIRA, 2012, p. 14) “O interesse por Arendt, nesse contexto, parece consequência da olorosa ressaca dos ‘anos de chumbo”.

virtude da pluralidade humana, da pluralidade de culturas e modos de viver. Reconhece-se que a afirmação e a vivência dos Direitos Humanos dependem de indivíduos que lutem diariamente por eles, humanos que na ação, transforme a realidade.

## **Diagnóstico de um problema moderno: o desinteresse do homem por questões políticas.**

Hannah Arendt procura fazer em suas obras, em especial em “A Condição Humana” uma crítica severa à modernidade, segundo a qual os indivíduos são marcados cada vez mais por certo desinteresse pela vida política. Indivíduos são cada vez mais alienados politicamente e não têm interesse em questões que norteiem a esfera política do mundo das decisões. De acordo com a filósofa política o mundo está cada vez mais ditado pelos valores do trabalho<sup>17</sup>. Assim, constata-se que em Arendt “o traço mais marcante da modernidade é o esquecimento da política” (DUARTE, 2001, p. 250).

Percebe-se, assim, um distanciamento do homem com o mundo à sua volta, em especial quando se observa a busca pelo homem da ciência como propulsora dos valores do capitalismo, na medida em que as ciências modernas se orientam pelo conhecer para produzir, impulsionadas ainda pelo contexto do capitalismo, consumismo e globalização.

---

17 Neste ponto é interessante notar certa divergência entre Carl Marx e Hannah Arendt no que tange à atividade dignificadora da vida humana, enquanto que para o primeiro o trabalho seria a atividade que dignificaria o homem, para Arendt seria a ação humana, o engajar-se politicamente em vistas à transformação. Em verdade o homem Arendtiano seria aquele que agia ativamente nos negócios da vida.

Nesse contexto de distanciamento do homem pelo mundo à sua volta, (ARENDR, 2009, p.260) faz menção a três eventos históricos que contribuíram para esse processo em que as atividades humanas restaram obedientes à satisfação das necessidades vitais: o primeiro marcado pela descoberta da América e a exploração de continentes.

O segundo elemento diz respeito à reforma religiosa e a exploração que dela decorreu, na medida em que a desapropriação das terras pertencentes à igreja ocasionou na expropriação de classes camponesas que delas viviam e trabalhavam para o sustento, passando-se, assim, a existir uma economia de mercado e uma constante e crescente acumulação de riqueza, momento em que o homem passou a viver para fazer e produzir e nesse processo, para (ARENDR, 2009, p.176) o homem passou de um estágio de produção para a sobrevivência, e criação de objeto de uso, para a produção orientada pelo valor de troca. Esse processo contribui para o distanciamento da vida política.

E o terceiro acontecimento que veio a contribuir para o distanciamento do homem com o mundo à sua volta, ou com a moderna alienação do homem diz respeito ao nascimento da ciência moderna marcada por aspectos matemáticos e físicos instrumentais e a não valorização de aspectos relacionados à capacidade dos sentidos humanos em perceber a realidade, acabando por anular o “testemunho da observação da natureza a curta distância pelos sentidos” (ARENDR, 2009, p.280).

O homem tratou de criar o mundo globalizado orientado pelos valores do trabalho, produção e capitalismo. Assim, o homem moderno está ocupado produzindo e consumindo de maneira que a capacidade de percepção, avaliação e ação são cada vez mais redu-

zidas. De igual modo, criou-se uma ciência baseada na razão instrumental e mecânica, com a qual impede a percepção do outro em um mundo cada vez mais individualista e desprovido do sentir. Todas essas questões são para Arendt, explicações para a moderna alienação política do homem e sua perda de interesse pelo político.

Importante suscitar que em sua obra “Origens do totalitarismo - 1951”, como o título parece propor, Arendt não trabalha com as ideias de explicação do seu surgimento, mas com a ideia de cristalização do fenômeno totalitário. Tal cristalização de fenômenos totalitários ganha força na medida em que as sociedades modernas são cada vez mais apáticas e hostis em relação à vida pública<sup>18</sup>.

Sobre tal assertiva (OLIVEIRA, 2012, p. 32) percebe que Arendt distingue, mesmo que não bem delimitada empiricamente, a sociedade em classes, a massa e a ralé. De maneira que as massas seriam àquelas pessoas que por indiferença ou devido ao seu grande número não apáticas quanto à vida pública, caracterizadas como contingentes típicos das sociedades urbanas modernas marcadas pelos fenômenos do consumismo, capitalismo, globalização, ou, para usar sua expressão “sociedades de massa”.

Neste contexto, nas sociedades modernas marcadas pelo anonimato da multidão, ou seja, pela crescente proliferação das massas, faz

---

18 Ao trabalhar com a noção de cristalização do fenômeno totalitário, como já dito, Hannah não pretende explicar o porquê das várias espécies de totalitarismos, mas demonstrar o ambiente em que estes fenômenos ganharam força nos vários períodos da história. Tal maneira de abordagem inclusive é muito importante para situar sua obra no presente da história, uma vez que podemos não estar vivendo períodos totalitários, mas podemos estar vivendo um ou outro fenômeno que contribui para o surgimento de decisões totalitárias. Em verdade, o próprio desinteresse nos negócios humanos, ou o próprio desinteresse dos cidadãos em relação à política gera um ambiente favorável ao proliferar de decisões totalitárias.

tornar cada vez menos presente as classes, sendo estas conceituadas como aquelas integrantes de alguma organização baseada em interesse comum (partido político, organização profissional ou sindicato de classes), e a ralé, grupo formado pelo “resíduo” de todas as classes. Assim, a sociedade da maneira como está posta, marcada cada vez mais pela apatia em relação às questões políticas, desempenhadas estas com a ação enquanto categoria do agir humano pela revolução e transformação acaba por contribuir com fenômenos totalitários que venham a violar a dignidade humana.

Acerca da realidade brasileira, por exemplo, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88) declara um regime de governo baseado na democracia, inclusive com instrumentos de participação política direta. No entanto, tem-se uma sociedade pouco participativa e por vezes desinteressada de assuntos políticos fundamentais. Denota-se, assim, uma crise entre o que é posto como convenção social e aquilo que materialmente se vive<sup>19</sup>.

Há, nesse sentido, uma crise entre regulação e emancipação social tal qual (SANTOS, 2007, p.8) já denuncia em especial na realidade de países periféricos, segundo o qual “há uma reiterada crise entre regulação e emancipação social e entre as experiências e as expectativas na sociedade moderna ocidental”, e que por isso será preciso a reinvenção da emancipação social em realidades de países periféricos.

---

19 Neste sentido, detém-se que a constituição embora seja uma carta jurídica dotada de normatividade e força, é também uma carta política por excelência, requer o agir político para sua concretização. Com esta assertiva, não se quer diminuir a importância dos atores ou das instituições democráticas, estas são demasiadamente importantes na organização do Estado. No entanto, muito mais que apenas o agir institucional, o agir humano revela-se fundamental para a concretização do texto constitucional em vias de materialização das liberdades humanas.

## A ideia de *vita activa*

A ideia de *vita activa* guarda intrínseca relação com o aspecto de que o ser humano é construtor e modificador de realidades, assim fica claro quando a autora define tal conceito como “a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo” (ARENDT, 2009, p.31). Assim, é possível compreender que o conceito de *vita activa* não é empregado tão somente para designar a vida dedicada a assuntos públicos e políticos, mas usado de maneira que denote todo tipo de engajamento ativo do homem.

Nas obras de Hannah Arendt, ideia de Ação antes mesmo de aparecer em “A Condição Humana”, já tinha a escritora sinalizado tal importância em sua obra “Origens do Totalitarismo”. Segundo (OLIVEIRA, 2012, p. 36), estudioso das obras de Arendt, uma das características do homem moderno é o isolamento e a solidão, sendo que o isolamento é um dos elementos cristalizadores da experiência totalitária, uma vez que o isolamento dos homens destrói as capacidades humanas de ação para transformação da vida à sua volta.

Em seus escritos a respeito do humano, Arendt parte da ideia de uma visão alargada sobre o homem reconhecendo sua pluralidade e singularidade, concebendo-se, assim, que apesar de todos serem humanos, ninguém é exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido ou venha a existir, e, ainda em sua obra “origens do totalitarismo” já denuncia a destruição da singularidade humana pelos regimes totalitários, na medida em que tais projetos objetivam sistematizar a pluralidade e a diferenciação dos seres humanos.

Tendo também como ponto de partida todos esses projetos totalitários de destruição da pluralidade e singularidade humana, aliado aos aspectos já mencionados relativos à perda do interesse humano pelos assuntos políticos, Arendt vem trazer novas reflexões ao seu conjunto de obras em “A Condição Humana” segundo o qual de acordo com (OLIVEIRA, 2012, p. 57) “as reflexões de Arendt sobre a singularidade dos homens e a liberdade que lhes é própria recebem um tratamento mais sistemático através do exame de três atividades humanas ao que ela chama de *vita activa*”.

Estas três atividades que são inerentes à *vita activa* em Hannah Arendt corresponderiam às ideias de labor, trabalho e a ação.

De maneira sintética, o labor corresponde às atividades humanas vitais ao processo biológico do corpo e da existência humana, sem o qual não seria possível manter-se vivo. De acordo com (OLIVEIRA, 2012, p. 57) “no labor os homens produzem e consomem os bens necessários à manutenção da própria vida, e porque enquanto tal o homem não é mais do que um entre outros seres vivos”. Esse agente do labor é o que Arendt chama de *animal laborans*.

Noutra perspectiva de *vita activa* está, além do homem que labora, o homem que trabalha. Por meio do trabalho o homem cria o mundo artificial de coisas. A dimensão do trabalho corresponde à dimensão do fazer orientada pela ideia utilitária de criação humana para a troca, mercado, serviços e circulação. É o que Arendt define como *Homo Faber* aduzindo àquele que orientado pelo trabalho e seus valores dominantes, tem-se o homem que fabrica.

Dadas as devidas definições em Arendt acerca das atividades humanas do labor (*animal laborans*) e do trabalho (*Homo Faber*), vem a lume a atividade da ação. Interessante como (OLIVEIRA, 2012, p. 58 –

59), ao refletir acerca da ideia da ação em Arendt faz uma observação importante do ponto de vista da definição dessa condição humana segundo a qual Arendt não a define tal qual faz com as demais atividades do labor e do trabalho. Para ele Arendt supõe que homem empenhado na ação deve tão somente ser chamado de homem uma vez que na ação o humano nada mais exprime do que ele mesmo.

A ação, e em especial a ação política, em Hannah Arendt precisa estar dissociada da necessidade<sup>20</sup>. Para explicar tal fenômeno a autora diferencia as categorias de liberdade e libertação, segundo o qual a libertação tem a ver com a superação dos processos de exclusão e inferiorização humanas. A partir do momento em que se tem essa condição mínima de libertação os seres estão libertos para exercer a liberdade.

## **A importância da ação humana para a vivência de direitos humanos**

Importante ressaltar inicialmente que de acordo com (LAFER, 1988, p. 20) “a reflexão arendtiana sobre os direitos humanos é fragmentária. Está não só dispersa, como inacabada na sua obra”. Não obstante, reconhece-se sua importância para o entendimento de Direitos Humanos, sobretudo numa perspectiva crítica e alinhada a problemas da vida moderna<sup>21</sup>.

---

20 Neste sentido, segundo (OLIVEIRA, 2012, p. 10), para Hannah “a necessidade é um fenômeno pré-político que, como tal, não deve adentrar o espaço da ‘esfera pública’, pelo risco que leva consigo de destruir a liberdade que deve aí reinar”. Sob estes aspectos Hannah sofre muitas críticas, em especial quando se trata de política nos últimos séculos em que se vê na política uma maneira de perquirir a eliminação das necessidades, fazendo da sua superação um nobre objetivo político..

21 Em especial quando se verifica que na contemporaneidade persistem problemas sociais, políticos e econômicos que contribuem para tornar supérfluos os seres humanos.

A ideia de Direitos Humanos que se aproxima ao conceito de ação humana trabalhado por Hannah Arendt pertence fundamentalmente à perspectiva crítica de Direitos Humanos. Tal perspectiva afirma que esta é uma instância de direitos conquistada por meio de lutas, sendo conceituada como “processos de abertura e consolidação de espaços de lutas por diversas formas de entender a dignidade humana” (RÚBIO, 2014, p. 48).

Percebe-se, na modernidade que a vivência do poder está atrelada a ideia de força e violência. Tal pode ser constatada com a experiência de repressão às liberdades fundamentais de expressão por meio de truculência e força policial, manifestadas principalmente nos direitos a reunião, manifestação e exercício da cidadania. De acordo com (LAEFER, 1988, p. 25) “O poder em Hannah Arendt deriva do início da ação conjunta, do ato de fundação da comunidade política”. O poder, diferentemente da violência e da força, é plural e coletivo<sup>22</sup>.

Este, o poder, resulta do agir conjunto, mas muito mais que isso, guarda legitimidade no agir conjunto e no agir plural e se baseia no direito de associação que requer a comunicação entre as pessoas e,

---

Questões como pobreza, miséria, violência, terrorismos e fundamentalismos.

22 Quando Hannah identifica que o poder manifesta-se a partir do agir humano coletivo com respeito às pluralidades, é possível verificar que o valor da pessoa humana orienta-se como um valor-fonte que dá ordem à vida em sociedade, ou seja, é neste momento em que se percebe que a legitimidade dos direitos humanos em Hannah Arendt fundamentam-se pelo agir orientado pelos valores da pessoa humana. A expressão jurídica formal de todo esse arcabouço do agir humano tem sido positivado em documentos internacionais de Direitos Humanos, e sua expressão material e fática tem sido a vivência de tais direitos na medida em que as lutas por liberdade e dignidade tornam-se constantes. Aqui, mais uma vez, há uma grande aproximação com o que se propõe a demonstrar neste trabalho. Ou seja, que o sentido da ação humana em Hannah Arendt é uma condição indissociável da vivência de Direitos Humanos.

portanto, o direito à informação. Tem-se, assim, constatado que o poder não se confunde com força e violência, e estas, quando deixam de ser reação e se convertem em estratégia, são destrutivas da faculdade do agir e, conseqüentemente, impeditivas do poder que gera e vivifica uma comunidade política.

A contribuição que se percebe em Arendt, quanto à vivência de Direitos Humanos - este baseado num conceito de abertura de espaços de luta pelo exercício da dignidade humana - gira em torno da sua defesa em prol das liberdades de ação para a construção, reconstrução e vivência de uma sociedade “pautada pela criatividade política, pelo potencial do novo que o agir em conjunto, baseado na associação em espaço público oferece ao desafio da ruptura” (LA-FER, 1988, p. 27).

Tal constatação de vivência cada vez maior em uma sociedade de massa, aliada a ideia de que soluções e decisões totalitárias podem muito bem sobreviver à queda de regimes totalitários torna a preocupação pela ação conjunta e pela ação plural cada vez mais importante na edificação de uma sociedade longe de totalitarismos. A construção da decisão de forma conjunta, além de atribuir maior legitimidade ao poder, contribui e se faz perceber a vivência de Direitos Humanos, na medida em que são os humanos, conjuntamente e de maneira plural, que estão contribuindo ativamente para a também vivência de outros direitos de liberdade fundamentais e significadoras de dignidade humana.

Os Direitos Humanos somente podem ser vividos a partir da liberdade. É ela a causa primeira e última de qualquer luta por dignidade humana. A luta por liberdade em especial em uma sociedade mo-

derna marcada pelo florescer de decisões que se alinham aos fenômenos totalitários se reflete em um primeiro momento pela afirmação de voz, de participação, de construção conjunta e plural<sup>23</sup>. Somente a partir desta liberdade de reconhecimento enquanto humano, e como visto, para Arendt humano é o indivíduo da ação, muito mais do que somente o do labor e do trabalho, é que se criam espaços de luta pelas demais formas de opressão, exclusão e aniquilação desumanas, criando-se, assim, instâncias cada vez maiores de liberdade e vivência de Direitos Humanos na sociedade.

## Considerações finais

Ao percorrer sobre o sentido da ação humana em Hannah Arendt pretendeu-se fazer uma relação desta ação trabalhada pela filósofa com a ideia de que direitos humanos são constituídos a partir das lutas emancipadoras dos povos embutidos em suas realidades objetivando a transformação e a libertação de situações de opressão, exclusão e alienação política e humana.

A leitura de Hannah Arendt contribui substancialmente para o alargar do conhecimento a respeito dos direitos humanos na contemporaneidade, para refletir a forma como tais direitos estão postos e são

---

23 Note-se que esta defesa de Hannah a respeito da pluralidade humana guarda intrínseca relação com a vida de refugiada que a mesma levou em virtude principalmente de sua origem judaica. Mas não é só, sua defesa vai além, quando, por exemplo, a autora defende a libertação e a busca por liberdade para o agir humano com fins de transformação da política. Estas vicissitudes do pensamento de Hannah Arendt a aproxima da afirmação dos Direitos Humanos, notadamente àqueles relativos aos direitos de primeira dimensão, quais sejam, os direitos civis e políticos, ou seja, os direitos de liberdade. Mas contribui também para a construção da defesa pela igualdade na medida em que defende o respeito e a importância da pluralidade humana.

vivenciados, de maneira que fica clara a importância da ação, da participação não só para o reconhecimento de um novo direito humano, como ocorreu com todas as dimensões historicamente reconhecidas destes direitos, mas para a sua reconstrução diária motivada pela indignação e sensibilidade humana perante as injustiças.

A partir da pesquisa que se desencadeia neste artigo foi possível chegar à conclusão de que a ação humana em Hannah Arendt contribui para a vivência de Direitos Humanos na medida em que tal instância de direitos não se revela uma categoria engessada, fria. Mas uma categoria de direitos em que a constante percepção não só de si, mas também do outro por meio da ação política, pode e deve ser diariamente perseguida, cobrada, questionada e objeto de discussão e deliberação nos espaços públicos ou privados.

A ação transformadora se revela ainda mais importante em uma sociedade plural onde as culturas precisam interagir em prol do bem comum. E, principalmente em uma sociedade marcada cada vez mais pelos valores da globalização e do consumismo atrelados ao capitalismo que reduz o humano a um instrumento de fabricar e consumir, reduzindo assim a sua dignidade. Estas são situações que estão colocadas refletem um desafio para os povos na medida em que, não obstante sua dada realidade, é preciso ação para a agora vivência de Direitos humanos.

## Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2009

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

DUARTE, André. **Hannah Arendt e a modernidade**: esquecimento e redescoberta da política. Trans/Form/Ação (São Paulo), v.24, 2001.

OLIVEIRA, Luciano. **10 lições sobre Hannah Arendt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt / Celso Lafer. — São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RUBIO, David Sánchez. **Encantos e Desencantos dos Direitos Humanos**: de emancipações, libertações e dominações. Tradução Ivone Fernandes Morcillo Lixa, Helena Henkin. – Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa, 1940 – **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**; Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boi Tempo, 2007.

# *Cuidados para a pessoa com deficiência intelectual na política de atenção a saúde: uma questão interdisciplinar e intersetorial para diminuição da dependência?*

Jessica Aparecida dos Santos Sampaio<sup>24</sup>

Edgilson Tavares de Araújo<sup>25</sup>

---

24 Bel. Em Serviço Social (UFRB), atua como assistente social na Prefeitura Municipal de Sapeaçu, Mestranda em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB) e Pós-graduanda do Curso de Especialização de Gestão em Saúde (UFRB-CCS). E-mail: jelsesoufrb@gmail.com

25 Bolsista de Produtividade DT-2 do CNPq. Doutor em Serviço Social (PUC-SP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB-BA). E-mail: edgilson@gmail.com

## Introdução

A discussão acadêmica e política em torno do cuidado enquanto direito social no Brasil ainda é tímida e muito recente. Bem como a nova acepção da deficiência trazida pela Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CPDC) 2007. A qual avança ao agregar ao conceito a relação da pessoa com deficiência aos aspectos biopsicossociais e não somente à condição patológica. Entretanto, ao empreender um novo conceito, abre-se um leque de questões a serem desveladas nesta seara tendo vista a necessidade de se romper com os estereótipos e estigmas presentes nesse contexto. Nesse sentido, diversos são os fenômenos presentes no cotidiano destas pessoas, os quais envolvem várias peculiaridades. Dentre elas, tem-se a prática do cuidado, prática esta, que, necessita ser repensada numa perspectiva mais ampla, ou seja, a perspectiva do direito social.

O cuidado denota um conceito polissêmico e intergeracional, e estar presente em todos os estágios da vida, desde a infância até a velhice sendo caracterizado como uma ação caritativa e informal no seio das famílias, cuja responsabilização recaia, principalmente, em algum membro da família, normalmente a genitora. Evidenciando que em sua maioria há uma relação de dependência entre cuidador e quem é cuidado. É nesta seara que alguns estudos vêm sendo gestados a partir do paradigma do cuidado enquanto direito social e necessidade de políticas de cuidado, as quais busquem o enfrentamento da dependência, compreendida aqui enquanto problema público.

Para tanto a discussão que ora se segue traz uma reflexão acerca da compreensão de alguns atores da Estratégia de Saúde da Família, no município de Cruz das Almas-BA. No que tange ao problema público da dependência e às soluções implementadas no âmbito deste instrumento de política pública. Tendo em vista que a Política de Atenção à Saúde da Pessoa com Deficiência busca a organização das Redes de Atenção a fim de propiciar a integralidade do cuidado. No contexto da macropolítica pública de saúde, situa-se a Política Nacional de Atenção Básica PNAB<sup>26</sup>, que se caracteriza pela descentralização, haja vista seu potencial de aproximação com o usuário e/ou paciente. Essa se orienta por premissas que balizam a política de saúde no Brasil, materializada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), normatizado pelo Decreto nº 7.508, de 28 de julho de 2011, que regulamenta a Lei nº 8.080/90. O SUS tem como princípios a universalidade, acessibilidade, e premissas como o cuidado contínuo, a humanização, a integralidade das ações, bem como a equidade e a participação social. Em seu vasto elenco de serviços e ações, a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) por meio do instrumento ESF vem sendo orientada pelo princípio da equidade. A Atenção Básica visa articular e ampliar ações intersetoriais, essencialmente ações de caráter preventivo, a diversidade de instrumentos da PNAB está associada não apenas a questão de ampliação de oferta e cobertura territorial, mas também a diversidade de públicos que a política deve atender que vai de crianças a idosos, em

---

26 - Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011: Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da atenção básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS).

diferentes situações de vulnerabilidade social, agravadas por questões de gênero, raça e deficiência.

No universo complexo de demandas da política de saúde, a atenção básica necessita está vinculada aos demais instrumentos de políticas públicas a fim de viabilizar ações que intervenham em determinados problemas específicos. Nesse contexto, a Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência, instituída por meio da Portaria nº 793/2012 estabelece as diretrizes inerentes ao cuidado para pessoas com deficiência em suas diversas formas. A Rede visa ampliar e qualificar o acesso e a oferta de serviços e ações de saúde no sentido de integralidade do cuidado. Tendo como característica básica a intersetorialidade e a busca pela interdisciplinaridade. A qual pode ser tida como estratégia voltada à diminuição da dependência, e consequentemente a efetivação de políticas de políticas de cuidados.

## **A deficiência intelectual**

O conceito de pessoa com deficiência perpassa por um processo evolutivo e de diferentes paradigmas que influenciam o modo como a sociedade lida com a questão. Desse modo, o atual conceito de deficiência adotado no Brasil e nos países signatários da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2007) afirma que,

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade,

em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2012, p.90)

Conforme a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), termo deficiência é um conceito em construção, ao passo que avançou no sentido de atribuir na concepção uma abordagem não somente pautada nos aspectos biológicos e patológicos, mas considerando os aspectos biopsicossociais e suas relações com a ambiência ao quais estas pessoas estão inseridas.

Essa concepção patológica baseada na Classificação Internacional de Doenças (CID) assemelhava a deficiência à doença, passa a ser superada a partir da Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), A partir da CIF pessoa com deficiência apresenta uma condição de limitações que estão relacionadas às diversas dimensões da vida social, que não somente a situação doença.

A CDPD (2007) em seu protocolo facultativo agregou e ampliou o arcabouço legal brasileiro, no que refere às questões voltadas as necessidades da pessoa com deficiência. Percebe-se que o Brasil avança em termos de dispositivos legais, viabilizando novas ações, novos conceitos e novas discussões em torno da temática. A CDPD (2007) ratifica, dentre outro direitos, o direito à saúde, bem como o acesso aos serviços de saúde sem discriminação. A legislação nacional vem, assim, adotando os conceitos de pessoa com deficiência com base na CDPD (2007) e na CIF, como é o caso da recente Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146 de julho de 2015) – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Para tanto,

A publicação da CIF neste caminho, como classificação complementar à CID, com seu foco na funcionalidade, trouxe o interesse em explorar as sobreposições e interfaces das duas classificações, no que tange aos próprios limites a serem desenhados para as definições de deficiência. Associar as categorias de diagnósticos de estados de saúde da CID-10 com os elementos da recém-apresentada CIF, oferecendo uma discussão sobre a prática possível a partir das duas classificações, pode contribuir para um melhor entendimento de possíveis definições de deficiência ou incapacidade. (DI NUBILA, 2008, p.326).

É perceptível o avanço que a CIF trouxe, já que além de ampliar o espectro de compreensão e necessidades da deficiência, contribui sobremaneira para uma mudança nos padrões de representatividade social desta condição social e humana. Cabem às instituições, profissionais, estudiosos da área e a sociedade de maneira geral apropriarem-se desta classificação enquanto ferramenta de readaptação e requalificação no que toca os conceitos, definições e formas de atendimento, principalmente àquelas voltadas à habilitação, reabilitação e aos cuidados nas suas mais variadas formas. A discussão voltada para as necessidades e as formas de cuidado quanto à pessoa com deficiência e suas famílias, de maneira geral, vem sendo aprofundada cada vez mais na atualidade. Contudo, ainda carece de estudos específicos que visem à compreensão de suas particularidades e necessidades específicas. Nesse sentido, tem-se a deficiência intelectual, muitas vezes confundida com transtorno mental, o que pode evidenciar práti-

cas de cuidados, políticas públicas, dentre outras ações muitas vezes equivocadas e incoerentes com suas reais peculiaridades.

Assim, como o conceito de deficiência, o da deficiência intelectual vem sendo construído socialmente, considerando os aspectos de saúde em termos médicos, políticos e sociais.

Conforme a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)<sup>27</sup>, a deficiência intelectual pode ser caracterizada por limitações relativas ao desempenho intelectual (como atividades que exijam o raciocínio, aprendizagem, resolução de situações com problemas), bem como, às limitações quanto à adaptação ao meio social, envolvendo assim as habilidades sociais. Sua limitação abarca os processos de pensamento, ou seja, o componente cognitivo, e surge antes dos 18 anos de idade. Contudo, existem deficiências que são denominadas de “Deficiências do Desenvolvimento”<sup>28</sup>, envolvendo não só a deficiência intelectual, mas um leque diferenciado que, não necessariamente se desenvolve nos estágios infantis. A deficiência intelectual abrange também o retardo mental em suas diversas formas. Contudo, o termo retardo

---

27 - “Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento. Fundada em 1876, a AAIDD tem sua sede em Washington-EUA. Seu objetivo é estudar a deficiência intelectual, a fim de propor definições, nomenclaturas, informações, orientações e ainda formas de classificações, materializados em manuais, sua última versão é de 2010.”

28 - “Deficiências de desenvolvimento são a deficiência crônicas graves que podem ser cognitiva ou física, ou ambos. As deficiências aparecem antes dos 22 anos de idade [...]. Algumas deficiências de desenvolvimento são em grande parte os problemas físicos, tais como paralisia cerebral ou epilepsia. Alguns indivíduos podem ter uma condição que inclui uma deficiência física e intelectual, por exemplo síndrome de Down.” Fonte: [https://aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.WC2\\_0S0rLcc](https://aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.WC2_0S0rLcc), Acesso em novembro de 2016.

mental e deficiência mental vem caindo em desuso, em detrimento do termo deficiência intelectual, apesar de muitas instituições ainda utilizarem.

Conforme a AIDD, o diagnóstico da DI é baseado em três principais critérios, a saber: o funcionamento intelectual, as limitações relacionadas ao comportamento adaptativo e o desenvolvimento da limitação antes dos 18 anos de idade. Outra ferramenta utilizada é o teste de QI (quociente de inteligência), o qual mensura o desempenho intelectual. Mediante a resolução de problema e o raciocínio voltado a capacidade de aprendizagem. Há ainda outros mecanismos que auxiliam o diagnóstico, como testes relativos ao comportamento adaptativo, que tendem a mensurar as habilidades sociais da vida cotidiana, habilidades interpessoais, dentre outras.

A AAIDD (2010) salienta na 11ª edição do manual, Deficiência Intelectual: definição, classificação, e sistemas de suportes que pode ainda agregar as formas de diagnóstico, avaliações que permitam considerar fatores como o ambiente sociocultural, linguístico e comportamental, em que o mesmo se insere.

As causas da deficiência intelectual são inúmeras. As principais estão relacionadas a fatores de risco de natureza biomédica, comportamental, social e ainda há causas pré-natais, perinatais e pós-natais. Grande parcela da incidência da DI são consequências de várias síndromes, tais como: Síndrome de Down, Síndrome do X Frágil, Síndrome do Álcool Fetal, Síndrome de Cornelia de Lange, Síndrome Prader-Willi, Síndrome de Algehan, Síndrome de Ru-

bistein-Taybi, Síndrome de Klinefelter, Esclerose Tuberosa (Doença de Bourneville-Pringle), Hipomelanose de Ito, Síndrome de Apert, Síndrome de Sturge Weber, Fenilcetonúria, Hipotireoidismo Congênito e Toxoplasmose Congênita, dentre outros. Diante dos vários fatores de risco que podem evidenciar a deficiência intelectual, diversas formas de diagnóstico e ações voltadas ao desenvolvimento da pessoa vêm sendo desenvolvidas ao longo do tempo e vários estudos na área. Sendo que se considera recente a caracterização desta condição enquanto deficiência intelectual, já que ainda é confundida, até mesmo, por profissionais de saúde, como transtorno e/ou mental.

Para tanto, cabe frisar o importante papel das políticas públicas que ofertam ações e/ou serviços que tendem a viabilizar meios mais equitativos e acessíveis de convivência das pessoas com deficiência dentre as barreiras impostas pela sociedade contemporânea. São perceptíveis alguns avanços neste âmbito, contudo o cuidado permeia-se nesta seara como fenômeno que precisa ser enxergado em suas minúcias na relação ente sujeito cuidado e sujeito cuidador. Visto aqui como um problema de pública relevância, o mesmo pode ser inserido nas arenas de discussão a fim de se pensar desenhos de políticas públicas capazes de dar soluções ao problema da dependência enfrentado pelas pessoas com deficiência intelectual e da oneração deste cuidadores.

## Políticas públicas para pessoas com deficiência.

Dentre os mecanismos de políticas públicas voltadas as necessidades das pessoas com deficiência, no Brasil, tem-se o Plano Viver Sem Limites, por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, o qual ratifica o compromisso do Estado brasileiro, bem como da sociedade com relação às determinações da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência- CDPD, a qual tivera caráter de emenda constitucional. O Plano denota uma perspectiva de garantia de direitos das pessoas com deficiência, de forma articulada mediante políticas públicas, que garantam o acesso à educação, à saúde, inclusão social e a acessibilidade.

A CDPD (2007) em seu protocolo facultativo agregou e ampliou o arcabouço legal brasileiro, no que refere às questões voltadas as necessidades da pessoa com deficiência. Percebe-se que o Brasil avança em termos de dispositivos legais, viabilizando novas ações, novos conceitos e novas discussões em torno da temática. A CDPD (2007) ratifica, dentre outro direitos, o direito à saúde, bem como o acesso aos serviços de saúde sem discriminação. A legislação nacional vem, assim, adotando os conceitos de pessoa com deficiência com base na CDPD (2007) e na CIF, como é o caso da recente Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146 de julho de 2015) – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Diversas ações vêm sendo planejadas desde então, principalmente ações que visem qualificar as equipes da atenção básica, a criação

de Centros de Reabilitação (CER), oficinas ortopédicas, ampliar a oferta de órteses, próteses e meios de locomoção, bem como qualificar a atenção odontológica. A identificação precoce da deficiência é outro quesito citado pelo plano, o que exige a realização de exames realizados por profissionais da área com o objetivo de detectar doenças e fatores de risco que acomete essencialmente as crianças recém-nascidas, o que contribui sobremaneira para o tratamento e/ou intervenção clínica mais eficaz.

O Plano Viver Sem Limites prevê a revisão da Política Nacional de Triagem Neonatal, que passa a incluir o Teste do Pezinho, a triagem auditiva (Teste da Orelhinha) e a triagem ocular (Teste do Olhinho) com o objetivo de detectar os mais variados tipos de deficiência e consequentemente ofertar o cuidado e assistência em saúde necessários. Outra questão reforçada no Plano, diz respeito às diretrizes terapêuticas que trazem informações acerca do tratamento adequado em relação aos cuidados da saúde da pessoa com deficiência. Ainda corroboram com a criação de parâmetros clínicos na área, devendo ser esses atendimentos acessíveis a qualquer pessoa, para que sejam agregadas contribuições e sugestões.

Com o intuito de melhorar a habilitação e a reabilitação, para que as pessoas com deficiência possam viver com autonomia, melhorando suas funcionalidades, o Plano Viver Sem Limites visa à implementação dos Centros Especializados de Reabilitação (CER). Os Centros ofertam ações articuladas com os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), principalmente com atenção básica e os serviços de urgência e emergência, estruturando assim a Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência.

O Plano também estabeleceu a aquisição de transportes a fim de garantir a acessibilidade, principalmente, das pessoas que tenham sua condição motora restrita e, conseqüentemente, ter o tratamento garantido. Há ainda a provisão das oficinas ortopédicas e oferta de próteses, órteses e outros meios de locomoção e cadeiras de rodas adaptadas. Há também preocupação com a assistência odontológica destas pessoas, neste sentido vem ocorrendo a qualificação de diversos Centros Especializados em Odontologia (CEO), e a capacitação de equipes da atenção básica.

No tocante ao eixo do acesso a saúde, suscitado no Plano, foi criada em 2012 a Política de Atenção a Saúde da Pessoa com Deficiência, com o intuito de qualificar e implantar ações de saúde nos estados e municípios brasileiros. Consiste na articulação de políticas e serviços de promoção à saúde, a prevenção de riscos e agravos, a identificação precoce, bem como o tratamento e reabilitação. Amparada pelo SUS, o foco se dá mediante a organização de Redes de Atenção à Saúde, no sentido da integralidade do cuidado. Por Rede de Cuidados compreendem-se os “arranjos organizativos de ações e serviços de saúde, de diferentes densidades tecnológicas, que integradas por meio de sistemas de apoio técnico, logístico e de gestão, buscam garantir a integralidade do cuidado (Ministério da Saúde, 2010 – Portaria 4.279, de 30/12/2010).

Dentre as políticas que estruturam a rede de cuidados, tem-se a Política Nacional da Atenção Básica (PNAB). A qual pode ser considerada um locus privilegiado no tocante à atenção em saúde para pessoas com deficiência, dada sua característica de prevenção e vigilância em saúde. E basicamente através da Estratégia de Saúde da

Família (ESF), a qual se depara com os mais diversos problemas e/ou situações que careçam de atendimento, serviços, ações, acompanhamento e cuidados.

A Estratégia de Saúde da Família, enquanto instrumento de política pública, no contexto da atenção básica em saúde, visa à materialização dos princípios propostos pelo SUS, no sentido de ampliar e qualificar a resolutividade dos casos os quais lhe são apresentados. Os instrumentos são encarados enquanto um tipo peculiar de instituição, permitindo enxergar as políticas públicas através das técnicas e ações. Contudo, assim como as demais instituições são portadores de significados, o qual produz e o reproduz (LASCOUTES, LE GALÈS, 2012).

Seu campo de abrangência é caracterizado pelos diversos contextos e problemáticas, os quais demandam da equipe ações e estratégias cada vez mais criativas e interventivas. Nesta seara, é importante considerar as particularidades que envolvem as necessidades das pessoas com deficiência e suas famílias no que tange aos cuidados que necessitam. Portanto, é crucial pesquisar tal fenômeno e, sobretudo adensar a discussão não somente no âmbito acadêmico, como também dentre os profissionais e famílias em questão, e assim promover formas mais equitativas de cuidar e consequentemente sua viabilização qualificada no que tange os direitos sociais.

A ESF, pode ser considerada um instrumento de política pública que através de suas ferramentas, técnicas e outros aparatos ofertam ações e serviços da macropolítica de saúde. Desta forma, cabe esboçar que a concepção teórica aqui adotada diz respeito à teoria da instrumentalização de políticas públicas, a qual concebe política

pública enquanto ação pública, tendo em vista que, a instrumentalização da ação pública remete ao conjunto de problemas apresentados pela escolha e o uso de instrumentos (técnicas, formas de operar, dispositivos) que permitem materializar e operacionalizar a ação governamental. “Trata-se de compreender não apenas as razões que levam a escolher um instrumento em detrimento de outro, mas também verificar os efeitos produzidos por essas escolhas”. (LASCOUMES, LE GALÈS, 2004, apud LASCOUMES, LE GALÈS, 2012, p. 200).

A ação pública considera a complexidade que envolve o emaranhado de fenômenos sociais que caracterizam a sociedade contemporânea. Tal perspectiva permite enxergar as políticas públicas para além das ações reguladas pelo Estado, permite adentrar no espaço das implexas relações que envolvem os espaços de enfrentamento de problemas públicos inerentes e imbricados às instituições sociais.

A ação pública é um “espaço sócio-político construído tanto para as técnicas e instrumentos como para finalidades e conteúdos” (LASCOUMES, LE GALÈS, 2012, p. 199). A instrumentação da ação pública é uma forma de conexão/intercâmbio entre a sociedade, os elementos políticos e os sociais. Tal relação se materializa através de serviços, estatísticas, recomendações. Nesse contexto, pode ser encarado como as orientações, acompanhamento, dentre outras ações ofertados às pessoas com deficiência e suas famílias. A técnica, portanto, é o elemento que dá materialidade às instituições. As ferramentas são tidas como um dos componentes da técnica. Considerando tais compreensões, entendemos que as políticas públicas “[...] são ações coletivas que participam da criação de determinada

ordem social e política, da direção da sociedade, da regulação de suas tensões, da integração dos grupos e da resolução de conflitos” (LASCOUMES, LE GALÈS, 2012, p.33).

Compreender a ação pública é entender as políticas públicas, enquanto uma sociologia que abrange as relações sociais, políticas que envolvam estratégias, atividades interventivas, recursos financeiros, governos, governança, dentre outros elementos. Envolvem os mais diversos tipos e formas de atores sociais, públicos e privados. A ação pública não se limita as concepções centralizadoras do Estado, mas transcende para a diversidade de componentes que estejam articulados e impulsionados ao enfretamento de problemas públicos.

Analisar a política pública, desta forma, compreende a articulação de cinco principais elementos. A saber: 1) os atores, sejam eles coletivos e/ou individuais; 2) as representações sociais enquanto ambientes normativos e cognitivos; 3) as instituições como regras; 4) procedimentos; 5) processos como meios de interação e os resultados enquanto resultados da ação pública. Para tanto, a articulação entre a regulação social e a política emana uma relação profícua de resolução de problemas públicos. Nisso cabe considerar que a governança, enquanto processo de organização de atores e instituições, que almejam objetivos construídos de forma coletiva está intrinsecamente relacionada “às dinâmicas multiatores e multiformes que asseguram a estabilidade de uma sociedade, [...] e sua capacidade de assegurar serviços e garantir a legitimidade.” (LASCOUMES, LE GALÈS, 2012, p. 59). Nesse sentido buscou-se, compreender os discursos explícitos (aqueles planejados e registrados nas normas e professados oralmente sobre como os problemas públicos e

suas alternativas de enfrentamento são idealizada) e os discursos implícitos (aqueles que dizem respeito à forma como os problemas e soluções são vividos na prática, no cotidiano) da ESF com relação à pessoa com deficiência intelectual.

Considerando a dinamicidade dos processos históricos e sociais, especificamente, no que tange os avanços legais que foram engendrados no âmbito das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. O cuidado vem erigindo-se de forma peculiar e seus desdobramentos reforça a exigência do mesmo, enquanto construto social ser inserido na agenda e discutido como problema público almejando ações que visem à diminuição da relação de dependência entre o cuidador e a pessoa com deficiência.

## **O cuidado enquanto Direito Social e o problema público da dependência**

Atualmente no Brasil, 23,9 % da população apresenta algum tipo de deficiência visual, motora, auditiva e intelectual, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2010). Dentre estas a maior ocorrência está na deficiência visual ao denotar 18,6% dos casos, em seguida a auditiva com 5,10% e a deficiência intelectual com 1,40%. Dada à expressividade da incidência de tal fenômeno na sociedade brasileira, fazem-se necessárias discussões no sentido de (re) pensar ações que viabilizem formas mais equitativas de sobrevivência dentre os empecilhos que a sociedade contemporânea apresenta. Estas ações concebem o contorno de política pública ao

passo que um problema de pública relevância, enquanto construção social, passa a ser inserido nas pautas de discussão das agendas.

Com a mais recente aceção atribuição à deficiência, a qual a compreende pelo prisma social e não somente biológico, diversas questões relativas a esta seara carecem também de novos contornos e novos delineamentos. Principalmente quanto se trata do cuidado, prática, a qual não é recente, mas exige novos olhares e, portanto novas maneiras de se enxergar a condição da pessoa com deficiência, fincada numa perspectiva de diminuição da dependência. Nesse sentido, o cuidado é aqui entendido não somente como uma prática social, mas enquanto um direito social. Entretanto, tal concepção ainda é recente na agenda política e acadêmica no Brasil. Haja vista que as práticas de cuidado para com as pessoas deficiência ainda tem uma forte relação com o campo da caridade e da filantropia, em um contexto que responsabiliza a família e desobriga o Estado enquanto coparticipante no que toca o provimento de ações e serviços, no formato de políticas públicas, especialmente, aquelas cujas ações estejam voltadas diminuição da dependência da pessoa com deficiência e a desoneração do cuidador. Assim,

No âmbito acadêmico cria-se um campo do disability studies, no qual há uma efervescência de temas como os desafios da inclusão educacional, a capacitação e colocação no mundo trabalho, o modelo social da deficiência, a habilitação e reabilitação, entre outros. Mais recentemente, emergem alguns poucos estudos e pesquisas voltados para a proteção social das pessoas com deficiência, os serviços e benefícios socioassistenciais, a intersectorialidade das políticas sociais e as chamadas políticas de cuidados. (ARAUJO, 2016, p. 4).

Faz-se necessário deslocar a prática do cuidado do âmbito “informal” e “não institucional” da família, das ações fincadas no voluntariado, enquanto ações focalizadas e residuais e como ações meramente femininas. As quais tendem a reproduzir e perpetuar paradigmas ultrapassados, que vão desde à patologização da pessoa com deficiência ao seu isolamento, desconsiderando suas motivações, aspirações e até sucumbir meios que possam viabilizar uma interação de forma mais equitativa destas pessoas com o meio social. Para tanto, a diminuição da dependência perpassa antes de tudo por um processo de desvelamento de conceitos e pré-noções, no sentido de evidenciar e difundir a abordagem trazida pela CDPD, a qual esboça uma concepção da deficiência não somente em seus aspectos biológicos e patológicos, mas transcende a uma concepção mais ampla que abrange os aspectos biopsicossociais e reconhece a pessoa com deficiência como um sujeito portador de direitos sociais, os quais podem propiciar o seu desenvolvimento de forma equânime em sociedade. Todo cidadão tem o direito tanto de cuidar como de ser cuidado (CEPAL, 2015), devendo ser garantido pelo Estado por meio de serviços e benefícios coproduzidos com as famílias e a sociedade civil (ARAÚJO, 2016).

O cuidado é um conceito intergeracional e deve estar presente em todos os estágios da vida, desde a infância até a velhice, podendo ser entendido como.

todos los bienes, servicios, valores y afectos involucrados en la atención de niños, mayores, enfermos y personas con discapacidades, se fue instalando como un tema central de la protección social. Además, se avanzó en reconocer que cuidar a otras personas que lo necesitan es un trabajo,

aunque socialmente no se lo reconozca como tal. [...] Además, cuidar es una responsabilidad social y una obligación, y ser cuidado es un derecho. La noción de cuidado, desde un enfoque de derechos, implica que todo ciudadano tiene derecho tanto a cuidar como a ser cuidado. Existen ciertos grupos poblacionales que, por sus particularidades, constituyen el foco de las políticas públicas de cuidado: los niños, niñas y adolescentes, los adultos mayores y las personas con discapacidad. Cada caso presenta particularidades propias que deben ser tomadas en cuenta al momento de pensar su abordaje. (PNUD, 2014, p.3)

A concepção do cuidado está atrelada aos bens, serviços, valores e afetos destinados às crianças, enfermos, pessoas com deficiência, dentre outros segmentos. Logo, o tema foi sendo agregado à lógica de seguridade e proteção social. Tem avançado no sentido de se reconhecer que aquele que cuida também necessita de cuidados levando assim a concepção do cuidado sob o enfoque dos direitos.

Apesar dos avanços trazidos com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015), diversas questões emergem como expoentes ainda sem respostas legais, ou seja, enquanto ação pública voltada ao enfrentamento destas. Tal dispositivo esboça em seu Artigo 3º que são considerados profissionais de cuidado,

- XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; XIII
- profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades

de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. (BRASIL, 2015, p. 2).

Tais características denotam que estas atividades podem ser desempenhadas por qualquer pessoa que não necessariamente seja um familiar da pessoa com deficiência, demonstrando que a função do cuidador pode ser vista com uma prestação de serviço que deve ser legalmente regulado e que não compete somente à família, essencialmente na figura da genitora, como normalmente acontece. O paradigma do cuidado enquanto direito social abre um leque de questões a serem examinadas, dentre elas, a diminuição da dependência da pessoa com deficiência e de certa forma a desoneração do cuidador. Cabendo a inserção da dependência enquanto pauta de discussão nas agendas e conseqüentemente a sua compreensão e/ou construção social enquanto problema público. Que possa engendrar (re) desenhos de *policy* articuladas e intersetoriais que sejam capazes de contribuir para tal diminuição.

## **Cuidados para pessoas com deficiência: uma questão interdisciplinar e intersetorial para a diminuição da dependência?**

Um dos avanços em termos de políticas públicas para pessoas com deficiência tem sido a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, conforme já mencionado, a Rede é estruturada por diversas políticas cujo objetivo é garantir a integralidade do cuidado. No sentido etimológico da palavra, rede compreende o entrelaçamento de fios de materiais diversos. Assim como a rede de cuidados é composta por ações e serviços de saúde diferenciados. Dentre as quais se tem a Política Nacional de Atenção Básica, a qual se materializa através da Estratégia de Saúde da Família (ESF), como sendo a porta de entrada das mais diversas problemáticas, sobretudo no que toca as condições de saúde, tanto da pessoa com deficiência quanto do cuidador. Apesar de não possuir suporte técnico especializado, a ESF, é tida como o ponto central de atendimento e encaminhamento das demandas para os demais serviços que compõe a Rede de Cuidados. Desta forma, tais serviços precisam estar conectados no que tange a sua oferta de modo interdisciplinar e intersetorial. Para tanto,

A busca de ações integradas nas práticas de cuidados, a associação [...] de serviços e a questão da interface entre o biológico e o social passam pelas relações interdisciplinares, pois “regra geral” os problemas de saúde não são disciplinares. Nesse sentido, deve-se levar em conta, “além do plano do conhecimento ou da teorização, o domínio da intervenção

efetiva no campo da realidade social”. A interdisciplinaridade deve ser vista como um modelo aplicável, e como um desafio, uma meta a ser alcançada. (MATOS, 2009, p. 340).

Nesse sentido a condição da pessoa com deficiência, pautada no modelo social requer uma nova abordagem técnica. A qual não prevaleça à conduta médica, mas que esta se agregue a demais condutas profissionais, ampliando o leque de possibilidades, no sentido da atenção e do cuidado prestado às pessoas com deficiência e seus cuidadores. A noção do trabalho em rede e/ou intersetorial pressupõe uma abordagem mediante serviços que sejam ofertados por variados setores por meio de equipes multiprofissionais. Como é reforçado pelos princípios balizadores dos SUS.

Contudo há ainda uma escassez de literatura que evidenciem experiências interdisciplinares exitosas no âmbito da saúde, tendo em vista, o desafio da prática na realidade social. E a interconexão entre os saberes, que abrange vários conceitos como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, bem como o nível de envolvimento e troca destes saberes. Diante da complexidade deste envolvimento e/ou intercâmbio, é que se materializa o desafio de inserção das práticas interdisciplinares no contexto da Política de Atenção Básica, através da ESF. Soma-se ainda outras questões como a precarização e flexibilização das relações contratuais de trabalho, a recorrente escassez de recursos, há ainda, a dificuldade de nivelamento dos discursos entre profissionais de diferentes áreas, ou seja, a não agregação dos saberes e a falta de diálogo entre os profissionais. Desse modo, a efetivação da interdisciplinaridade nas políticas de saúde, principalmente, na Atenção Básica, é um

desafio que está posto sob diversos aspectos. Estes desafios podem obscurecer a capacidade criativa e motivadora dos profissionais em engendrar processos de trabalho, ferramentas, técnicas e processos de gestão mais articulados e concatenados com as demandas da realidade local. Para tanto, a intersetorialidade pressupõe:

A articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento para a realização e a avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas. Do ponto de vista organizacional é o que se apresenta como direcionamento para lidar com os novos desafios que a situação atual apresenta a nível governamental. (INOJOSA, 2001, p.102).

Logo a intersetorialidade pressupõe a necessidade da interdisciplinaridade, uma vez que os instrumentos de políticas públicas como a ESF, enquanto integrante da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência. Tem como premissa norteadora das ações relativas ao planejamento, execução e avaliação, a articulação dos saberes. Numa relação simbiótica entre a prestação do cuidado à pessoa com deficiência e os demais profissionais que compõe a Rede de Cuidados como um todo. A interdisciplinaridade requer a parceria entre os profissionais, com vistas a dar respostas às várias demandas apresentadas pela pessoa com deficiência e seu cuidador. Haja vista que o mesmo traz consigo varias questões as quais um único profissional não consegue dar todas as respostas necessárias. Logo não há intersetorialidade sem interdisciplinaridade. E esta não se reduz e não se esgota na mesma, mas pode transcender a outros processos interativos e que contribuem com meios cada vez mais profícuos quanto às dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência,

em especial, processos que diminuam a dependência destes em relação aos seus cuidadores. O espaço limítrofe entre os saberes tende a ser negado e superado quando o esforço de materializar uma ação interdisciplinar conseguir agregar as contribuições dos vários campos do saber, ou seja,

A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico (...). O espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares. [...] Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo, a outras disciplinas, certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (SANTOS E CUTOLO, 2004, p.37)

Com a implementação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), a Portaria N° 3.124/12 salienta que o mesmo deve ter uma equipe multiprofissional que visem à superação das formas tradicionais de assistência e que busquem a integração das ações relativas ao cuidado em parceria com a ESF e os agentes comunitários de saúde (PACS). A fim de articular as ações relativas à promoção, a prevenção e a recuperação com ênfase nas práticas interdisciplinares e na articulação da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência e os demais setores que estruturam as políticas de saúde e a integra-

ção das demais políticas sociais, como Educação, Assistência Social, Previdência Social e outras.

Para tanto, as práticas interdisciplinares no âmbito da saúde evidenciam novas possibilidades frente às problemáticas vivenciadas, essencialmente pelas pessoas com deficiência e seus cuidadores. A interdisciplinaridade pode ser tida como uma diretriz e deve ser inserida nas agendas com vistas à elaboração de políticas de cuidados, voltadas à diminuição da dependência. Assim, faz-se necessário que o paradigma do cuidado enquanto direito social, seja elevado como premissa norteadora no desenho de políticas. Ao passo que o problema público da dependência na relação entre pessoa com deficiência e seu cuidador seja atenuado, mediante serviços ofertados por instrumentos de ação pública, os quais sejam estruturados de forma intersetorial.

## Considerações finais

Diante do novo paradigma que envolve a definição da deficiência, abre-se o leque de possibilidades no âmbito das políticas públicas. Sobretudo, a política de saúde, mediante a Estratégia de Saúde da Família (ESF). Uma vez que enquanto estratégia, tal modelo de atenção em saúde denota o desafio de engendrar práticas pautadas nos princípios basilares do Sistema Único de Saúde (SUS). Dentre os quais, cabe destacar o princípio da universalidade, integralidade, participação social, equidade, e outros. Para tanto, trazer à tona a discussão acerca da intersetorialidade no espaço da ESF, é crucial

para perceber os desafios e entraves que emperram os cuidados em saúde em sua integralidade.

Diante de tal empreitada, foi possível perceber mediante os discursos explícitos e os implícitos dos atores entrevistados, que prevalece ainda a noção de que os cuidados em saúde são limitados à compreensão biomédica. O qual não enxerga os aspectos biopsicossociais que abrangem tal fenômeno. Soma-se ainda a preponderância, dentre os entrevistados, que existe uma relação estática entre deficiência e dependência. Sendo que se acredita que a pessoa com deficiência tende a estar relegada totalmente à dependência e, por conseguinte, a sua não participação plena em sociedade. Foi perceptível um evidente desconhecimento do fenômeno, muitas vezes sendo confundido com doenças psíquicas e relacionadas a tratamentos, numa perspectiva de medicalização compulsória.

No que tange a intersetorialidade, apreendeu-se, que há ainda uma noção enviesada e superficial desta. Carecendo de uma imersão por parte dos técnicos lotados na ESF, nas questões problemáticas que circundam o cotidiano das ações e serviços, a fim de pensar estrategicamente possibilidades que agregue a prática intersetorial e interdisciplinar enquanto mecanismo de enfrentamento das situações problemáticas. Entretanto, longe de responsabilizar apenas tal seara, é imprescindível avançar no âmbito de divisão de tarefas e responsabilidades entre os níveis de gestão.

Outra estratégia importante consiste no fortalecimento dos processos comunicativos voltados a participação e o controle social,

principalmente, no que refere aos espaços, como os conselhos municipais que abarcam as necessidades das pessoas com deficiência, e possam contribuir para um planejamento participativo. De fato, existem inúmeras possibilidades de fortalecer o trabalho em rede, entretanto, é perceptível a relevância e necessidade da formação de profissionais antenados com dinamicidade dos problemas sociais inerentes ao contexto atual, e que vislumbrem a intersectorialidade como estratégia de enfrentamento dos problemas de pública relevância. Nesse limiar é necessário destacar o papel fundamental da academia, que tem como modelo de ensino a articulação com a comunidade. No sentido de contribuir para a formação crítica e reflexiva, com vistas à intervenção na realidade social.

Soma-se a importância desta análise quantos aos aspectos políticos, uma vez que permite reforçar e evidenciar os desafios e avanços da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência e a necessidade de reforçar a intersectorialidade das ações, ratificando os princípios da universalidade e acessibilidade que almeja a política pública de saúde no Brasil. E assim problematizar a discussão no campo da saúde, já que tal política pública constitui-se enquanto porta de entrada e espaço prioritário da descoberta da família quando nasce uma pessoa com deficiência em determinada família. Há ainda que considerar a importância do engajamento da equipe de saúde no sentido de contribuir com práticas coerentes com as necessidades da pessoa com deficiência intelectual, bem como não reforçar e/ou perpetuar ações carregadas de estigma e enviesadas pela noção de que a pessoa com deficiência necessita de tratamento, enquanto

uma questão patológica e apenas de medicalização. Nesse sentido, prevalece uma percepção a partir de um modelo mais biomédico e menos biopsicossocial da pessoa com deficiência intelectual.

É notório assim o fomento da discussão no campo do disability studies. Sobretudo no toca os problema vivenciados pelas pessoas com deficiência, essencialmente o problema público da dependência. Adensando as arenas de discussão em torno da policy. Principalmente, reforçar o debate sobre o cuidado na perspectiva do direito social e corroborar para o desenho de políticas de cuidados capazes de agregar cuidadores técnicos, profissionais e familiares. E ainda, não somente falar daqueles que são cuidados, mas discutir também acerca de quem cuida dos cuidadores. E contribuir para o fortalecimento do sistema de proteção social brasileiro.

Analisar o cuidado em saúde a partir dos discursos explícitos e implícitos, quanto à sua oferta para pessoas com deficiência intelectual e suas famílias, denota sua relevância ao passo que permite empreender referências balizadores da temática e a produção de conhecimento. Trata-se aqui de uma discussão voltada aos cuidados numa perspectiva de direitos sociais. Podendo assim contribuir para a criação de estratégias e ações que ampliem o acesso e qualifiquem a promoção da saúde. Uma vez que a Estratégia Saúde da Família constitui o lócus privilegiado para o fomento de ações que promovam a saúde em sua integralidade, haja vista, que tal cenário configura-se a porta de entrada das mais diversas problemáticas sociais.

## Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ALMEIDA FILHO N. **Intersetorialidade, transdisciplinaridade e saúde coletiva: atualizando um debate em aberto**. 2000. p. 12-24. Disponível em: [http://ebape.fgv.br/academico/asp/dsp\\_rap\\_artigos.asp?cdi=7](http://ebape.fgv.br/academico/asp/dsp_rap_artigos.asp?cdi=7). Acesso em: 12 de Maio. 2017.

ARAÚJO, Edgilson Tavares de. **Avanços e desafios para implementação do Centro-dia de referência para a pessoa com deficiência e suas famílias**. In\_. XVIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Montevideo, Uruguay, 29 oct. - 1 nov. 2013.

AMORIM, Simone; BOULLOSA, Rosana de F. **Processos de migração de escala de instrumentos de políticas públicas: compreendendo sua natureza e fronteiras**. Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, VIII, ENAPEGS, Anais... Cachoeira-BA: UFRB, 2014 Disponível em: [http://www.anaisnapegs.com.br/2014/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=3&Itemid=](http://www.anaisnapegs.com.br/2014/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=3&Itemid=) Acesso em 10 jan. 2014.

BENITO, G.A. V.; SILVA, L. L da; MEIRELLES, S. B. C.; FELIPETTO, S. **Interdisciplinaridade no cuidado às famílias: Repensando a prática em saúde**. Fam. Saúde Desenv., Curitiba, v.5, n.1, p.66-72, jan./abr. 2003.

BERNARDES, J. et al. **A Construção do PET-Saúde da UFAL em Maceió: avanços e desafios para a formação em saúde.** Relatório anual PET-Saúde da Família – Campus. Maceió: abril/2010-março/2011. UFAL, 2011.

BOCCHI, SCM. **Vivenciando a sobrecarga ao vir-a-ser um cuidador familiar de pessoa com acidente vascular cerebral (AVC):** uma análise do conhecimento. Rev Latino-am Enfermagem 2004;

BORGES, R; DOHN; **O Trabalho de Equipe Interdisciplinar.** In: CUTOLO, L. R. A. (org.). Manual Terapêutica Assistência à Família. Florianópolis: Associação Catarinense de Medicina, 2006.

BRAVO, M. I. de S. **As Políticas Brasileiras de Seguridade Social:** saúde, capacitação em Serviço Social e Política Social – Módulo 3. P. 3-116. Brasília, CEAD/UnB – CFESS – ABEPSS, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2012.110 p.: il. – (Série E. Legislação em Saúde).

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 - **Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: 12 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007).** Protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Decreto legislativo nº. 186, de 09 de julho

de 2008: Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009, 4 ed., ver e atual. – Brasília: 22

\_\_\_\_\_. **Viver Sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Disponível em [www.pessoacomdeficiencia.gov.br](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br) Acesso em: 15 set. 2013.

CEPAL, Dialogos sobre Políticas de Cuidado en Argentina. Documento de cierre. Buenos Aires: CEPAL, 2015.

CORBO, A. M. D.; MOROSINI, M. V. **Saúde da família: história da recente organização da atenção à saúde.** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). Textos de apoio em políticas de saúde. p. 60-84. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

COSTA, R. P. **Interdisciplinaridade e equipes de saúde:** concepções ano V – n. 8. p.107-124. Barbacena: Mental (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v5n8/v5n8a08.pdf>. Acesso em: 20/03/2011.

DEBERT, G. G. **Arenas de conflito em torno do cuidado. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, v. 26, n. 1, São Paulo, jun. 2014, p. 35-45.**

**Dicionário para formação em gestão social/** Rosana de Freitas Boullosa (organizadora). – Salvador: Editora CIAGS/UFBA, 2014. 210 p.; 25 cm. -(Série Editorial CIAGS, Coleção Observatório da Formação em Gestão Social).

DEFICIÊNCIA, **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • Novos**

Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: SNPDP – SDH-PR, 2014.

GUTIERREZ, Denise Machado Duran e MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Produção de conhecimento sobre cuidados da saúde no âmbito da família.** Ciênc. saúde coletiva [online]. 2010, vol.15, suppl. 1, pp.1497-1508. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000700062>.

INOJOSA RM. **Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade** 2001. p. 102-104. Disponível em: <http://www.fundap.sp.gov.br/publicacoes/cadernos/cad22/> Acesso em: 14 de Maio. 2017.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LACOUMES, P.; LE GALÈS, P. Governante. **International Journal of Policy, Administration, and Institutions**, v. 20, n. 1, USA: Blackwell Publishing, jan. 2007, p. 1-21

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Ação Pública.** Tradução e estudo introdutório: George Sarmiento, Maceió: EDUFAL, 2012.

LORENC VALCARSE, Federico La Sociología de los problemas públicos. Una perspectiva crítica para los estudios de las relaciones entre sociedad y política. **Nómadas.** Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas. Publicación electrónica de No decorrer da vida, o homem se depara la Universidad Complutense de Madrid, 12, Madrid, 2005 Disponible en en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/12/florenc.pdf> Aceso en 13 jde maio. 2017.

MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G.. 2014. Intersetorialidade e Políticas Sociais: Um diálogo com a literatura atual. In: MONNERAT, G.L.; ALMEIDA, N.L.T.de; SOUZA, R.G. de. A intersectorialidade na agenda das políticas sociais, Campinas - SP: Papel Social, 2014.

NOGUEIRA, V. M. R. **A Importância da Equipe Interdisciplinar no Tratamento de Qualidade na Área da Saúde.** Katálysis. v. 8, nº 2 j/dez. Florianópolis, SC, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

**POLÍTICAS DE SAÚDE E A REDE DE ATENÇÃO A SAÚDE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.** Seminário Nacional sobre Deficiência e Funcionalidade Transitando do Modelo Médico para o Biopsicossocial 21/11/2014.

SANTANA, E. P. **Benefício de Prestação Continuada (BPC) para pessoas com deficiência em Cruz das Almas – BA:** uma análise sobre os desafios da intersectorialidade entre as políticas de Previdência e Assistência Social. **Dissertação.** Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social. Cruz das Almas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016.

SANTOS MAM, CUTOLO LRA. **A interdisciplinaridade e o trabalho em equipe no Programa de Saúde da Família.** Arq Catarinenses Medina. 2004.

SANTOS, B. R. L. dos; THIESEN, F. V. **O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde fortalecendo a interdisciplinari-**

**dade na formação dos profissionais da área da saúde.** Revista Ciência & Saúde, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1, jan./jun. PUCRS,

SANTOS, J. dos; SANTOS, M. B. **A Política de Atenção Básica: Aproximação com o debate sobre a efetivação do SUS e a Participação do Assistente Social na ESF.** Trabalho de Conclusão de Curso. Maceió - UFAL, 2010.

SANTOS, K. J. N. dos et al. **O Serviço Social na Unidade de Saúde de São José/Canaã:** relato da experiência no pet saúde da família. (2010-2011). UFAL, 2011.

SASSAKI, R. K. **Como chamar os que têm deficiência.** Rede Saci, 20/05/2003. Disponível em: [www.saci.org.br](http://www.saci.org.br) Acesso em: 20 de maio de 2017.

SECRETARIA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS, **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência,** 2012.

SPOSATI, A. **Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 85, p. 133-141, mar. 2017.

# *Avaliação de projetos sociais: racionalidade e subjetividade em questão*

Amanda Boaventura Lima<sup>29</sup>

Jéssica Aparecida dos Santos Sampaio<sup>30</sup>

Lucas Bastos dos Santos<sup>31</sup>

---

29 Psicóloga (Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública), Especialista em Psicoterapia Cognitivo Comportamental e Psicologia do Trânsito e aluna especial do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB) | E-mail: amandaboaventura@gmail.com

30 Bel. Em Serviço Social (UFRB), atua como assistente social na Prefeitura Municipal de Sapeaçu, Mestranda em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB) e Pós-graduanda do Curso de Especialização de Gestão em Saúde (UFRB-CCS) | E-mail: jelsesoufrb@gmail.com

31 Bel. em Serviço Social (UFRB), Especialista em Serviço Social na Saúde e Mestrando em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB) | E-mail: lucasbsts@hotmail.com

## Introdução

Não é exagero afirmar que a atual situação do desenvolvimento social latino-americano não é nada animadora. A crise econômica que a região sofreu no começo da década de 1980 afetou condições de vida de importantes segmentos da população (COHEN & FRANCO, 2013). Fome, desemprego, má distribuição de renda, dentre outros são consequências destes problemas de ordem social.

Por isso, diversas organizações da sociedade civil têm exercido importante papel na tentativa de proporcionar melhorias para a sociedade, e por isso enfrentam grandes questões cada vez mais complicadas. Tais organizações dedicam-se a projetos nas mais diversas áreas, como: a educação, o enfrentamento da violência, do uso de drogas, dos casos de gravidez na adolescência dentre outras problemáticas sociais. Muitos programas e iniciativas foram concebidos com o propósito de conhecer os motivos e propor ações corretivas para esses problemas (CHIANCA et. Al. 2001 apud ANTUNES, 2008).

Muitos programas e iniciativas foram concebidos com o propósito de conhecer os motivos e propor ações corretivas para esses problemas. Todavia, a escassez de recursos muitas vezes obriga os dirigentes das organizações a utilizar de maneira racional toda e qualquer quantia de recursos que tem disponível, tal fato, às vezes, pode os levar a tomar algumas decisões complicadas, como, por exemplo, extinguir parte ou totalmente um determinado projeto que vem sendo desenvolvido (ANTUNES, 2008).

Diante deste contexto, o artigo se propõe a tratar da avaliação de projetos sociais a partir das produções teóricas, conceitos e modelos de avaliação, posicionando-os enquanto mecanismos de políticas públicas. Assim, para situar a avaliação em seus modelos e definições, torna-se necessário salientar algumas peculiaridades inerentes à ambiência dos projetos sociais, destacando os sujeitos envolvidos na política pública (políticos, burocratas e técnicos), fazendo menção à emergência da racionalidade nesse contexto.

Para tanto, cabe anteriormente evidenciar o contexto da cultura da avaliação em âmbito nacional, discorrendo suas tipologias mais frequentes, bem como discutir e disseminar a cultura avaliativa neste processo, considerando as influências externas que interferem nos resultados da avaliação, sejam para readequar, cessar ou aprimorar o projeto social avaliado.

O estudo pretende ampliar a discussão a respeito do tema e contribuir para a compreensão da avaliação de projetos sociais, considerando sua interface com o processo das políticas públicas, debatendo o papel do avaliador a partir da posição que ele ocupa na avaliação, remetendo também a questão da racionalidade e subjetivação neste contexto. Para a elaboração deste, optou-se pelos métodos de natureza qualitativa, que permitiram uma abordagem exploratória e descritiva, através de procedimentos bibliográficos e documentais. Mediante uma revisão teórica sobre essa temática, este trabalho apresenta, a seguir, uma discussão sobre alguns aspectos conceituais referentes à avaliação de projetos sociais e às tipologias existentes.

## **A avaliação e projetos sociais: discutindo aspectos conceituais**

Os termos projetos, programas e políticas sociais são comumente confundidos ou mal interpretados. (PORTELA, 2010, p. 12). Um projeto social é a unidade mínima de alocação de recursos que, através de um conjunto integrado de atividades pretende transformar uma parcela da realidade, reduzindo ou eliminando um déficit, ou solucionando um problema. Um programa social é um conjunto de projetos; e uma política social, por sua vez, um conjunto de programas. Nesta perspectiva, a política se traduz operacionalmente em programas e projetos que a concretizam mediante a alocação de recursos para a implementação destes. (CEPAL, 1995, p. 5).

Um projeto envolve ações reais, desenvolvidas em tempo e espaço determinado, de acordo com as restrições orçamentárias estipuladas. Os programas, em geral, envolvem um aspecto temporal mais longo do que nos projetos. Pode-se, portanto, analisar um programa por meio do estudo dos projetos que o compõem (CEPAL, 1995).

Um projeto social, segundo Armani (2000), pode ser entendido como uma ação social planejada, estruturada em objetivos, resultados e atividades baseados em uma quantidade limitada de recursos (humanos, materiais e financeiros) e de tempo. Ou seja, um projeto social tem início com uma ideia de se construir ou modificar algo no futuro para suprir necessidades ou aproveitar oportunidades. Significa um conjunto de ações estruturadas, planejadas e delimitadas no tempo e espaço e em função dos recursos existentes, com objetivos

e atividades definidos, porém em constante redirecionamento em função de adaptações às mudanças ocorridas no espaço, no tempo e em outras variáveis que podem afetar o seu desempenho.

Para Portela (2010), é necessário também, salientar a diferença entre as áreas de atuação dos projetos, pois se apresentam na maioria das vezes em um campo muito diverso. Não havendo consenso sobre a questão na literatura pertinente, a maioria das fontes que tratam sobre o tema, falam de projetos sociais relacionados à iniciativa privada. Portanto, as duas formas mais usuais de se classificar os projetos são: “com relação ao seu objeto de atuação (saúde, educação, meio ambiente, cultura) ou com relação às características peculiares da população-alvo (crianças, adolescentes, portadores de deficiência, idosos)”. (PORTELA, 2010, p. 12)

Cohen e Franco (1993) sugerem que a avaliação é uma atividade que visa maximizar a eficácia dos programas no alcance de seus objetivos e a eficiência na alocação dos recursos para a consecução dos mesmos. A avaliação pode e deve ser feita concomitantemente às outras fases do ciclo das políticas públicas, a saber, construção da agenda, formulação e implementação, dado que em todas elas há decisões importantes a serem tomadas. Ela pode servir para múltiplos propósitos, como, por exemplo, orientar ajustes em programas em andamento, determinar até que ponto foram alcançados os objetivos previamente estabelecidos, apontar as razões dos êxitos e fracassos de um programa/ projeto e investigar os efeitos imprevistos (positivos ou negativos) da intervenção (COTTA, 2006, p. 106).

## Avaliação de projetos sociais

A avaliação de projetos sociais é um tema extenso e complexo, principalmente quando se trata da área social. Segundo Marino (2001), a avaliação de projetos pode ser conceituada como: um “processo sistemático de delineamento, obtenção e fornecimento de informações úteis ao julgamento de alternativas de decisão sobre determinado objeto”. Tal avaliação faz parte de uma lógica de elaboração de projetos que se inicia com um diagnóstico do problema, planejamento da ação, implementação, avaliação e disseminação.

No campo social, principalmente, avaliação tem sido uma atividade amplamente discutida, entretanto pouco praticada. É senso comum acreditar que a avaliação seja uma mera checagem, ou então um instrumento de poder. Em algumas situações, o desprestígio das atividades de avaliação é tão grande que muitas organizações deixam de realizá-las ou fazê-las apenas para cumprir as exigências de um financiador. Os resultados de uma avaliação, realizada nessas condições, segundo Adulis (2002), tendem a serem pobres e pouco úteis para os gestores da organização, o que os leva a desprestigiar ainda mais as atividades de avaliação.

Para Antunes (2008), imaginar a avaliação como uma mera checagem do cumprimento das metas pode conduzir a uma visão equivocada do projeto. Desta forma, é possível que tais metas tenham sido superestimadas e a avaliação revelaria que as mesmas não foram alcançadas, contudo o resultado seria considerado satisfatório caso as referidas metas estivessem coerentes com a realidade do projeto. O inverso também pode ocorrer, uma avaliação pode reve-

lar um resultado altamente satisfatório, entretanto as metas podem ter sido subestimadas e de certa forma “mascarar” o mau resultado auferido (CAMPOS et al., 2002).

Raposo (1999) propõe uma mudança de paradigma, para a autora é necessário que a avaliação seja incorporada à rotina de gestão das entidades, em especial dos projetos sociais. A avaliação seria vista, neste novo paradigma, como um investimento e não um custo. “Uma rotina do projeto e não um evento isolado; uma fonte constante de informações e atualizações práticas e não como um método de identificação de um erro e punição do culpado.” (ANTUNES, 2008, p. 21).

Embora não exista consenso entre os estudiosos desse assunto, sabe-se que a mesma extrapola esses limites, a avaliação precisa ser útil e proporcionar uma melhor tomada de decisões. (COSTA E ZAVALA, 2008 apud Antunes, 2008).

Segundo Cotta (1998), a avaliação de projetos sociais perpassa um gama de questões que evidenciam a complexidade peculiar do processo e dificultam uma definição precisa da mesma, entretanto, é possível compreender a avaliação enquanto um meio de pesquisa social aplicado, planejado, direcionado, com vistas a propiciar de maneira confiável, dados e/ou informações que possam apoiar um juízo de valor sobre o mérito e o valor de diferentes componentes de um projeto social.

O propósito de uma avaliação deve ser o de gerar informações e conhecimentos para que os gestores possam tomar decisões que aumentem a eficácia, a qualidade e a eficiência da ação em questão, mais precisamente, do projeto social. “O melhor sentido da

avaliação é que seja utilizada como meio de melhorar os projetos existentes, aprimorar o conhecimento sobre sua execução e contribuir para seu planejamento futuro, tendo como pano de fundo sua contribuição aos objetivos institucionais. Neste sentido, é um exercício permanente e, acima de tudo, comprometido com as repercussões de um projeto ao longo de sua realização” (REIS, 1999 apud ADULIS, 2002).

Cohen e Franco (1993) concordam que um dos principais propósitos da avaliação efetuada em projetos sociais está na possibilidade de encontrar opções que aperfeiçoem o alcance dos objetivos almejados.

Carvalho (2001, p. 88) afirma que “é preciso uma concepção totalizante da avaliação que busque apreender a ação desde a sua formulação, implementação, execução, resultados e impactos”. Para atingir essa “concepção totalizante”

A avaliação precisa captar a “multidimensionalidade” sinalizada pelas especificidades do quadro social. Isto é, na avaliação, deve-se analisar o contexto na sua diversidade de dimensões uma vez que o desenvolvimento e as mudanças nunca são produtos isolados de uma determinada intervenção. (CAMPÊLO, 2006).

A falta de consenso, tanto em aspectos conceituais como em aspectos metodológicos, vem acompanhada, no Brasil, de outro fator agravante: a escassez de textos em língua portuguesa sobre a avaliação de programas sociais (CANO, 2002). De acordo com Campêlo (2006), essa escassez de publicações brasileiras demonstra, portanto, que se trata de teoria e prática ainda pouco disseminadas. Este é um grande obstáculo encontrado pelos avaliadores/pesquisadores para

o uso de uma ferramenta estratégica importante, geradora de informações substantivas, “que podem incrementar a atuação de seus programas sociais melhorando a qualidade da intervenção e, principalmente, do impacto por elas produzido”. (CAMPÊLO, 2006)

## **Algumas considerações metodológicas de avaliação**

Todo projeto social, em sua concepção apresenta um processo de avaliação que, na maioria das vezes, fará com que se permita de forma mais adequada à mensuração de seus resultados e uma melhor utilização dos recursos. Além disso, o processo de avaliação permite também que se municiem de forma adequada os formuladores e gestores do projeto, com informações importantes para o desenho de futuras iniciativas ou para correção de cursos de atuação, como um mecanismo de retroalimentação (COHEN E FRANCO, 2013).

O planejamento da avaliação é uma etapa complexa e de extrema importância durante o processo, não apenas porque envolve questões metodológicas e decisões estratégicas, que demandam tempo e energia dos gestores, mas também porque, se realizada de forma inadequada, pode comprometer as demais etapas do processo.

O planejamento de um processo de avaliação inicia-se com a definição dos objetivos e das questões centrais que a avaliação se propõe a responder. Em seguida, é necessário decidir em que momento avaliar o projeto (início, durante ou ao término), qual o objeto da avaliação (o que será avaliado) e, finalmente, quais serão

as variáveis e os indicadores utilizados. (ADULIS, 2002). Com estas questões definidas, o grupo responsável pela avaliação pode dar continuidade à etapa de planejamento, decidindo quais os tipos de avaliação que pretendem desenvolver e escolhendo as abordagens metodológicas que serão empregadas.

São diferentes as metodologias e opiniões no que se refere aos critérios para a avaliação de projetos sociais. Para Portela (2010), “alguns, no entanto, permanecem definidos de forma nebulosa e de complicada atuação operacional, além de existirem muitas divergências em torno de suas definições”.

O critério mais comumente utilizado é a eficácia. É também um dos únicos sobre o qual há consenso. A eficácia é o grau em que se alcançam objetivos e metas do projeto na população-alvo, em determinado tempo, independente dos custos (COHEN e FRANCO, 2013).

Já a eficiência considera duas dimensões básicas: resultados do projeto (bens e serviços produzidos) e recursos utilizados (insumos e atividades). Ou seja, está relacionado à maneira como os objetivos são alcançados e remete à capacidade de selecionar e usar os melhores meios, com os menores custos possíveis, para se realizar uma tarefa ou propósito. (PORTELA, 2010). Cabe ressaltar que, no caso de projetos sociais, um custo é uma variável que pode ser contabilizada tanto pelo desgaste quanto pelo sacrifício de um recurso, seja ele tangível ou intangível: tempo, recurso ambiental, recurso financeiro, capital social, confiança. Sendo assim, custos e benefícios não deveriam ser medidos apenas em termos financeiros, devendo também ser considerados segundo dimensões sociais.

A efetividade, segundo Cohen e Franco (2013) é a relação entre resultados e objetivos e expressa o resultado concreto dos fins, objetivos e metas desejados. É a medida do impacto ou o grau de alcance dos objetivos. Isto está relacionado à Análise Custo-Efetividade, a qual determina o grau de eficácia e eficiência relativo de distintas alternativas de um mesmo projeto (ou de projetos que possuem mesmos objetivos).

Adulis (2002) considera que “a avaliação ainda é vista como uma atividade isolada, realizada geralmente ao término de um projeto, com o propósito de controle ou fiscalização”. Marino (1998) afirma que “as organizações que veem a avaliação como mecanismo de controle e transformam em objeto passivo o indivíduo que está sendo avaliado, corre o risco de despertar uma atitude negativa nos participantes, o que resulta em superficialidade, ocultação ou até alteração de informações essenciais para a credibilidade do que se quer avaliar”.

Para Assumpção e Campos (2011), a avaliação em projetos sociais é amplamente debatida e pouco aplicada em sua essência. Quando aplicada, limita-se a controlar investimentos financeiros realizados ou simplesmente servir como relatório das atividades desenvolvidas, não refletindo em efetividade para atribuir valor ou mérito da ação social. Agrava-se ainda mais a situação ao se constatar a falta de amplo material que ajude, de forma aprofundada e didática, os atores sociais a desempenhar suas funções. “Esse papel da avaliação nos remete, principalmente, às predileções metodológicas distintas em que a mesma se assenta quando realizada. Os aspectos considerados relevantes ao se avaliar uma intervenção social devem ir além daque-

les considerados importantes sob a lógica da objetividade: economia, eficiência e eficácia.” (ASSUMPTÃO e CAMPOS, 2011, p. 217).

Para tanto é importante destacar que nos processos avaliativos, principalmente de projetos sociais, as categorias da eficiência, eficácia e efetividade são comumente postas a tentativa de valoração e conseqüentemente o juízo que se almeja. Contudo, diversas outras categorias podem evidenciar a necessidade de serem postas ao processo. Destarte, cada categoria pode ter evidenciado ou obscurecido seu potencial valorativo, dado o momento e a forma em que se realiza a avaliação.

## Momentos da avaliação

Toda avaliação tem sua peculiaridade, seja pelo tempo de sua realização, critério, qual o objetivo, quem está realizando, para quem, sua natureza, a escala que assume e qual alçada decisória será dirigida (Cohen & Franco, 2013).

Para isso, torna-se necessário distinguir suas tipologias:

**Avaliação ex-ante:** “[...] permite ordenar os projetos segundo sua eficiência para alcançar os objetivos perseguidos. Tanto a análise custo-benefício (ACB) como a análise custo-efetividade (ACE) são metodologias aptas para a avaliação ex-ante. Entretanto, a ACB é mais adequada para analisar projetos econômicos e a ACE apresenta maiores potencialidades para a avaliação de projetos sociais.” (COHEN, 2013, P.108).

**Avaliação ex-post:** A dimensão temporal permite diferenciar, na avaliação ex-post, as fases do *durante* a realização do projeto (avaliação de processos ou concomitante) e do *depois* (avaliação terminal). Também podem diferenciar-se, segundo enfatizarem a análise da eficiência operacional ou a do impacto. ”(COHEN, 2013, p.109).

**Avaliação de processos:** É realizado durante a implementação e, portanto, afeta a organização e as operações. Procura detectar as dificuldades que ocorrem na programação “[...] para serem corrigidas oportunamente, diminuindo os custos derivados da ineficiência. [...] Sua função central é medir a eficiência de operação do projeto”. (COHEN, 2013, p.109).

**Avaliação de impactos:** Procura determinar em que medida o projeto alcança seus objetivos e quais são seus efeitos secundários (previstos e não previstos). Ambos os tipos de avaliação (de processos e de impacto) se distinguem, então, pelos tipos de problemas (as perguntas que respondem), as decisões que envolvem e os potenciais usuários de seus resultados. (CONTRERAS, 1981, apud COHEN 2013, p. 109).

**Avaliação externa:** “É realizada por pessoas alheias à organização gente. [...]. Entretanto, afirma-se que as avaliações externas tendem a dar mais importância ao método de avaliação do que ao conhecimento substantivo da área em que o projeto foi desenvolvido. [...]. Aqueles que fazem esta observação se perguntam se realmente existe um arsenal metodológico único, que seja aplicável a qualquer projeto.” (COHEN, 2013, p. 111).

**Avaliação interna:** “É realizada dentro da organização gestora do projeto. [...] por pessoas que não estão diretamente vinculadas com a formulação ou execução do projeto. Geralmente são peritos, que dentro de instituições complexas, cumprem esse papel. [...]. Sua atuação se assemelha a avaliação externa, embora se possa supor que o tipo de variação deveria ser suficientemente delimitado a fim de permitir uma aproximação razoável entre a metodologia da avaliação e a teoria relativa ao problema ao qual a instituição se dedica.” (COHEN, 2013, p. 111-113).

**Avaliação mista:** “É a que procura combinar os tipos de avaliação já mencionados, fazendo com que os avaliadores externos realizem seu trabalho em estreito contato e com participação dos membros do projeto a ser avaliado. Desta maneira se pretende superar as dificuldades, ao mesmo tempo em que se preservam as vantagens de ambas as avaliações”. (COHEN, 2013, p.114).

**Avaliação participativa:** “[...] a estratégia participativa prevê a adesão da comunidade no planejamento, programação, execução, operação e avaliação do mesmo. Desta forma, a avaliação participativa é um componente de uma estratégia diferente de projetos, fazendo com que sua adequada implementação dependa em grande parte da população afetada por ele”. (COHEN, 2013, p. 114).

Contudo, cabe destacar que dentre as possibilidades e/ou tipologias elencadas anteriormente consiste um elenco as quais o pesquisador e/ou avaliador pode lançar mão na empreitada de realização de projetos sociais. Para tanto, na escolha de uma tipologia em detrimento de outra (s) pode conduzir a uma avaliação que faça sobressair um aspecto e sucumbir outros que possam ser contundentes e

de relevância no processo avaliativo. Nesse limiar, emerge alguns questionamentos: qual o lugar da avaliação de projetos sociais? A partir de qual ator e/ou sujeito? O ponto de partida de “quem avalia” pode agregar sentido e/ou subjetivações à avaliação em questão? Por que não se pensar e problematizar tipologias híbridas, em especial, nos projetos sociais? A fim de agregar ao processo avaliativo perspectivas distintas e assim contribuir para a construção de um leque de possibilidades de transformações e/ou aperfeiçoamento ou ainda a extinção do projeto social em questão.

## **Racionalidade e subjetividade em questão**

A avaliação, conforme já mencionado, exige um engajamento no sentido de atribuir valor e/ou mérito ao projeto social a fim dar embasamento à tomada de decisão. Tal situação, ou seja, o processo da avaliação perpassa por diversas questões, dentre elas: a racionalidade e a subjetivação. Tais categorias podem emergir simultaneamente mediante um contínuo paradoxo posto ao pesquisador e/ou avaliador.

Falar em racionalidade pressupõe falar também em objetividade, enquanto tentativa de atribuir rigor técnico e científico, isento de concepções subjetivas. Todavia, quando se trata de avaliação de intervenções sociais, mais precisamente de projetos sociais, como distinguir a racionalidade da subjetividade? Tendo em vista que nesta seara as ações são conduzidas por pessoas e destinadas às pessoas, as quais consistem o público alvo. Estas carregadas de valores, concepções, crenças, símbolos, construções sociais, diferentes posi-

cionamentos éticos, políticos e ideológicos. Surge então o seguinte questionamento: no processo de avaliação de projetos sociais, quais os critérios e/ou parâmetros que possam emergir objetividade, em que momento e a partir de quais formas emitir tal valoração? Já que o próprio ato de escolher tais parâmetros consiste numa escolha subjetiva do pesquisador/avaliador, a qual venha contribuir, a posteriori, para tomada de decisão?

A produção do conhecimento, a partir de diversas formas, é inerente ao processo de desenvolvimento de intervenções sociais, nesse sentido o pesquisador/avaliador deve ter noção de cada escolha denota um posicionamento ético e político, assim como a escolha das técnicas metodológicas também. Destarte é extrema relevância tornar evidentes as premissas que balizam o processo de avaliação e contextualizar de forma coerente a sua função no processo de avaliação. Disseminar as técnicas que deem subsídios à avaliação de projetos sociais contribui sobremaneira para a manutenção deste e conseqüentemente para as transformações sociais propiciadas por tais intervenções.

É crucial comungar da noção de que dependendo do momento em que avaliação é realizada e a partir de quem a realiza, seus resultados podem ser os mais distintos possíveis. Para tanto, é de extrema relevância compreender o movimento dinâmico e permanente da racionalidade e da subjetivação no processo de avaliação de projetos sociais, apesar de não se esgotar nesta seara, mas permear todo ciclo, desde a elaboração, a implementação e outras etapas. A necessidade de tomada de decisões é presente em todo momento. E escolher, por exemplo, avaliar por meio da eficiência e da eficácia, apenas, pode sobrepujar a construção social, o aprendizado, as mu-

danças na vida das pessoas que constituíram o público-alvo, que somente será evidenciada através da avaliação juntos aos destinatários do projeto social em questão. Contudo é importante que se avaliador for externo ou interno, sua posição precisa ser evidenciada e contextualizada.

A racionalidade é algo que urge no seio das políticas sociais, em especial dos projetos sociais, enquanto microcosmo de ações interventivas. Faz-se necessário aumentar a racionalidade, a fim de angariar mais recursos e multiplicar os rendimentos. O que será possível mediante a mensuração de categorias como a eficiência, a eficácia e equidade. Assim “a avaliação de projetos sociais tem um papel central nesse processo de racionalização e é um elemento básico de planejamento. Não é possível que estes sejam eficazes e eficientes se não forem avaliados os resultados de sua aplicação”. (COHEN & FRANCO, 2013).

É necessário elevar o nível de racionalidade dos projetos sociais a partir da construção de métodos contundentes e relevantes à elaboração e avaliação de projetos sociais. O processo da avaliação contribui sobremaneira para a racionalização dos projetos sociais. E assim não perpetuar resultados de avaliações incompletos, equivocados e incoerentes.

Destarte cabe denotar que o pesquisador e/ou avaliador pode atentar-se para estas questões e assim pensar formas ou modelos avaliativos híbridos, os quais possam contemplar diversos nuances do projeto social. O que consequentemente norteará uma tomada de decisões cada vez mais coerente e contundente, haja vista, o arsenal de possibilidades evidenciadas na avaliação em seus diversos momentos.

## Considerações finais

Falar sobre avaliação de projetos sociais, convencer as pessoas de sua importância não parece ser tarefa difícil. Conhecer o impacto de intervenções sociais parece algo lógico e necessário diante dos esforços e recursos empreendidos para mudar uma realidade social, em que, muitas vezes, pouco se conhece sobre as efetivas mudanças ocasionadas. Contudo, quando se trata de operacionalizar essa avaliação surgem normalmente dúvidas, receios, insegurança, curiosidades, principalmente naqueles que desconhecem esse instrumento na prática.

O debate acerca da avaliação de projetos sociais traz à tona questões amplas, complexas e de grande relevância que não podem ser ignoradas pelos avaliadores e pesquisadores. Avaliar é comprometer-se!

Não reconhecemos uma avaliação isenta de valores ou ideologias, bem como não há uma única forma de avaliar. O avaliador deve ter clareza de que cada escolha implica inevitavelmente posicionamento ético-político, ainda que não seja esta a intenção. Segundo Finkler e Dell’Aglia (2013), fazer uma opção metodológica é também fazer uma opção política. Assim, faz-se cada vez mais necessário lançar luz sobre os valores e princípios que permeiam o processo, buscando compreender o projeto de forma coerente e contextualizada, assim como o seu próprio papel na avaliação. Quem avalia, a partir de que lógica avalia e para quem avalia, são fatos que não devem, mas que comumente são ignorados.

A questão ética do viés do avaliador, portanto, deixa de implicar busca por neutralidade pura e simplesmente, mas a busca por uma clareza da posição e da relação que se estabelece com o objeto investigado. Seja um avaliador externo ou interno, sua posição precisa ser problematizada. A avaliação é uma construção de sentidos diante de uma realidade complexa e implicar usuários e gestores da política e/ou programa de forma intrínseca ao processo da avaliação amplia a magnitude de sentidos possíveis. (FINKLER e DELL'AGLIO, 2013). A avaliação pode tornar-se processo de aprendizagens e de construção de consciência crítica sobre o nosso mundo. Destarte o pesquisador/ avaliador já convicto da tensão existente entre a racionalidade e a subjetivação, no toca a avaliação em projetos sociais. Pode contextualizar seu posicionamento e agregar diversos aspectos à avaliação, os quais possam denotar os mais diversos olhares, situações e aprendizados a fim de enriquecer o leque de possibilidades que venham subsidiar uma tomada de decisões de forma mais coerente possível. Não somente mediante parâmetros racionais, mas, a partir dos aspectos aparentemente escondidos ou pouco evidenciados referentes às mudanças que ocorreram na vida dos usuários.

Debater, construir, difundir e tornar comum técnicas de avaliação que possam auxiliar projetos sociais a demonstrarem de forma clara e compreensível seus resultados e impactos. É uma questão que passa não somente a sobrevivência deste tipo de iniciativa, mas que também pode ser vista como fundamental para que vidas sejam mudadas e salvas.

## Referências

ADULIS, D. **Como planejar a avaliação de um projeto social.** In: Apoio à Gestão. Rio de Janeiro; Site da RITS, 2002; Artigo.

ANTUNES, Luís. **AVALIAÇÃO DE PROJETOS SOCIAIS: Um estudo de caso do projeto social “Samba se aprende na escola” da Sociedade Rosas de Ouro.** Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Adm291074.PDF>. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Socioeconômico. Departamento de Ciência da Administração. Florianópolis, 2008.

ARMANI, D. **Como elaborar projetos? – Guia Prático para Elaboração e Gestão de Projetos Sociais.** Porto Alegre: Tomo, 2001

ASSUMPCÃO, Jairo José. CAMPOS, Lucila Maria de Souza. **Avaliação de projetos sociais em ONGs da Grande Florianópolis: um estudo sobre modelos relacionados ao foco de atuação.** Rap — Rio de Janeiro 45(1): 209-42, Jan./fev. 2011

CAMPÊLO, Amanda Farias Arruda. Avaliação de programas sociais em ongs: discutindo aspectos conceituais e levantando algumas orientações metodológicas sobre avaliação de impacto. **Interfaces de Saberes.** v. 6, n. 1 (2006)

CAMPOS, Arminda Eugenia Marques et al. **Elaboração e monitoramento de projetos sociais.** Brasília: SESI, Departamento Nacional, 2002.

CANO, Ignacio. **Introdução à avaliação de programas sociais.** Rio de Janeiro: FGV, 2002.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Avaliação participativa: uma escolha metodológica.** In: RICO, Elizabeth M. et al. (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CEPAL(1995). **Manual de formulação e avaliação de projetos sociais division de desarrollo social.**

COHEN, Ernesto. **Avaliação de Projetos Sociais/** Ernesto Cohen, Rolando Franco. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

COTTA , Tereza Cristina. **Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto.** Revista do Serviço Público. Ano 49, Número 2. Abr-Jun 1998

FINKLER, Lirene. DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Reflexões sobre avaliação de programas e projetos sociais.** Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<126-144>, jan./jun. 2013.

MARINO, E. **Avaliação da responsabilidade social de empresas, indicadores de resultado e uma proposta de caminho metodológico,** material de aula In: *Curso Responsabilidade Social e Terceiro Setor*, CEATS-FIA-FEA-USP, 2001.

MARINO, E. **Manual de Avaliação de Projetos Sociais,** São Paulo: IAS – Pedagogia Social, 1a edição, 1998.

PORTELA, Gustavo Crespo Ribeiro. **Análise Econômica de Projetos Sociais: Um olhar sobre as melhores práticas.** Universidade Candido, monografia de pós – graduação. 2010.

RAPOSO, Rebeca. Avaliação de ações sociais: uma abordagem estratégica. In: AVILA, Célia M. de. **Gestão de projetos sociais.** São Paulo: AAPCS — Associação de apoio ao programa comunidade solidária, 1999.

REIS, Liliane da Costa (1999) Avaliação de projetos como instrumento de gestão In: **Apoio à gestão.** Rio de Janeiro; site da Rits; 1999; Artigo.

## *Enfrentamentos e*

# *Enfrentamentos e dificuldades de pessoas que vivem com HIV/AIDS no seu universo de trabalho*

Adelmo Fernandes do Espírito Santo Neto<sup>32</sup>

Carolinne Cavalcante Pessoa Alves<sup>33</sup>

Kely Regina da Silva Lima Rocha<sup>34</sup>

---

32 Enfermeiro (SEUNE). Mestrando do PPG em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas (UNIT/AL). Bolsista do programa PROCAPS/UNIT. E-mail: adelmofernandeas@hotmail.com.

33 Enfermeira (SEUNE).

34 Enfermeira (UFAL). Mestre em Enfermagem (UFAL). Especialista em Enfermagem do Trabalho. Professora do curso de Enfermagem da SEUNE.

## Introdução

No decorrer da vida, o homem se depara com as responsabilidades que lhe são socialmente impostas e uma delas, senão uma das mais importantes, é a obrigação laboral. Segundo Barros (2000), a preocupação com a saúde sempre esteve presente na sociedade antiga e, nos relatos históricos, podem-se constatar as epidemias e as pestes da Grécia antiga, ainda nos séculos IV e V antes de Cristo. Sobre a saúde ocupacional, relatos hipocráticos citam casos de envenenamento por chumbo ou pneumonia em meados do século XIII e XIV.

A Hanseníase (antes conhecida como Lepra), dentre outras epidemias, foi responsável por uma espécie de segregação, a maior delas. Sob a responsabilidade da Igreja, que tomou a direção do combate à doença, os leprosos eram colocados numa condição de isolamento e excluídos da sociedade. Embora numa outra realidade, essa marginalização dos tempos antigos também pode ser visualizada nos dias atuais no contexto das pessoas vivendo com HIV/AIDS.

A sigla americana HIV significa “Vírus da Imunodeficiência Humana”, que é o agente responsável por causar a AIDS (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*), doença na qual o vírus ataca o sistema imunológico do sujeito, copiando alguns dados celulares e, assim, aumentando a sua proliferação no sistema do indivíduo (BRASIL, 2013). Entre o contágio e o adoecimento, ou seja, até se chegar às manifestações clínicas da AIDS (da fase aguda à avançada), leva-se em torno de 10 anos (BRASIL, 2011).

Descobriu-se o HIV em 1981 e, neste mesmo ano, identificou-se a nova síndrome que viria causar transformações no mundo em termos de saúde pública. Inicialmente, foram notados que só um pequeno grupo da sociedade era acometido por essa pandemia. Estes foram nomeados de 5H – que eram os Homossexuais, Hemofílicos, Haitianos, Heroinômanos (usuários de heroína injetável) e Hookers (prostitutas em inglês) (SOUSA et al., 2012).

De acordo com Ferreira, Figueiredo e Souza (2011), em São Paulo, o início da epidemia se deu na população homossexual, passando às mulheres através de seus parceiros que eram bissexuais ou transfundidos e por meio de mulheres que realizavam transfusão. À medida que a epidemia atingiu outros grupos sociais, novas estratégias surgiram e propiciaram o fortalecimento do processo de participação, bem como a cobrança dos direitos (VILHARINO et al., 2013).

No contexto do trabalho, a AIDS também causa transtornos tanto do ponto de vista social quanto econômico. São mais de 36 milhões de pessoas vivendo com o HIV em todo o mundo. No Brasil, foram registrados, desde 1980 até junho de 2014, 491.747 (65,0%) casos de AIDS em homens e 265.251(35,0%) em mulheres, com maior concentração entre os indivíduos com idade entre 25 a 39 anos em ambos os sexos (BRASIL, 2014). Esse cenário impõe reflexões, mudanças de comportamento e políticas públicas de saúde e de inclusão social.

Uma pesquisa internacional evidenciou que o Brasil tem, de longe, a política pública para o tratamento do HIV/AIDS com mais sucesso no mundo. Eles concluíram que, observando o Brasil, o tratamento para esse vírus é completamente possível em qualquer

país, sendo o Brasil uma referência para criação de políticas que vissem a uma maior qualidade de vida e inclusão social, tanto para os portadores do vírus como para os que já se encontram acometidos pela doença (NUNN et al., 2009).

Do ponto de vista legal, já se consegue observar, também no Brasil, alguns avanços que protegem o trabalhador que possui o vírus HIV. Atualmente a Lei nº 12.984/14, que entrou em vigor no dia 02 de junho de 2014, dispõe sobre proteção contra discriminações aos portadores do vírus e doentes. Em seu art. 1º, inciso I, dispõe como crime recusar, procrastinar, cancelar ou segregar a inscrição ou impedir que permaneça como aluno em creche ou estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado (BRASIL, 2014).

Negar emprego ou trabalho; exonerar ou demitir de seu cargo ou emprego; segregar no ambiente de trabalho ou escolar; divulgar a condição do portador do HIV ou de doente de AIDS, com o propósito de ofender-lhe a dignidade; e recusar ou retardar atendimento de saúde, também serão consideradas atitudes discriminatórias, e, portanto, passíveis de punição judicial (BRASIL, 2014).

Há muito tempo o trabalho deixou de ser só uma necessidade laboral, para gerar renda para a família, ou vida própria. Um estudo revelou que algumas das principais razões pelas quais os sujeitos querem trabalhar são “para se relacionar com outras pessoas, para ter o sentimento de vinculação, para ter algo que fazer, para evitar o tédio e para se ter um objetivo na vida” (MORIN, 2001, p. 9).

A AIDS na esfera social é associada a atitudes discriminatórias, que conduzem à exclusão entre: família, amigos e trabalho (MEIRELLES et al., 2010). Uma vez tendo o seu segredo revelado, os indivíduos correm o risco de sofrer preconceitos (no âmbito familiar, social, ou no trabalho) e são levados, em muitas situações, a ocultar a sua condição sorológica. Waidman, Bessa e Silva (2011) apontam que, por vezes, os profissionais da saúde cometem o erro de observar apenas a doença em si e não o ser doente de forma geral, deixando de lado aspectos psicológicos e sociais, fato que revela a necessidade de um melhor preparo destes profissionais. Os autores destacam, ainda, que no âmbito da enfermagem existe uma lacuna na assistência a esse tipo de paciente e sua família.

A proposta dessa pesquisa tem a sua importância para a saúde do trabalhador portador de HIV/AIDS e para um despertar da assistência de enfermagem a essas pessoas, pois se acredita que, em seu potencial, trará contribuições que estimulem a sensibilidade nesse cenário de prática.

Numa pesquisa inspeccional, realizada nos acervos virtuais, não foram identificadas revisões como objeto aqui proposto. Diante disso, é relevante concretizar esta investigação norteadas pela seguinte questão: Que enfrentamentos e dificuldades a pessoa que vive com HIV/AIDS encontra no trabalho, após descobrir-se com o vírus?

Nesse sentido, tem-se como objetivo identificar os aspectos relacionados aos enfrentamentos e às dificuldades das pessoas que vivem com HIV/AIDS no seu universo de trabalho.

# Metodologia

Para atingir os objetivos, utilizou-se a Revisão Integrativa da Literatura, a qual possibilita observar estudos já publicados, permitindo aprimorar novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores. A revisão integrativa tem capacidade de construir conhecimento em enfermagem, para os enfermeiros realizarem uma prática clínica de qualidade. Além disso, pode reduzir alguns obstáculos da utilização do conhecimento científico (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

A revisão integrativa tem possibilitado, nos últimos anos, um grande avanço nas ações de enfermagem quando se trata de proporcionar ao paciente uma assistência com base em evidências. Em uma revisão integrativa é possível fazer uma análise em bases de dados referentes a produções científicas de acordo com vivências diárias ou procedimentos técnicos que têm a necessidade de serem sempre melhorados (CROSSETTI, 2012).

Há diversas maneiras para somar com a contribuição do desenvolvimento do conhecimento em determinada área. Teorias, teses, dissertações, análises de dados primários e secundários. Segundo Ganong (1987) revisões integrativas promovem, também, a elaboração de sínteses e analogias sobre os resultados de outras pesquisas, fato que auxilia na construção de uma literatura compreensível e acessível.

Sendo assim, para a realização de uma revisão integrativa é necessário cumprir seis etapas. Conforme Ganong (1987) são elas: 1º identificação do tema e seleção da hipótese por questão de pesquisa

para a elaboração da revisão integrativa; 2º estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura; 3º definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/categorização dos estudos; 4º avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; 5º interpretação dos resultados; 6º apresentação da revisão/síntese do conhecimento, a fim de obter um melhor resultado sobre o tema.

**O seguinte questionamento motivou essa investigação:** Que enfrentamentos e dificuldades a pessoa que vive com HIV/AIDS encontra no trabalho?

Para a realização deste estudo, serviram como fonte para o levantamento das informações as bases de dados: LILACS (Literatura Latino-Americano e do Caribe), MEDLINE (*Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*) e PUBMED (Biblioteca Nacional de Medicina dos Estados Unidos da América). Os descritores utilizados foram: AIDS; Trabalho (*Work*); Discriminação social (*Social Discrimination*); Preconceito (*Prejudice*); ambiente de trabalho (*Workplace*). De início, foram verificados se todos esses descritores são parte do DeCS (Descritores em Ciência da Saúde).

Como critérios de inclusão utilizaram-se: artigos online disponíveis em Português e Inglês, com ano de publicação de 2010 a 2015. Como critérios de exclusão: artigos em outros idiomas, incompletos, que não estejam online na íntegra; artigos repetidos, teses, dissertações e trabalho de conclusão de curso (TCC).

A partir das estratégias de buscas/cruzamentos utilizados resultaram 19 artigos. Assim, foi feita uma análise pelo título e resumo,

verificando quanto aos critérios de inclusão e exclusão. Após isso, a busca resultou em apenas 6 artigos para leitura mais minuciosa. Não satisfeitos com a amostra, foi decidido fazer outra busca nas bases de dados LILACS, MEDLINE E PUBMED com os seguintes descritores: AIDS e HIV, e como Palavra do Resumo: Trabalho (work), onde todos os descritores foram conferidos no DeCS.

Com as estratégias vistas, resultaram 22 artigos, que foram analisados pelo título e resumo, obtendo-se um resultado final de 2 artigos. Na tentativa de adquirir uma amostra mais significativa, acrescentaram-se, ainda, mais duas bases de dados SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) e BDENF (Base de dados em Enfermagem), nas quais foram utilizados como descritores: AIDS; Trabalho (*Work*); Discriminação social (*Social Discrimination*); Preconceito (*Prejudice*); ambiente de trabalho (*Workplace*).

Observou-se um resultado de 30 artigos, que depois da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, resultou em 3 artigos. Não satisfeitos ainda com o número de amostras, por fim, decidimos fazer duas últimas estratégias de busca com o seguinte descritor: HIV, e como Palavras de Resumo: Trabalho (*Work*) e Preconceito (*Prejudice*). Após, fizemos outra estratégia com os descritores: Sida e Preconceito (*Prejudice*) e como Palavra de resumo: Trabalho (*Work*); vale ressaltar que todos os descritores utilizados até agora no presente trabalho foram pesquisados e conferidos no DeCS antes de qualquer iniciação de busca nas seguintes bases de dados: LILACS, MEDLINE, SCIELO, PUBMED E BDENF.

Após as quatro buscas realizadas com as diferentes estratégias/cruzamentos de busca, obtivemos uma amostra de 5 artigos. O total de artigos foi lido mais detalhadamente, um a um, com a análise

aprofundada dos textos, em busca de respostas à questão norteadora desta revisão.

## Resultados e discussões

No total, foram encontrados 15 artigos. Neles foi possível observar uma quantidade considerável de artigos internacionais (09), na língua inglesa, seguida de artigos nacionais (06). Quanto aos profissionais envolvidos, percebeu-se um grande quantitativo de enfermeiros e profissionais da saúde mental. Com relação ao ano de publicação, obtiveram-se artigos publicados em: 2011 (02), 2012 (04), 2013 (06), 2014 (01) e 2015 (02).

Quanto à fonte de publicação, os artigos são da(o): Revista Psicologia em Estudo (01), Journal of the international AIDS Society (01), Cadernos de Saúde Pública (02), Revista da Escola de Enfermagem da USP (01), Saúde e Sociedade(01), AIDSCare (01), Revista Brasileira de Enfermagem (02), Mudanças – Psicologia da Saúde (01), Journal of Research Fundamental Care Online (01), Bio Med Research International (01), NIH Public Access (01), BMC Public Health (01) e Journal of Social Aspects of HIV/AIDS (01).

Referentes aos desenhos de estudo apresentados em cada artigo observou-se uma grande variação, como por exemplo, estudo de coorte, descritivo, estudos transversais e outros como descritivo qualitativo ou quantitativo.

Após análise criteriosa e aprofundada dos artigos, foram identificados aspectos relacionados aos enfrentamentos e dificuldades da pessoa com HIV/ AIDS no universo do trabalho, cuja apresentação

e discussão estão baseadas em três eixos temáticos: *Dificuldades das PVHA no ambiente de trabalho; A visão do empregador sobre trabalhadores que vivem com HIV/AIDS e Estratégias para o enfrentamento de HIV/AIDS no trabalho.*

## **Dificuldades de PVHA no ambiente de trabalho**

Mediante o quadro a seguir, foi possível visualizaras principais dificuldades enfrentadas pelas PVHA no trabalho trazidas nos artigos encontrados.

Os principais enfrentamentos são: o preconceito (A11, A1, A6, A4, A15, A8 e A5), rejeição (A11), medo (A4, A7 e A8), dificuldades em relacionamentos com outras pessoas (A11, A12 e A1), perda da produtividade no trabalho decorrente/ou efeito colaterais das medicações (A12, A1, A7 e A15), ameaças da perda do emprego/desemprego (A14, A1, e A4), dificuldades financeiras (A12 e A1), absenteísmo, estigmatização (A1), vergonha, culpa, depressão, ansiedade, falta de esperança, frustração (A14) e adoecimento por imunidade baixa (A15).

Os enfrentamentos acima tiram dos trabalhadores a sensação de utilidade, responsabilidade e independência, causando uma insegurança pessoal, visto que o trabalho dignifica o homem, não só pelo retorno financeiro, mas pelos sentimentos em torno da utilidade humana que ele desperta. Além disso, o ambiente laboral faz com que os indivíduos desenvolvam sua identidade sendo também um local onde eles podem desenvolver e/ou descobrir habilidades (FERREIRA; FIGUEIREDO; SOUZA, 2011).

O enfrentamento dessas situações, em sua grande maioria, ocorre por falta de conhecimento sobre a doença, a forma de transmissão e pelo estigma, baseado no senso comum, que se cria no ambiente trabalho direcionado a pessoas que podem viver com HIV/AIDS. Assim, todos esses pré-conceitos estabelecidos levam a uma discriminação (BASHIR, 2012).

Com relação às atitudes discriminatórias, uma pesquisa realizada no Sudão revela que estas podem aparecer de maneiras bastante explícitas, como não aceitar a morar em um bairro onde PVHA façam parte da vizinhança e até mesmo não trabalhar em um local onde saiba que um portador do vírus faça parte do quadro de funcionários (MOHAMED; MAHFOUZ, 2013).

Pessoas que vivem com HIV/AIDS (PVHA) têm sua dignidade colocada em jogo quando se trata de conseguir um emprego. Um exemplo disso é a solicitação de exames pré-admissionais que possam identificar a sua soropositividade, ou o preconceito por colegas de exercício profissional que, em muitas situações, desconhecem as formas de contágio da doença e/ou os direitos inerentes à PVHA. Pessoas infectadas com o vírus podem executar suas atividades laborais normalmente, inclusive enquanto estão fazendo o tratamento (SANTOS; SILVA, 2011).

Sabe-se que, mesmo sendo um portador crônico da doença, é possível conviver com a mesma e ter qualidade de vida. É possível que muitas pessoas ainda concebam a ideia de que a PVHA tenha que seguir sérias restrições físicas e sociais, o que pode gerar desconforto à PVHA e refletirem seu tratamento e convívio junto aos mais próximos.

Os afastamentos por “invalidez”, comuns dentre os que já se encontram doentes, podem comprometer a autoestima dessas pessoas. No geral, as mulheres lidam melhor com isso quando existe uma dinâmica familiar e filhos. Já para os homens, o resultado da palavra “invalidez” tem por consequência um sentimento de humilhação, causando grande sofrimento psíquico, resultante desse estigma (GARRIDO et al., 2007).

As circunstâncias impostas pelo estereótipo e estigma da doença desencadeiam transtornos, perda da vontade de viver, o isolamento da vida social, baixa autoestima e dificuldade de desenvolver relacionamento afetivo (GOMES; SILVA; OLIVEIRA, 2011). Sobre o ambiente de trabalho, um estudo realizado no Quênia mostrou que o único momento que em que se tem uma perda de rendimento referente a esses soropositivos é após o início do tratamento. Nos seis primeiros meses observou-se que o rendimento de trabalhadores que não vivem com HIV/AIDS foi apenas 14% a mais do que os que vivem com HIV, onde ambos empregados, com o vírus ou não, trabalham os mesmos totais de dias durante o mês e fazem a mesma carga horária semanal. Entre 18 e 24 meses após o início do tratamento, a força da mão de obra voltou quase 100% comparada ao início de quando não havia iniciado o tratamento (SIMON et al., 2013).

Pela estigmatização, PVHA tendem a se afastar do convívio social no trabalho, principalmente por medo da exposição que isso pode causar e o perigo que a descoberta pode exercer sobre a perda do emprego. Algumas dessas pessoas pedem demissão por medo da descoberta, para evitar que o diagnóstico venha à tona. Além disso, outras são demitidas por serem portadoras do vírus, no entanto, as

empresas alegam outros motivos. Há também as que desistem de procurar emprego pelo medo de se submeter aos exames admissionais (FREITAS et al., 2011).

Uma pesquisa realizada por Ferreira e colaboradores (2011), indicou que o ambiente laboral ajuda no aprendizado da convivência com HIV/AIDS, pois, no ambiente de trabalho, as PVHA podem estar sempre “de mente ocupada” evitando preocupações. Já quando não se está trabalhando, ficam mais prováveis os pensamentos sobre a doença e, principalmente, as fragilidades físico-emocionais que a AIDS pode causar. No âmbito laboral, é possível construir laços sociais, ocupar o tempo, sentir-se parte de um grupo, sentir-se produtor de alguma coisa, ajudar e receber ajuda, condições que ajudam na autoconfiança e autoestima fazendo com que os que vivem com a doença possam se sentir vivos (FERREIRA et al., 2011).

Em momentos de exclusão, como os citados nesse tópico, o suporte para essas pessoas torna-se a ação primordial a ser oferecida. Desse modo, o papel da enfermagem, nessas situações, é de proporcionar uma interação social aos pacientes, principalmente no nível familiar. PVHA esperam da família e amigos um apoio e cuidado maior, em que eles possam se sentir aceito e acolhido, e essa supervisão de nível de suporte precisa ser realizada pelo Enfermeiro (SILVEIRA; CARVALHO, 2011).

## **A visão do empregador sobre trabalhadores que vivem com HIV/AIDS**

No que se refere à visão do empregador sobre o trabalhador que vive com HIV/AIDS, três artigos fizeram alusão à temática, conforme traz o quadro 7 adiante.

A visão do empregador sobre trabalhadores que vivem com HIV/AIDS são: O empregador não apoia o trabalhador por medo de transmissão da doença no próprio ambiente de trabalho (A10 e A13), porém acredita que o trabalhador possa se recuperar da doença (A13). Há, também, a visão de que haja um preconceito no ambiente laboral (A9) e de diminuição do rendimento/produção no trabalho (A9).

De acordo com os artigos encontrados, observa-se que a discriminação é presente, tanto por parte do empregador como dos colegas de trabalho. O trabalhador que vive com HIV/AIDS passa, na maioria das vezes, por momentos de preconceitos e discriminações dentro da empresa onde trabalha. Os mesmos estão suscetíveis a situações de constrangimentos, muitos sendo demitidos ou não admitidos por motivo da doença: pelo medo da transmissão e obrigatoriedade do teste admissional de anti-HIV. É importante ressaltar que testes admissionais deste tipo não podem ser uma imposição ao trabalhador.

Pode ser comum trabalhadores com HIV/AIDS serem excluídos de treinamentos de promoção à saúde e de benefícios dos planos de saúde das empresas. Na tentativa de reduzir essas situações, os órgãos públicos lançaram mão de algumas iniciativas: a não reali-

zação de teste anti-HIV no ambiente no teste admissional; a ética decorrente da não divulgação de informações referentes a quem possui a doença no ambiente de trabalho; e conscientização contra situações de preconceitos e discriminações sociais (FREITAS et al., 2012). Dessa forma, as empresas “têm por obrigação propiciar treinamento eficaz e condições adequadas de trabalho, além de instituir programas de controle de doenças transmissíveis/ocupacionais (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2012)”.

Através de um estudo, Ferreira, Figueiredo e Souza (2011) buscaram compreender a vivência de mulheres que vivem com HIV/AIDS no ambiente de trabalho. O ambiente foi visto como um local propício para pontos positivos como a inclusão social e suporte psicossocial para algumas PVHA; e negativos como o medo do preconceito e da discriminação. Esses últimos pontos são expostos na fala de uma das participantes dessa pesquisa, que relata ter ocultado a doença e ter-se demitido do emprego após o diagnóstico. Afirma que o patrão a aceitaria novamente como funcionária caso não soubesse do diagnóstico, contudo, sabendo do diagnóstico, se recusaria a recontratá-la, pelo risco da transmissão.

Outro depoimento relevante por outra participante na mesma pesquisa demonstra que seu chefe de trabalho lhe dá apoio e tenta fazer com que ela consiga conciliar o horário de atendimento nos serviços de saúde, com o objetivo de não prejudicá-la em sua rotina de trabalho, fazendo com que ela possa se sentir útil e inserida na rotina laboral (FERREIRA, FIGUEIREDO; SOUZA, 2011).

No caso das pessoas vivendo com HIV/AIDS, deve-se considerar que o ambiente de trabalho permite melhoria de sua qualidade de vida. Em relação ao psicossocial, o trabalho é visto como oportu-

nidade de inclusão social, de desvio do pensamento das questões. Há também a geração de sentimento de utilidade. Mas, para alguns empregadores, viver com HIV/AIDS pode ser considerado algo negativo para a ação produtiva no trabalho (SOUSA et al., 2013).

Acredita-se que a postura ética e o acolhimento desses indivíduos nos locais de trabalho podem proporcionar melhor adesão ao tratamento terapêutico, inclusão social e melhor desenvolvimento no trabalho. O acolhimento nos serviços é considerado um suporte emocional para o enfrentamento de situações no ambiente de trabalho (OLIVEIRA; NEGRA; MARTINS, 2012).

## **Estratégias de enfrentamento do HIV/AIDS no trabalho**

Por fim, o último eixo trata das estratégias que alguns dos estudos mostram como possíveis soluções para esses problemas vivenciados pela PVHA no trabalho.

Segundo os estudos é preciso um grupo social onde seja possível um suporte à PVHA (A14, A13). Outros mostraram que um ponto muito importante é a falta de conhecimento básico sobre essa patologia, com isso, a educação em saúde sobre o vírus HIV e a AIDS seria uma estratégia importante (A11, A9). O respeito à escolha do trabalhador pelo silêncio frente ao diagnóstico e à sua escolha de afastamento com o comprometimento do sigilo do empregador (A4); a viabilização de um suporte social (A13, A2) e um suporte psicológico não só às PVHA, mas às suas famílias, além do suporte com uma equipe multiprofissional (A13, A2); a geração de atividades que proporcionem interação (A13) e acompanhamento nu-

tricional (A13), foram as estratégias evidenciadas nos estudos que compõem esta revisão.

O suporte no decorrer do tratamento é de valiosa importância para esses portadores: suporte da família, amigos e do trabalho. Um estudo realizado na Tanzânia mostrou que em um ambiente de trabalho onde havia PVHA realizava-se programas de educação em saúde para os familiares, oferecidos pelos próprios empregadores; nessa mesma pesquisa, mais da metade (52,2%) dos empregadores pesquisados relatou que estava providenciando um suporte social e de saúde para essas pessoas. Suporte psicológico, condutas contra a discriminação e atividades onde acontece interação social são os mais comuns das estratégias que os empresários desenvolvem para esses funcionários (KASSILE et al., 2014).

O resultado de um grupo de suporte, somado a uma clínica onde funcionários soropositivos pudessem recorrer quando necessário, pode ser de grande sucesso e de muita valia nas empresas. Nessas clínicas, poderiam ser feitos testes rápidos de HIV/AIDS e os funcionários que tivessem constatado o vírus poderiam ter um “local seguro” para ter o suporte apropriado e acessível (BEMELMANS et al., 2011).

Muitas pessoas que estão nos seus ambientes de trabalho não conseguem lidar com a ideia de trabalhar com uma PVHA, o fator que contribui para esse preconceito é o medo de transmissão, o medo de adquirir e sofrer com a doença e o medo de ter que lidar com a morte (KURPAS et al., 2013). Por isso a educação em saúde em ambientes de trabalho seria de grande importância, pois seriam discutidos métodos de transmissão, as formas de tratamentos e como uma PVHA realmente vive socialmente, quebrando, assim, os tabus e os preconceitos formados por falta de conhecimento sobre o tema.

A enfermagem teria uma grande relevância nessas clínicas de suporte e na educação em saúde. A consulta da enfermagem com PVHA é de extrema importância, já que uma das principais ferramentas da enfermagem é a escuta realizada ao paciente, fazendo com que ele crie um vínculo e “sinta-se à vontade para manifestar angústias, temores e anseios, fatores fundamentais para que o processo terapêutico se estabeleça com eficácia” (MACÊDO; SENA; MIRANDO, 2013, p 198).

A temática do autocuidado da PVHA é parte da educação em saúde que a enfermagem tem por incumbência discutir. Para um desempenho melhor no trabalho é preciso que se tenha um cuidado consigo mesmo, em todos os aspectos, e a assistência no cuidado e na educação em saúde proporcionado pela enfermagem pode ter uma grande colaboração nesse processo. Um estudo mostrou que é necessário à implementação da sistematização da assistência de enfermagem à PVHA, para fazer com que a pessoa possa perceber as suas necessidades, sejam elas orgânicas, psicoafetivas, sociais, culturais e espirituais (CAETANO; PEGLIUCA; 2006).

## Conclusão

Esta revisão teve como objetivo primordial identificar quais são os principais enfrentamentos e dificuldades vivenciados pela PVHA no universo do trabalho. Foi possível observar que esses fatores podem estar relacionados a diversos contextos, sejam eles: fisiológicos, psicológicos, espirituais, sociais e culturais, os quais podem influenciar no cotidiano dessas pessoas, em suas relações afetivas, familiares e fraternais, bem como em seu universo de trabalho.

Os maiores enfrentamentos estão relacionados à falta de conhecimento sobre o HIV/AIDS e o preconceito social vivenciado por essas pessoas. O medo, a falta de trabalho, consequentemente o medo de falhar como ser humano e o não saber como lidar com a doença, sendo também pela falta de conhecimento da própria PVHA, também foram destacados. O maior medo observado, de modo geral, tanto da PVHA como daquelas com as quais convive, é o da transmissão do vírus. Portadores e, principalmente, colegas de trabalho acabam tirando suas próprias conclusões sobre o modo de se contaminar.

Pode-se observar, também, que existem empregadores preocupados com a reabilitação do seu colaborador. Em alguns casos, os empregadores têm medo da possível rejeição no ambiente de trabalho. Ficou evidente que a educação em saúde e o apoio ao sigilo do seu funcionário sobre a infecção com o vírus é utilizada como estratégia de enfrentamento nos locais de trabalho e que, nos países mais desenvolvidos, os empregadores acreditam que clínicas especializadas para assistência desses funcionários seria uma medida eficaz de apoio no contexto laboral.

A enfermagem tem como uma das suas principais atribuições a educação em saúde, seja ela conferida ao indivíduo ou aos grupos. Com isso, conclui-se que é de incumbência do enfermeiro organizar e desenvolver esses grupos ou qualquer outra proposta metodológica que discuta e desmistifique a temática em torno da infecção, contaminação e desafios do paciente que já convive com o vírus em fase ativa.

A consulta de enfermagem à PVHA, com o acolhimento e um cuidado que inclua boas orientações, pode trazer tranquilidade, segu-

rança para o convívio social e de trabalho e suporte emocional para o enfrentamento de situações decorrentes do diagnóstico.

Com esse estudo, se tem por interesse despertar a necessidade quanto à pesquisa direcionada a essa população ainda marginalizada, para que a integração no meio laboral possa ser possível e vivida com qualidade, resultando em bons vínculos empregatícios e em bom rendimento na produção do trabalho.

Espera-se favorecer/promover a saúde da PVHA, trazendo soluções para os enfrentamentos e dificuldades por ela vivenciados. Torna-se fundamental, para isso, o envolvimento, a assistência e o cuidado de toda uma equipe multidisciplinar.

## Referências

ALVES, I. C.; PADILHA, M. I. C. S.; MANCIA, J. R. A equipe de Enfermagem e o Exercício do cuidado a clientes portadores de HIV/AIDS. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 12, n.2, p. 133-139, 2004.

BARROS, A. M. AIDS no local de trabalho: Um enfoque de direito internacional e comparado. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho. 3ª Região**, Belo Horizonte, v.32, n.62, p. 67-86, jul./dez.2000.

BASHIR, S. HIV/AIDS stigma at the workplace: Exploratory findings from Pakistan. **SAHARA: Journal of Social Aspects of HIV/AIDS Research Alliance**, v. 8, n. 3, sep. 2011.

BEMELMANS, M. et al. Keeping health staff healthy: evaluation of a workplace initiative to reduce morbidity and mortality from

HIV/AIDS in Malawi. **Journal of the International AIDS Society**, v. 14, n.1, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Hepatite Viral C e Coinfecções. 1ª ed., 2011. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolos\\_diretrizes\\_hepatite\\_viral\\_c\\_coinfeccoes.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolos_diretrizes_hepatite_viral_c_coinfeccoes.pdf)> Acesso em: 25 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Manual Técnico para o Diagnóstico da Infecção pelo HIV. 2013. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual\\_tecnico\\_diagnostico\\_infeccao\\_hiv.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_tecnico_diagnostico_infeccao_hiv.pdf)> Acesso em: 25 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Boletim Epidemiológico HIV/Aids. Ano III nº 01. Brasília. 2014. Disponível em: <[http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2014/56677/boletim\\_2014\\_final\\_pdf\\_15565.pdf](http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2014/56677/boletim_2014_final_pdf_15565.pdf)> Acesso em: 25 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.984, de 2 de junho de 2014. Define o crime de discriminação dos portadores do vírus da imunodeficiência humana (HIV) e doentes de Aids. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12984.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12984.htm)> Acesso em: 25 out. 2015.

CAETANO, J. A.; PAGLIUCA, L. M. F. Autocuidado e o portador do HIV/AIDS: Sistematização da assistência de enfermagem. **Re-**

**vista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v.14, n. 3, p. 336-345, maio/jun, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Solicitação de exame de HIV para trabalhadores na área de saúde em hospitais. **CONSULTA Nº: 2166/2012**. Brasília, 2012. Disponível em <[http://www.portal-medico.org.br/pareceres/crmsc/pareceres/2012/2166\\_2012.pdf](http://www.portal-medico.org.br/pareceres/crmsc/pareceres/2012/2166_2012.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2015.

COSTA, T. L.; OLIVEIRA, D. C.; FORMOZO, G. A. Qualidade de vida e AIDS sob a ótica de pessoas vivendo com o agravo: contribuição preliminar da abordagem estrutural das representações sociais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, 365-376, fev. 2015.

FRANCISCO, M.T.R; et al. Living with the HIV/AIDS carrier: opinion of carnival participants. **Journal of Research Fundamental Care Online**, v. 5, n. 4, p. 510-518, 2013.

FERREIRA, R. C. M.; FIGUEIREDO, M. A. C.; SOUZA, L. B. Trabalho, HIV/AIDS: Enfrentamento e dificuldades relatadas por mulheres. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 259-267, abr./jun. 2011.

FREITAS, J. G.; et al. Enfrentamentos experienciados por homens que vivem com HIV/AIDS no ambiente de trabalho. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 720-726, 2012.

GANONG, L. H. Integrative reviews of nursing research. **Research in nursing & health**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 1987.

GARRIDO, P. B.; ET AL. AIDS, estigma e desemprego: implicações para os serviços de saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 41, n. supl. 2, p. 72-9, 2007.

GOMES, A. M. T.; SILVA, E. M. P.; OLIVEIRA, D. C. Representações sociais da AIDS para pessoas que vivem com HIV e suas interfaces cotidianas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1-8, 2011.

GONCALVES, C. S.; WEBER, B. T.; ROSO, A. Compartilhamento do diagnóstico do HIV/AIDS: um estudo com mulheres. **Mudanças-Psicologia da Saúde**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 1-11, jul./dez. 2013.

GROSSETTI, M. G. O. Revisão integrativa de pesquisa na Enfermagem: o rigor científico que lhe é exigido. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, n. 2, p. 8-9, 2012.

KASSILE, T. et al. Health and social support services to HIV/AIDS infected individuals in Tanzania: employees and employers perceptions. **BMC public health**, v. 14, n. 1, p. 630, 2014.

KURPAS, D. et al. School age children with HIV/AIDS: possible discrimination and attitudes against. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 47, n. 6, p. 1305-1310, 2013.

LARSON, B. A.; et al. Antiretroviral therapy, labor productivity, and gender: a longitudinal cohort study of tea pluckers in Kenya. **AIDS (London, England)**, v. 27, n. 1, p. 115, 2013.

MACÊDO, S. M.; SENA, M. C. S.; MIRANDA, K. C. L. Consulta de enfermagem ao paciente com HIV: perspectivas e desafios sob a ótica de enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 2, p. 196-201, mar./abr. 2013.

MEIRELLES, B. H. S. et al. Percepções da Qualidade de vida de pessoas com HIV/AIDS. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, Fortaleza, v. 11, n. 3, jul./set. 2010.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na Enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758- 764, 2008.

MOHAMED, B. A.; MAHFOUZ, M. S. Factors associated with HIV/AIDS in Sudan. **Bio Med research international**, v. 2013, 2013.

MORIN, E. M. Os Sentidos do Trabalho. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, jul./set. 2001.

NUNN, A. S. et al. AIDS Treatment in Brazil: Impacts and Challenges. **Health affairs**, v. 28, n. 4, p. 1103-1113, 2009.

OLIVEIRA, L. L.; NEGRA, M. D.; MARTINS, M. C. F.N. Projetos de vida de adultos e jovens portadores de HIV por transmissão vertical: estudo exploratório com usuários de um ambulatório de infectologia. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 928-939, out./dez. 2012.

RESUTO, T.J.O. et al. A Assistência de Enfermagem aos portadores de HIV/AIDS no vislumar da sua epidemia em Ribeirão Preto. Relato de experiência de uma equipe de Enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 240-243, set. 2000.

SANTOS, B. B.; SILVA, L. M. M. HIV/AIDS: Direito à dignidade no ambiente de trabalho. In: VII EPCC – Encontro Internacional

de Produção Científica Cesumar, 7., 2011, Maringá. **Anais eletrônicos**. Maringá-PR, 2011.

SILVEIRA, E. A. A.; CARVALHO, A. M. P. Suporte relacionado ao cuidado em saúde ao doente com AIDS: O modelo de comboio e a enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 645-650, 2011.

SMIT, P. J.; et al. HIV-related stigma within communities of gay men: A literature review. **AIDS care**, v. 24, n. 4, p. 405-412, mar./abr.2012.

SOUSA, P. K. R.; et al. Vulnerabilidade presentes no percurso vivenciado pelos pacientes com HIV/AIDS em falha terapêutica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 2, p. 202-207, mar./abr. 2013.

VILLARINHO, M. V. et al. Políticas públicas de saúde face à epidemia da AIDS e a assistência às pessoas com a doença. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 2, p. 271-277, mar./abr. 2013.

WAIDMAN, M. A. P.; BESSA, J. B.; SILVA, F. L. C. Viver com AIDS e sofrer psicicamente. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 173-180, jan./mar. 2011.

# *Tecendo a rede das políticas públicas: integração entre estado e sociedade civil*

Claudiene Santos<sup>35</sup>

Franciele Jacqueline Gazola da Silva<sup>36</sup>

Leticia Rocha Santos<sup>37</sup>

---

35 Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema e Narrativas Sociais (PPGCINE) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (NPPS) da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutora e Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras FFCLRP/USP da Universidade de São Paulo. Professora adjunta IV da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: claudienesan@gmail.com

36 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná, mestra em educação pela Universidade Católica de Santos. Tutora à distância da Universidade Federal de Sergipe e Assistente de projetos sociais pleno –Caixa. E-mail: frangazola@gmail.com

37 Mestranda em Direitos Humanos e Graduada em Direito pela Universidade Tiradentes. E-mail: leticia.rocha.aju@gmail.com

## Introdução

O presente trabalho objetiva compreender melhor as articulações entre sociedade civil e instituições jurídicas e políticas, com enfoque na reivindicação e criação de políticas públicas. Ressaltamos a importância de mais pesquisas que retratem essas intersecções, em especial no que se refere ao estado de Sergipe, fazendo-se necessária a observação científica e o registro de tais articulações, como possibilidade de potencializar o alcance e a efetividade de tais intersecções.

Como referencial teórico, a obra de Boaventura de Souza Santos forneceu importantes conceitos e reflexões sobre a democracia como construção social ao longo da história, e a importância de conhecer e explorar as potencialidades da democracia participativa. Para aplicar as reflexões do referido autor ao objeto da presente pesquisa, utilizou-se o método dialético de abordagem, diante de um estudo de caso: a construção e realização do I Seminário Tecendo a Rede, através da técnica de observação direta intensiva.

## Democracia e articulação entre movimento social e instituições

Tomando como base as reflexões de Boaventura de Souza Santos no livro “Democratizar a democracia”, nota-se que no começo do século XXI em vários países, como Brasil, Portugal e Colômbia, há o questionamento da gramática social e estatal de exclusão e a proposição, como alternativa, de outra mais inclusiva. Esses processos

costumam envolver intensa disputa política, especialmente nas sociedades capitalistas, nas quais há o constante desafio de estabilizar a tensão entre democracia e capitalismo.

No Brasil, a constituição de um ideal participativo e inclusivo como parte do processo de democratização teve (e tem) importante participação dos movimentos comunitários, que reivindicaram o direito de participar das decisões em nível local. Na Constituição Federal podem ser verificadas as manifestações das potencialidades da democracia participativa, com a garantia da iniciativa popular para projetos de lei e participação das associações civis na implementação de políticas de saúde e assistência social.

A partir da atuação dos movimentos sociais questionando práticas de exclusão, criaram-se ações e práticas políticas que buscam promover uma combinação entre elementos da democracia representativa e da democracia participativa, proporcionando novas formas de controle do governo pelos cidadãos. Em contrapartida, o modelo hegemônico de democracia está tão arraigado que a luta pelo fortalecimento da participação popular, especialmente em âmbito local, tem que ser incessante. Outro fator importante é que, mesmo quando são criados mecanismos de participação, grande parte da população não os conhece e, assim, não é ouvida.

Tais situações evidenciam que existem desafios em vários âmbitos, sendo necessária a “pluralização cultural, racial e distributiva da democracia” (SANTOS, 2002, p. 78). Para tanto, a atuação dos movimentos sociais tem ocupado posição de destaque nesses processos, como forma de organização e participação da sociedade civil.

Leciona Boaventura de Sousa Santos (2007) que para uma teoria cega, a prática social é invisível; para uma prática cega, a teoria social é irrelevante. Assim, quando as instituições afastam os movimentos sociais desperdiçam conhecimento, experiência e compreensão de mundo. Dentro desse contexto de articulação de movimentos sociais, entre teoria e prática, é necessária uma maior abertura para compreender os diversos tipos de conhecimento e direcioná-los.

Afirma o autor que é preciso construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença; isto ainda não é tratado na modernidade ocidental de maneira adequada, porque toda a energia emancipatória teórica foi orientada pelo princípio da igualdade, não pelo do reconhecimento das diferenças.

Assim, Boaventura propõe uma construção teórica em que os dois princípios estejam presentes, uma renovação teórica relativa a duas formas de domínio hierarquizado: sistema de desigualdade e sistema de exclusão. O primeiro cria uma integração social, também hierarquizada, na qual o que está embaixo está dentro (e tem que estar dentro, senão o sistema não funciona). Exemplo disso é, nas sociedades capitalistas, a relação capital/trabalho – não há capitalistas sem trabalhadores. Existe, porém, um sistema de exclusão, no qual o que está embaixo está de fora, não existe: é descartável, desprezível, desaparece – como as pessoas que estão fora do mercado de trabalho e não têm expectativas de voltar. Há, ainda, formas híbridas, que se identificam com elementos de desigualdade e exclusão – destacando-se o racismo e o sexismo. O sexismo, em especial, é uma forma de exclusão, mas cada vez mais está no sistema

de desigualdade: o “papel da mulher” primeiro na reconstrução da forma de trabalho do homem, e mais tarde sua entrada subordinada no mercado de trabalho. Nesse sentido, e para avanços teóricos significativos, ele defende que é importante relacionar teoria e prática entre as escalas locais, nacionais e globais.

Dentro do contexto brasileiro, entre os anos 1970 e 1980 foram intensificados os debates sobre as questões privadas e públicas e a articulação dos direitos das mulheres à luta pela democracia; o movimento feminista tinha uma grande aproximação com o Estado para a reivindicação de seus objetivos, como explicita Lia Zanotta Machado (2011):

Logo o feminismo brasileiro busca uma fala mais próxima ao Estado, dada a relativa abertura com eleições diretas para governadores estaduais e para parlamentares. Em São Paulo e Minas Gerais, as feministas propõem a criação e a participação em colegiados legitimados pelos poderes públicos. Criam-se os Conselhos da Condição Feminina ou dos Direitos das Mulheres, órgãos de consulta e proposição, mas não de execução. Foi o Conselho da Condição Feminina de São Paulo o primeiro a ser criado, em 1983, e o primeiro a propor a criação da primeira delegacia especializada de atendimento às mulheres, em 1985. Conselhos e delegacias especializadas foram sendo criados ao longo dos anos oitenta em vários estados [sem paginação].

Ainda segundo a autora, as relações entre movimentos feministas e Estado atualmente estão sujeitas à mediação da ponderação que governos realizam diante do embate das forças conservadoras e das forças emancipadoras. Isto dificulta o diálogo entre os atores sociais, especialmente quando se trata da defesa de direitos sexuais

e reprodutivos. E impacta, por outro lado, as próprias estratégias do movimento social – o debate acerca da legalização do aborto, por exemplo, não foi consensual no processo de construção de emendas populares à Constituinte de 1988. Ainda hoje, são muitas as disputas sobre prioridades, táticas e estratégias na relação dos movimentos sociais com o Estado, no processo de consolidação de direitos e efetivação de políticas públicas.

## **Estudo de caso: I seminário tecendo a rede**

O tema da violência de gênero tem ocupado espaço central tanto nos diferentes movimentos feministas e de mulheres quanto nos discursos e políticas institucionais, porém o enfoque quase que hegemônico é o da atenção à vítima. Alguns setores do movimento e pesquisadores apontam para a atenção aos autores de violência como elemento fundamental no enfrentamento à violência de gênero, debate que começou a tomar corpo em Sergipe, em especial a partir de grupos como o GESEC/UFS, ABRAPSO e Coletivo de Mulheres de Aracaju.

Nesse contexto, a Associação Brasileira de Psicologia Social – Núcleo Sergipe (ABRAPSO-SE), em outubro de 2016, realizou o curso “Grupos socioterapêuticos: atendimento socioterapêutico a homens autores de violência contra mulheres”, no qual apresentou experiências de políticas bem sucedidas realizadas em outras regiões do país. A partir de então, evidenciou-se a necessidade do

aprofundamento dos debates sobre o tema, inicialmente com a realização de um Seminário.

A iniciativa atende aos artigos 30 e 35 da Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha) que assim dispõem:

Art. 30. Compete à equipe de atendimento multidisciplinar, entre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito ao juiz, ao Ministério Público e à Defensoria Pública, mediante laudos ou verbalmente em audiência, e desenvolver trabalhos de orientação, encaminhamento, **prevenção e outras medidas, voltados para a ofendida, o agressor e os familiares**, com especial atenção às crianças e aos adolescentes.

Art. 35. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios poderão criar e promover, no limite das respectivas competências:

I - centros de atendimento integral e multidisciplinar para mulheres e respectivos dependentes em situação de violência doméstica e familiar;

II - casas-abrigos para mulheres e respectivos dependentes menores em situação de violência doméstica e familiar;

III - delegacias, núcleos de defensoria pública, serviços de saúde e centros de perícia médico-legal especializados no atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar;

IV - programas e campanhas de enfrentamento da violência doméstica e familiar;

V - **centros de educação e de reabilitação para os agressores**. (Grifos nossos) (BRASIL, 2006, [sem paginação])

Isto também foi regulamentado do ponto de vista da obrigatoriedade, através da alteração do art. 152 da Lei de Execução Penal (Lei n. 7.210), que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 152. Poderão ser ministrados ao condenado, durante o tempo de permanência, cursos e palestras, ou atribuídas atividades educativas.

Parágrafo único. Nos casos de violência doméstica contra a mulher, o juiz poderá determinar o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação. (BRASIL, 1984, [sem paginação])

Observa-se, entretanto, que existem pouquíssimas iniciativas de atenção a autores de violência de gênero, pois as políticas públicas dão enfoque à mulher em situação de violência. Desse modo, as mulheres se sentem mais encorajadas a denunciar, mas os homens denunciados não têm o acompanhamento adequado e, muitas vezes, reincidem. E o número de denúncias só cresce: conforme informações divulgadas na página da internet do Jornal Estadão, no ano de 2015, a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR), realizou uma pesquisa a respeito da violência contra a mulher. Constatou que de janeiro a outubro, houve 63.090 denúncias, ou seja, um relato de violência a cada sete minutos no Brasil. O Ligue 180 registrou também, que 49,82% das denúncias tratavam de violência física, 30,40%, de violência psicológica, 7,33%, violência moral, 4,86% de violência sexual e 1,76%, de cárcere privado. Os dados ainda mostraram que 85,85% dos casos, eram de violência doméstica. De cada sete feminicídios, quatro

foram praticados por pessoas que tiveram ou que tinham relações íntimas com a mulher assassinada.

Os dados apontados demonstram que os mecanismos e instâncias de apoio e acolhimento da mulher agredida, não são suficientes para desconstruir práticas e hábitos seculares. A atenção a autores de violência, portanto, é demanda também decorrente do próprio trabalho de combate à violência e fomento à paz em casa. Isto é comprovado, por exemplo, através do trabalho de Maria Eveline Cascardo Ramos, que possui vasta experiência com grupos socioterapêuticos. Em artigo publicado na Revista Brasileira de Psicodrama, em 2013, ela aponta algumas considerações acerca deste trabalho:

Percebe-se também que, com o início do trabalho grupal, à medida que os participantes reconhecem o outro na relação, compreendem seus papéis conjugais e familiares, e se dão conta da qualidade de suas interações e começam a conversar com os (as) companheiros (as) sobre o cotidiano e sobre o que gostam e o que os irrita na relação. Segundo relatam, veem que as relações vão sofrendo mudanças e vão construindo novas formas interacionais e de convívio; e passam a aspirar pela paz e a harmonia. (RAMOS, 2013, p. 52).

Para realização do Seminário, houve uma articulação entre Tribunal de Justiça de Sergipe – TJSE, Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Ministério Público de Sergipe – MPSE, Secretaria de Estado da Mulher, Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria da Segurança Pública, GESEC/CNPq/UFS (Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais, cadastrado no CNPQ e vinculado à Universidade Federal de Sergipe), Associação Brasilei-

ra de Psicologia Social – ABRAPSO-SE, Conselho Municipal dos Direitos da Mulher (CMDM) e Coletivo de Mulheres de Aracaju.

A construção do I Seminário Tecendo a Rede foi, portanto, fruto da articulação entre entidades da sociedade civil – Conselho Municipal, Associação, Coletivo, entidade de classe e grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal de Sergipe – e instituições jurídico-políticas – Tribunal, Ministério Público, Secretarias do Estado e do Município.

## **Temas abordados no evento**

O I Seminário Tecendo a rede começou com um painel intitulado “Grupos Socioterapêuticos como Estratégia de Enfrentamento e Redução da Violência Contra Mulheres”, em que a Professora MSc. Eveline Cascardo Ramos apresentou o trabalho com grupos socioterapêuticos desenvolvido em Brasília. Foram delineadas as principais características desse tipo de abordagem e os resultados que estão sendo obtidos, como a diminuição da reincidência.

Outro tema, abordado em mesa redonda, foi “Desafios e experiências de atenção a autores da agressão”, através das considerações da psicóloga Fernanda Fontoura Roque, do INTERVENIRE (Grupo de atenção, estudos e intervenção socioeducacional e socioterapêutica), do MSc. João Paulo Machado Feitosa, professor de Psicologia da Faculdade Estágio de Sergipe e da especialista Zenaide Cavalcante de Medeiros Kernbeis, da ABEFORENSE (Associação Brasileira de Enfermagem Forense).

Também foram discutidos os desafios para o trabalho com homens autores de violência em diferentes contextos: Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Tribunal de Justiça, Conselhos Municipais e Organizações Não-Governamentais. Para tanto, foram convidadas/os o Dr. Alan Bronz, do Instituto NOOS/RJ, a Dra. Adélia Moreira Pessoa, advogada e presidente da Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher da OAB/SE e a Juíza de Direito Iracy Ribeiro Manguiera Marques.

Ao final, foram pautadas as ações de mobilização e prevenção ao sexismo, machismo e à violência, por meio das palestras do MSc Daniel Cardoso Costa Lima, da Promotora Gicele Mara Cavalcante (Centro de Apoio Operacional dos Direitos da Mulher - Ministério Público do Estado) e MSc Franciele Gazola (Coletivo de Mulheres de Aracaju e ABRAPSO-SE).

Através desse panorama, percebe-se que o enfoque dado ao autor da violência perpassa diversas temáticas e atores sociais. O movimento social, entidades de classe, judiciário, legislativo e toda a sociedade têm papel fundamental para a elaboração e concretização dessas políticas e esse espaço permitiu a troca de experiências e ideias.

## **Resultados do evento**

Durante o evento, estudantes e profissionais que lidam com situações de violência de gênero puderam trocar experiências sobre os diferentes contextos em que vivem e as estratégias de prevenção e combate à violência.

Ao final, foi firmada uma carta de compromisso, lida no evento e posteriormente publicada no endereço eletrônico da ABRAPSO, que registrou a participação de seiscentos profissionais que compõem a rede de ação contra a violência doméstica e familiar de mais de 30 municípios, docentes e estudantes de diversas áreas. Também foi ressaltada a mobilização de diferentes parcerias sociais e conselhos de direito das mulheres, coordenadorias/diretorias e outros órgãos de execução de políticas de gênero e equidade, entidades acadêmicas e outros.

Na carta, ratificou-se que a ampla participação interssetorial demonstra a necessidade de debate em torno da temática e que há demanda de todos os segmentos sociais na implantação desta política, cuja importância já está regulamentada em lei. Além disto, destacou-se que o enfrentamento à violência de gênero necessita de políticas continuadas e articuladas e que o avanço na política de atenção a autores depende da continuidade do debate e compromisso dos órgãos executores da política, gestores públicos, conselhos de direitos, universidades e sociedade civil.

À Frente Parlamentar Estadual em Defesa das Mulheres/ALESE, aos gestores municipais, estaduais e federais, ao Ministério Público, OAB/SE, Poder Judiciário e Poderes Legislativos Municipais foi reivindicada a formulação, efetivação e manutenção de políticas públicas de prevenção e atendimento a vítimas e autores de violência de gênero.

## Considerações finais

Os desafios enfrentados no viver em coletividade e as lutas por uma sociedade mais justa e igualitária exigem compreensão e esforços incessantes. Os esforços implicam compreender que existem várias formas de saber, que não cabem em hierarquias e podem conversar entre si – assim como ocorreu o diálogo entre sociedade civil, movimento social e instituições jurídico-políticas. E buscar a implementação de políticas continuadas e articuladas, com o compromisso dos órgãos executores da política, gestores públicos, conselhos de direitos, poder judiciário, movimento social, universidades e sociedade civil. Num contexto de avanço do neoliberalismo com fragilização do Estado e retirada de direitos, tais desafios tornam-se ainda mais complexos.

A partir do estudo de caso, foi possível verificar a utilização estratégica das articulações políticas para elaboração e concretização das políticas públicas. Ainda existem muitos desafios, que foram explicitados pelos participantes do evento, como a falta de estrutura em vários âmbitos da administração pública, principalmente em municípios do interior do estado de Sergipe. Como aponta Boaventura, a efetivação das políticas esbarra, dentre outras coisas, na tensão entre democracia e capitalismo – que tem como uma de suas facetas a inviabilização das políticas públicas, mesmo quando sua efetivação está assegurada no campo legal.

Com pleitos específicos direcionados aos vários atores sociais presentes no evento, as entidades que ali estavam puderam entender melhor a política pública que estava sendo reivindicada e a importância do atendimento a vítimas e autores de violência de gênero.

## Referências

ABRAPSO, Núcleo Sergipe. **ACONTECE ABRAPSO: Núcleo Sergipe e a Atenção a Autores de Violência de Gênero**. 2017. Disponível em: <[http://www.abrapso.org.br/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=794](http://www.abrapso.org.br/informativo/view?ID_INFORMATIVO=794)>.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de Julho de 1984**. Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

O Estado de São Paulo, Jornal. **Brasil tem 1 denúncia de violência contra mulher a cada 7 minutos**. 2016. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-1-denuncia-de-violencia-contra-a-mulher-a-cada-7-minutos,10000019981>>.

RAMOS, Maria Eveline Cascardo. **Homens e mulheres envolvidos em violência e atendidos em grupos socioterapêuticos: união, comunicação e relação**. Revista Brasileira de Psicodrama, São Paulo, vol. 21, no. 1, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932013000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000100004)>.

SOUSA, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SOUSA, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

# *Parte II*

## *Direitos Humanos na Educação*



# *Educação e Direitos Humanos: problematizar para resistir*

Gilda Diniz dos Santos<sup>38</sup>

Camila de Cerqueira Silva Macário<sup>39</sup>

Gabriela Maia Rebouças<sup>40</sup>

---

38 Procuradora Federal. Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes (Sergipe). E-mail: gildadinizsantos@gmail.com

39 Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mediadora Judicial pelo Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. Bacharela em Direito pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: cmscerqueira@yahoo.com.br

40 Doutora em Direito pela UFPE. Pós Doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra 2015/2016. Professora e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Direito-Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes - UNIT (SE) e Professora no Mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas do Centro Universitário Tiradentes (AL). E-mail: gabrielamaiar@gmail.com

## Introdução

As imagens impactantes de uma criança com uniforme escolar tendo a sua pasta vasculhada por um soldado do exército numa comunidade do Rio de Janeiro, em face da intervenção federal, noticiadas na imprensa<sup>41</sup>, nos remetem imediatamente a refletir sobre as teorias críticas dos Direitos Humanos, que propõem uma busca de uma dignidade alcançável, concretizada com respeito e atenta à reciprocidade e redistribuição.

Ao se presenciarem e naturalizarem tais acontecimentos, especialmente diante de crianças, às quais deveriam ser garantidas atenção e cuidados especiais, reflete uma derrota dos Direitos Humanos, mesmo numa visão mais conservadora.

Sob a justificativa dessa condição (e agravamento) de violência urbana extrema, sob as quais passam algumas cidades brasileiras, as políticas de estado são também violatórias das demais garantias dos direitos humanos, de forma a se observar que o Estado se iguala aos criminosos, em ações de desrespeito aos cidadãos, que contraditoriamente, gozam de certa aceitação pelo senso comum, muitas vezes instigado pela própria imprensa.

A aprovação pelo senso comum nos leva a questionar se os objetivos e fundamentos dos Direitos Humanos, especialmente ao que visa proteger, especialmente nessas situações de caos, estão sendo devidamente difundidos. Neste caso, o desconhecimento e

---

41 Militares inspecionam mochila de alunos em operação na favela na zona norte do Rio. Folha de São Paulo. 21 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/fac-simile/2018/02/21/index.shtml>. Acesso em 03/03/2018.

uma frágil práxis de respeito aos direitos permite o avanço de certas ações sob a justificativa da segurança e/ou de qualquer outro direcionamento, abusando do medo e desespero que enfrentam as pessoas diante da sociedade desigual e excludente que vivemos no Brasil e no mundo.

Como forma de enfrentamento a este cenário, este capítulo propõe que a educação deve ser um instrumento de conhecimento e libertação, de luta política e consolidação da cidadania. O indivíduo, ciente de seus direitos, de seu poder e de seu campo de ação, poderia fazer frente às ações pragmáticas ou contextuais, às criações midiáticas exageradas e desproporcionais de medo e violência.

Este capítulo converge, a partir da discussão teórica dos direitos humanos, para refletir sobre o papel e importância da educação como campo de problematização e resistência frente às formas de exclusão, violência e negação da dignidade que uma sociedade capitalista, patriarcal e colonialista enfrenta (SANTOS, 2007). De partida é preciso conhecer as investidas de uma sociedade de exclusão, o quadro histórico atual e situar o leitor neste contexto.

Após, é trazida a discussão sobre a educação em direitos humanos como elemento fundamental na transformação deste cenário, para permitir que o indivíduo consiga vislumbrar como se constitui uma cidadania e ao mesmo tempo como a protege, inclusive diante de contextos (pós-modernidade) em que possa ser fragilizada ou mesmo para grupos em situação de vulnerabilidade.

Para concluir, apresentamos a teoria crítica calcada em Boaventura de Sousa Santos (2007), o qual descortina as complexidades dos Di-

reitos Humanos, inclusive pontuando o que se pretende, respeitando as diversidades e afastando a homogeneidade, e apresentando a ampliação do presente como projeto de uma alternativa à mudança da situação contemporânea.

## **Minando os Direitos Humanos: investidas de uma sociedade de exclusão**

Os direitos humanos reconhecidos formalmente e ratificados por diversos Estados, tendem a não serem de fato reconhecidos ou, numa situação bem pior, verificamos visíveis retrocessos, com baixa concretização, não se perdendo em conta que no momento da declaração de 1948, cujo texto era direcionado a toda gente, “dois-terços da humanidade ainda viviam em regime colonial”. (ALVES, 2005, p.23).

O contexto - social, econômico e político - atual reflete mudanças que na verdade começam entre as décadas de 1980-1990 com o avanço tecnológico e a globalização que, não obstante seus traços positivos, desconhecem diferenças contextuais e culturais e planificam tratamentos, criando uma população marginalizada dos direitos humanos em qualquer dimensão. O que se diz universal – direitos humanos – na realidade reduz a heterogeneidade do mundo, deixando de fora toda uma cultura alternativa excluída pelo mercado capitalista que vem tomando parte significativa do mundo desde a ascensão da burguesia.

Contextualiza Boaventura de Sousa Santos (2007) acerca da globalização e do universalismo como escalas dominantes:

Na tradição ocidental, essa escala dominante tem tido, historicamente, dois nomes: universalismo e, agora, globalização. O que é universalismo? Simplesmente, é toda ideia ou entidade que é válida independentemente do contexto no qual ocorre. Por sua vez, globalização é uma identidade que se expande no mundo e, ao se expandir, adquire a prerrogativa de nomear como locais as entidades ou realidades rivais. Ou seja, não há globalização sem localização. Quando você localiza o McDonald's, localiza suas comidas: torna-as étnicas, locais. (SANTOS, 2007, p. 31)

Mas essa globalização e universalização, forte como discurso e ideologia, são a face contraditória de uma realidade excludente e desigual. “Uma das contradições evidentes de nossa época consiste no vigor com que os direitos humanos entraram no discurso contemporâneo como contrapartida natural da globalização, enquanto a realidade se revela tão diferente”. (ALVES, 2005, p.26).

Ainda sobre os efeitos da dicotomia globalização/exclusão, conclui José Lindgren Alves (2005):

Não é necessário ser ‘de esquerda’ para observar o quanto as tendências econômicas e as inovações tecnológicas têm custado em matéria de instabilidade, desemprego e exclusão social. Inelutável ou não, nos termos em que está posta, e independentemente dos juízos de valor que se lhe possa atribuir, a globalização dos anos 1990, centrado no mercado, na informação e na tecnologia, conquanto atingindo (quase) todos os países, abarca diretamente pouco mais de

um terno da população mundial. Os dois-terços restantes, em todos os continentes, dela apenas sentem, quanto tanto, os reflexos negativos. (ALVES, 2005, p.26)

O quadro é característico da ausência de articulação de diferentes ideias e posicionamentos, como bem explana Boaventura de Sousa Santos (2007) ao discutir a renovação da teoria crítica e a reinvenção da emancipação social. Podemos, como grupo ou coletivo, estarmos diante do engano de que estamos mudando quando, no entanto, estamos deixando de fora uma grande parcela do que é real e da criação de um novo entendimento e ações sobre o mundo. Estamos, de fato, fazendo as articulações possíveis dos movimentos existentes no mundo? Ou só mobilizamos referenciais e discussões acerca daqueles que nos interessam e/ou nos provocam? Somos capazes de enfrentar o que nos oprime, resistir e nos emancipar?

A “pós-modernidade” apresenta-se como um período de tecnologias, de hedonismo, de acesso a tantos bens e facilidades, especialmente pela surpreendente tecnologia que diminui distancias, facilita comunicação e desperta nas pessoas um (falso) sentimento de controle e liberdade de sua própria vida. Mas, com alguma atenção é possível entender que a pós-modernidade não chegou para todos da mesma maneira: guerras civis, fome e pobreza, exploração sexual, desigualdades (afitivas) de gênero, tráfico de pessoas e escravidão moderna são algumas realidades cruéis ainda muito presentes na vida de parte significativa das pessoas no Brasil e no Mundo. Poucos usufruem deste mundo facilitado pelas tecnologias, poucos gozam deste hedonismo. Muitos ainda enfrentam as condições mais adversas de sobrevivência. Resistir é um imperativo, não uma escolha.

No Brasil, os acontecimentos recentes evidenciam uma longa e histórica tradição de violação de direitos humanos, não restando, sequer, a camada normativa e simbólica de um estado democrático de direito e suas garantias liberais. Alterações sistemáticas na base legal que previam os direitos econômicos e sociais são o foco das reformas institucionais do atual governo. A Constituição Federal de 1988, que se estruturava com garantias sociais, econômicas e individuais, vê-se há muito alterada, para suprimir tais garantias. Além de acelerar uma forte tendência de privatizações e redução do papel interventor do Estado na economia, são as alterações nas relações de trabalho, sob justificativa inclusive da criação de mais empregos, colocando as partes (empregados e empregadores a negociarem diretamente), agora em 2017, e as reformas da previdência, que entram na agenda prioritária, mitigando direitos e garantias e aumentando o poder (já imenso) do capital sobre os trabalhadores.

Todas essas mudanças são pautadas e naturalizadas como extremamente necessárias e indiscutíveis, pois elas vêm, como já salientado, com o (suposto) argumento de modernização, de benéficas para a sociedade. Neste ponto, é preciso recuperar a reflexão de Renato Janine Ribeiro quando, já nos anos 2000, questionava de quem se falava quando se invocava a sociedade. Em seu Livro *A sociedade contra o social*, Ribeiro (2000) mostrava a ambivalência do termo, quando traduzia “uma subordinação da vida social à econômica” (RIBEIRO, 2000, p.21). Quem se beneficia em nome da sociedade e quem abre mão de seus direitos ‘sociais’?

José Lindgren Alves (2005) aborda esse contexto e seus reflexos:

Enquanto para a sociedade de classes, da ‘antiga’ modernidade, o proletariado precisava ser mantido com um mínimo de condições de subsistência (daí o Welfare State), para a sociedade eficientista, da globalização pós-moderna, o pobre é responsabilizado e estigmatizado pela própria pobreza. Longe de produzir sentimentos de solidariedade, é associado ideologicamente ao que há de mais visivelmente negativo nas esferas nacionais, em escala planetária: superpopulação, epidemias, destruição ambiental, vícios, tráfico de drogas, exploração de trabalho infantil, fanatismo, terrorismo, violência urbana e criminalidade. (ALVES, 2005, p.27)

Esse processo de exclusão potencializado no final da década de 1980 fez surgir uma reflexão sobre a condução de diversas políticas públicas, inclusive a própria educação. Esses pensadores propõem uma nova forma de atuação, objeto a seguir enfrentado.

## **Direito Humano à educação versus educação em Direitos Humanos**

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Organização das Nações Unidas – ONU, marcada por um período pós-guerra, e pela necessidade de consolidação dos blocos vencedores desse conflito armado. A Declaração veio num momento em que o mundo estava perplexo com os resultados da guerra, sobressaindo o desrespeito à pessoa humana. Mas desde seu nascedouro, a afirmação dos direitos humanos a partir da Declaração universal e da ONU criava ao mesmo tempo um instrumento na luta dos oprimidos, desassistidos e invisíveis, mas também uma

grande desconfiança e rejeição, frente ao seu uso sempre estratégico e imperialista na dominação desses mesmos povos.

De um lado, as nações capitalistas repudiavam os direitos econômicos e sociais e ao bloco socialista desagradava, por exemplo, o direito à 'propriedade elencado à qualidade de direito humano fundamental.'

É nesse contexto que o direito humano à educação se estruturou e foi formalmente apresentado ao Mundo, junto a outros direitos como bem apresenta Alves (2005). Porém, a pergunta central que se faz é: que direito humano à educação está sendo transmitido? Outras perguntas podem ajudar a investigar melhor o campo: qual o posicionamento educacional que corrobora a manutenção e criação constante da educação? Esse direito está completo quando os indivíduos conseguem oportunidades de ensino, uma escola para frequentar e material para estudar?

Muitas são as questões que envolvem o tema educação, e já podemos intuir que as respostas não giram em torno apenas da escola como espaço físico de aprendizagem. A educação é ação fundamental que contribui para a formação das capacidades, instrumentalizando a realização da liberdade humana como um todo (ANJOS FILHO, 2013).

Diante dessa proposta, e a partir dos documentos oficiais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito humano à educação, isolado, pode vir a caracterizar apenas o conteúdo de uma lei e/ou de um ato internacional, independente das suas condições de realização. Nesse caso, a perspectiva é meramente normativa, muito embora, a sua afirmação diante da sociedade seja importante.

A própria configuração de muitos documentos internacionais, desprovidos de coibição que pudesse impulsionar a efetividade das previsões, faz com que, inclusive os próprios Estados signatários, sejam fieis descumpridores desse direito - oficial e teorizado, mas não efetivo. Contudo, inegável, como já afirmado, a sua importância.

Os direitos estabelecidos na Declaração, embora frequentemente violados, são hoje em dia amplamente conhecidos: à vida, à liberdade, à segurança pessoal; de não ser torturado nem escravizado; de não ser detido ou exilado arbitrariamente; à igualdade jurídica e à proteção contra a discriminação; a julgamento justo; às liberdades de pensamento, expressão, religião, locomoção e reunião; à participação política e na vida cultural da comunidade; à educação, ao trabalho e ao repouso; a um nível adequado de vida e uma outra série de outras necessidades naturais, sentidas por todos e instruídas como direitos próprios de qualquer cidadão consciente. (ALVES, 2005, p.23, *grifo nosso*)

Vários tratados internacionais se seguiram à Declaração de 1948, dos quais se destacam o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, ambos de 1966, mas que passaram a vigorar em 1976, o que revela resistência à sua aplicação. No Brasil passaram a vigorar somente em 1992, após os avanços consolidados na Carta Política de 1988.

Não diferente de outros direitos, o direito à educação está estampado nos documentos acima, de forma que a ausência de políticas públicas que o consagrem leva a uma violação do estabelecido. Essa violação se dá inicialmente na sua forma, e depois na sua essência

como ação, explicamos: no contexto social em que nos situamos, ou seja, cultura e costumes ainda patriarcais, coloniais e egocêntricos, a ausência da forma ou a modificação da mesma para uma situação pior, colabora com a desestruturação educacional. Temos uma população marcada pela alienação aos meios de informação, de produção, de seu sustento, submetendo-se, com frequência, e sem oposição, às relações de sujeição.

Em quase todos os tempos e constituições a educação estava de alguma forma sendo ditada, garantida ou estimulada, porém, quais são as bases nas quais se fixam a educação, qual o contexto, ou cultura, a quem ela atinge e como atinge?

Para Freire (1985, p.36), educação é a prática da liberdade, “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. O autor ainda entende que a educação haveria de romper com os padrões e fazer refletir sobre o estado das coisas e sobre si mesmo, assim, apreende-se das ideias freireanas, que o ser humano estaria livre e capacitado para escolher direitos e caminhos e também reconhecer o outro.

A educação é fundamental para todo ser individual e coletivo. Essa concepção acolhedora, reflexiva e transformadora de educação nem sempre acompanha a prática de muitos governos e de muitas sociedades, muito embora, de alguma forma, mesmo em pequena atuação, esteja representada em teorias e em algumas poucas práticas sociais, nem sempre fomentadas pelo Estado.

Na concepção de um desenvolvimento sustentável e de um desenvolvimento como liberdade, todas as ações advindas dos direitos

humanos integram o campo de ação da educação. O desenvolvimento se sustenta quando a perspectiva é multidimensional e interdisciplinar (SACHS, 2009), e quando todas as liberdades - associadas (aqui estaria a educação) e elementares - integram o processo de desenvolvimento (SEN, 2000).

Na mesma linha de defesa de complementariedade entre esses direitos, o autor George Marmelstein reforça a impossibilidade de desvinculação entre esses reconhecimentos e faz uma simples, porém objetiva e interessante conclusão:

Note-se, por exemplo, como é difícil desvincular o direito à vida (1ª geração) do direito à saúde (2ª geração), a liberdade de expressão (1ª geração) do direito à educação (2ª geração), o direito de voto (1ª geração) do direito à informação (4ª geração), o direito de reunião (1ª geração) do direito de sindicalização (2ª geração), o direito à propriedade (1ª geração) do direito ao meio ambiente sadio (3ª geração) e assim por diante. (MARMELESTEIN, 2011, p.62)

A disposição dos pactos, tratados e declarações, segundo uma abordagem positivista levou a reconhecer os direitos como separados ou como se servissem a contextos diversos, o que gerou uma classificação como geração de direitos, como se um fosse mais importante que outro, ou que deversem ou pudessem ser aplicados de forma equidistante. Uma coisa é reconhecer as diferenças e contextos de formação dos direitos civis e políticos, dos direitos econômicos, sociais e culturais, mas isso não deve interferir na sua efetivação, evitando os retrocessos, que são nossa preocupação.

E o que falar de educação em direitos humanos? Numa relação entre direito humano à educação e educação em direitos humanos, o campo de possibilidade da educação diante da garantia, de um lado, e diante da educação em si, do outro, torna-se obscuro e indefinido, pois garantir a educação é muito diferente de praticá-la e alimentá-la com ações posicionadas historicamente, democráticas e que levem em conta o indivíduo no contexto coletivo. Isso porque a concepção educacional está alinhada à cultura tradicional e conservadora da nossa sociedade, o que não afasta os ganhos das lutas sociais até o presente momento histórico, mas ainda não rompe com o sistema atual.

Fosse outra a situação social em que nos encontramos, e não essa de fortes retrocessos, o tema educação não necessitaria ser dividido em contextos. Toda educação seria compatível com uma concepção crítica de direitos humanos, ou seja, educação continuada, permanente e global (BENEVIDES, 2000). E crítica sim, reafirma-se, pois até mesmo a educação em direitos humanos pode ser estimulada por teorias e ações que distanciam os direitos humanos da sua essência: a humanidade, e com ela a necessária e continuada transformação por que passa o ser humano ao longo da história e diante da heterogênea coletividade.

Para Benevides (2000), a educação em direitos humanos não é ação que apenas transmite conhecimentos, não é a abordagem meramente normativa e sim uma educação calcada nos direitos humanos. Nas palavras da educadora (2000, p. 01) “é uma educação necessariamente voltada para a mudança [...] é uma inculcação de va-

lores, para atingir corações e mentes e não apenas a instrução [...]”, a educação é a formação de cultura de respeito à dignidade humana.

O trabalho da educação em direitos humanos consiste não só em formar intelectualmente o cidadão para as práticas matemáticas e linguísticas, mas promover a experiência dos valores de liberdade, justiça, reconhecimento, solidariedade, acumulando conhecimento sobre o mundo. E vai além, pois desenvolve o raciocínio e a emoção, deixando o indivíduo independente para escolher suas posturas e posicionamentos sociais e reconhecer o outro como detentor dos mesmos direitos. A ação educacional fundamentada em uma formação continuada, previne preconceitos e prepara o indivíduo para vivenciar o diferente e o igual ao mesmo tempo, pois em corpo social tão diverso, nos encontramos com nossos iguais assim como esbarramos com os nossos diferentes.

Contudo, como afirma Benevides (2000, p.2), a nossa atenção como sociedade brasileira consiste em uma preocupação voltada para a “moral privada em detrimento da ética pública”, nossos valores e costumes estão arraigados em uma cultura onde violência, e fatores historicamente definidos ainda prevalecem: escravidão, patriarcalismo, colonialismo, e uma política oligárquica e patrimonial, não sustentada no ser humano e sim no capital.

A transformação dessa conjuntura político-cultural tem relação intrínseca com a formação educacional do indivíduo nos moldes de uma educação baseada na teoria crítica dos direitos humanos. Existe uma necessidade especial, diante desse contexto crítico, de

realizar uma reestruturação educacional que se fixe na prática, na experiência e na observação, e é claro em teorias que se fundem na criticidade e na renovação constante do si mesmo e do coletivo, observando as diferenças e as peculiaridades de cada um (FREIRE, 1967) (REBOUÇAS, 2016).

Nesse mesmo caminho, Flores (2009) afirma que os direitos humanos não podem ser manejados sem se levar em conta o território, a economia loco-global e contexto sócio-político. Nesse sentido, uma teoria crítica leva em conta a realidade, o combate e a luta que deve ser empunhada para a mudança social, e para a criação de uma visão alternativa de mundo, onde haja lugar para a mediação e compreensão das diferenças. Uma última condição, senão a mais destacada, é a constante busca pela exterioridade dos direitos humanos com relação ao sistema dominante. Em um contexto crítico de direitos humanos, a educação toma lugar dentro do desenvolvimento social, ambiental e humano, com vistas a uma trajetória crítica para não perder sua humanidade e senso de justiça.

Aprender e ensinar são dois verbos sem lugar fixo na trajetória educacional. Onde se aprende, se ensina e onde se ensina, se aprende. Os papéis são constantemente alternados para dar lugar à cidadania, à participação na vida pública, ao desenvolvimento individual e a constante mudança cultural. Educação, assim, pode tornar-se, o principal meio de luta contra a manutenção do estado atual das coisas.

Essa compreensão inicial da diferença entre direito à educação e educação em direitos humanos, trouxe-nos a necessidade de um posicionamento crítico com relação ao tema, no sentido de ser continuada, permanente e global, fugindo inclusive de estar somente arraigada nas estruturais formais.

## Teoria crítica para os Direitos Humanos: transformar e resistir?

A falta de efetivação desses direitos, ou o retrocesso nos reconhecimentos, leva os teóricos a refletirem sobre essa condição e condução, que requer uma teoria apropriada e emancipada das teorias positivistas ou universalistas que não respondem às necessidades de todos indistintamente.

Para Boaventura de Sousa Santos é preciso reconhecer a emancipação social, no sentido de que aquela imobilidade antiga (nascer e morrer na mesma condição) foi substituída por outra possibilidade de alternância. Não se pode deixar vencer pelo argumento de que já chegamos ao fim. O problema, segundo o mesmo, é que devemos encontrar uma nova forma de emancipação, ou outros instrumentos:

Nós, ao contrário, pensamos que é preciso continuar com a ideia de emancipação social, no entanto, o problema é que não podemos continuar pensando-a em termos modernos, pois os instrumentos que regularam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas, estão hoje em crise. Entretanto, não está em crise a ideia de que necessitamos de uma sociedade melhor, de que necessitamos de uma sociedade mais justa. As promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – continuam sendo uma aspiração para a população mundial. (SANTOS, 2007, p.18-19)

O autor explica, a partir do uso das figuras de linguagem literária e da retórica, que na modernidade o conceito de totalidade é feito por partes homogêneas, e nada do que fica de fora interessa. Em outro sentido, é como se houvesse a condição de diminuir,

subtrair o presente. Somos levados a pensar que essa totalidade nos basta. Entretanto, de fato é reducionista pois pode deixar de lado muita realidade que é importante, mas classificada como irrelevante. Esta é a razão metonímica.

A modernidade nos leva a pensar também que temos um caminho certo e inquestionável: progresso e desenvolvimento. E este conhecimento sobre o fim, nos leva a deixar de viver e questionar o presente. A figura de linguagem proléptica, quando o autor narra a estória já conhecendo o seu fim (SANTOS, 2007).

Assim, a partir dessas constatações, combater as razões metonímica e proléptica, implica em enfrentar as sociologias das ausências, ou seja, cinco modos pelos quais são produzidas: a) monocultura do saber e do rigor, tem a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico, despreza as culturas e saberes populares; b) monocultura do tempo, no sentido de que a história tem um sentido, uma direção e os países desenvolvidos estão nessa dianteira; c) monocultura da naturalização das diferenças que ocultam as hierarquias; d) monocultura da escala dominante que se caracteriza pelo universalismo e globalização, e e) monocultura do produtivismo capitalista, que entende que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza (SANTOS, 2007).

Assim, Boaventura de Sousa Santos propõe substituir as monoculturas por cinco ecologias, que retratam: a) ecologia dos saberes, pelo qual são resgatados e reconhecidos todos os saberes; b) ecologia das temporalidades, na qual o presente é expandido, com aproveitamento do passado, sem super valorização do futuro; c) ecologia do reconhecimento, que propõe ‘descolonizar nossas metes para produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é.’ (SANTOS, 2007, p.35); d) ecologia da

‘transescala’, que é ‘muito importante hoje para o FSM e para todo o nosso trabalho, e que constitui a possibilidade de articular em nossos projetos as escalas locais, nacionais e globais.’ (SANTOS, 2007, p.36), e) ecologia das produtividades, ‘que consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogestionadas, da economia solidaria etc. (SANTOS, 2007, p.36).

Para a razão proléptica assevera o autor português que

As ecologias vão nos permitir dilatar o presente com muitas experiências que nos são relevantes; agora vamos contrair o futuro. Substituir um infinito que é homogêneo, que é vazio – como dizia Walter Benjamin -, por um futuro concreto, de utopias realistas, suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realistas para não serem descartadas facilmente. A crítica da razão proléptica é feita por outra sociologia insurgente, a Sociologia das Emergências. Enquanto a razão metonímica é confrontada com a sociologia das ausências, a razão proléptica é enfrentada pela Sociologia das Emergências. (SANTOS, 2007, p.37, *grifo nosso*).

A Sociologia das Emergências vai acreditar na sustentabilidade da democracia local, visando “ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro a partir daqui” (SANTOS, 2007, p.37-38).

Por fim, aplicando tais mecanismos propõe o autor uma ‘Epistemologia do Sul’, a partir das suas realidades produzidas, buscando inteligibilidade sem homogeneização, pois não é possível uma epistemologia geral agregando todas as experiências. “A diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade” (SANTOS, 2007, p.39).

Este imaginário de mecanismos de superação de uma realidade de exclusão e violência, de superação também de um modelo de educação pouco efetiva em instrumentalizar os indivíduos e coletivos em ferramentas de emancipação e dignidade nos permite ainda perceber a teoria crítica dos direitos humanos dentro de um painel de discursos de fomento à mudança. Se não esgotam as alternativas, apontando um caminho único, abrem possibilidades de resistência e mudança. Uma educação em direitos humanos poderá, então, ser mais do que um instrumento de conformação a uma normatividade discursiva, mas, para além de um direito à educação, um instrumento na luta por formas dignas de vida.

## **Educação para resistir: direitos humanos, ainda. Notas conclusivas**

A construção dessa ‘Epistemologia do Sul’ que buscará as realidades próprias, no caso do Brasil, terá que discutir a constituição de sua origem, que efetivamente passou por um processo de colonização, estrutura escravagista de produção por mais de 300 anos e uma concentração de renda longe dos índices satisfatórios.

O reconhecimento dos direitos humanos, para que sejam efetivados, deve incluir uma situação material concreta de garantia das condições básicas de subsistência, de dignidade, para que as pessoas possam lutar politicamente por uma sociedade mais igualitária. Isto quer dizer, que, primeiramente, muitos países precisam atingir essa condição concreta para conseguir desenvolver outras áreas humanas, como a educação. Articular o desenvolvimento das liberdades elementares e associadas em conjunto é um início para a resistência

e a luta, tendo a educação um lugar de destaque. Educação essa que deve ser posicionada de forma que permita a emancipação social.

No Brasil existem diversas contribuições para a discussão da educação em direitos humanos, das quais destacamos Paulo Carbonari (2014), que enaltece o papel do sujeito de direitos, as crises e os perigos que os rodeiam.

Sustenta o filósofo brasileiro:

Neste sentido, a educação em direitos humanos é aquela capaz de formar para resistir a todas as formas de opressão, de violação dos direitos; mas também é aquela que forma sujeitos de direitos capazes de solidariamente viabilizar as melhores condições para que todos e todas possam viver concretamente os direitos humanos permanentemente. (CARBONARI, 2014, p.178)

Mas efetivamente o que seria essa educação, e como seria aplicada? São questionamentos pertinentes e precisam ser enfrentados. A professora Maria Victoria Benevides nos dá um caminho: essa educação teria o papel de desenvolver no indivíduo um sentimento de alteridade como reconhecimento ao ver o outro sujeito. Isso o levaria a compreender as diferenças como intrínsecas aos seres humanos. Ou seja, como somos iguais nessa diferença que nos marca.

Essa compreensão sobre o seu papel pode trazer aos indivíduos uma perspectiva de direitos, mas também de responsabilidades, em especial a responsabilidade de fazer com que esses direitos sejam respeitados, com relação a si próprio, como em relação ao outro.

O segundo questionamento seria, como realizar essa educação? Não podemos fixar a possibilidade de educação somente nos ambientes formais, que na maioria das vezes têm sido omissos ou frágeis quanto a proposta de educação em direitos humanos. Deve-

mos apostar e investir também na educação informal. A sociedade civil tem um importante papel nessa construção.

Onde podemos educar em direitos humanos? Temos várias opções, com diferentes veículos e estruturas educacionais. Podemos fazer uma escolha, dependendo dos recursos e das condições objetivas, sociais, locais e institucionais, de cada grupo, de cada entidade. Há que distinguir entre as possibilidades da educação formal e da educação informal. Na educação formal, a formação em direitos humanos será feita no sistema de ensino, desde a escola primária até a universidade. Na educação informal, será feita através dos movimentos sociais e populares, das diversas organizações não-governamentais – ONGs –, dos sindicatos, dos partidos, das associações, das igrejas, dos meios artísticos, e, muito especialmente, através dos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão. (BENEVIDES, 2000, p. 09, *grifos nossos*)

Essa educação libertadora é um importante instrumento, embora não seja o único, que nos trará uma compreensão da sociedade como “um todo heterogêneo, com conflitos, classes sociais, grupos e interesses diferenciados” (Benevides, 2000), porém deve ser entendido como uma prática permanente e incessante. Uma vigília em respeito da dignidade humana. Essa educação tem que nos fazer repudiar, com veemência e assombro, a imagem que abre esse capítulo: o olhar indescritível (porém sensível) da menina negra de uma favela do Brasil de farda escolar, tendo sua mochila revistada por fuzis e coturnos. Educar para resistir: eis o desafio.

## Referências

ANJOS FILHO, Rogério Nunes do. **Direito ao Desenvolvimento**. São Paulo/SP: Saraiva, 2013.

ALVES, José Augusto Lindgren. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>> Acesso em: 27 fev. 2018

CARBONARI, Paulo. Por que educação em direitos humanos? Bases para a ação político-pedagógica. In: RODINO, Ana M.; TOSI, Giuseeppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, M. de Nazaré (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014.

FLORES, Joaquín Herrera. **La complejidad de los derechos humanos: bases teóricas para una definición crítica**. Disponível em: <<http://unstats.un.org/unsd/statcom/doc05/2005-13s.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2015

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

MILITARES inspecionam mochila de alunos em operação na favela na zona norte do Rio. **Folha de São Paulo**. 21 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/fac-simile/2018/02/21/index.shtml>. Acesso em 03/03/2018.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2011.

REBOUÇAS, Gabriela Maia. Justiça, mediação e subjetividade: O que esperamos de nós mesmos? p. 33-50. In: PELIZZOLI, Marcelo L. **Cultura de paz: restauração e direitos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Sociedade Contra o Social** - o alto custo da vida pública no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986.

SACHS, Ignacy. O Desenvolvimento sustentável: do conceito à ação, de Estocolmo a Joanesburgo. P. 26-34. In: VARELLA, Marcelo Dias; BARROS-PLATIAU, Ana Flávia. **Proteção Internacional do Meio Ambiente**. Brasília: Unitar, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reiventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. Direitos Humanos e Educação. In: RUBIO, David Sanches; OLIVEIRA, Liziane Paixão Silva; COELHO, Carla Jeane Helfemstetter (Org). **Teorias Críticas e Direitos Humanos: contra o sofrimento e a injustiça social**. Curitiba: CRV, 2016.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

# *Avaliação de resultados na perspectiva participante no plano nacional de formação de professores da educação básica*

Simone Santana Damasceno de Carvalho<sup>42</sup>

Manuella Florentino Vanderlei Paiva Santos<sup>43</sup>

Rosineide Pereira Mubarack Garcia<sup>44</sup>

---

42 Pedagoga, Mestranda em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social/Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: ssdcarvalho2011@gmail.com.

43 Administradora, Mestranda em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social/UFRB.. E-mail: manuellaipaiva2@gmail.com.

44 Pedagoga, Doutora em Educação/UFBA, Docente Permanente do Mestrado Profissional em Gestão de políticas Publicas e Segurança Social/UFRB. E-mail: rose.mubarack@gmail.com.

## Introdução

A avaliação de políticas públicas consiste em uma etapa complexa do ciclo de políticas públicas, que se configura na apreciação e investigação do programa implementado assim como os diversos atores envolvidos no contexto estudado. A avaliação de processo constitui uma subárea da avaliação de políticas Públicas com o objetivo de acompanhar os programas desde a sua implementação, monitorando-o durante o processo e avaliando os seus resultados ao término do mesmo.

As políticas de formação docente a partir da década de 1990 são marcadas por forte influência dos princípios neoliberais nos planos de metas, nos documentos, leis, diretrizes e parâmetros para a educação nacional. Teixeira (2015) salienta que a política educacional desse período, associada à política de ajuste da economia brasileira às exigências de reestruturação econômica em âmbito global coloca o neoliberalismo como marco inicial à perspectiva pedagógica.

Sendo assim, a autora acrescenta que a primeira estratégia do governo brasileiro nesse período foi de adequar o sistema educacional e da administração escolar a cobrança de resultados, institucionalizando mecanismos competitivos e meritocráticos de desempenho.

Posteriormente, os investimentos voltaram-se para a lógica da organização pedagógica escolar e das práticas educativas, propondo mudanças e trançando novas diretrizes para formação do professor. Esse protagonismo seria essencial para consecução dos objetivos e

programas de ação elaborados para todos os níveis e modalidades de ensino (TEIXEIRA, 2011).

É nesse contexto que se insere no Brasil a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755), com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes Públicas da educação básica. As políticas públicas de Formação de Professores fomentadas pelo Estado brasileiro consideram:

[...] o trabalho educativo como singular e contextual, devendo ser a formação docente orientada para a construção de competências profissionais com vistas à resolução de problemas e a um saber fazer que privilegie as aprendizagens necessárias à atuação para a incerteza e a imediatividade do cotidiano escolar. Para tanto elegem um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores (BRASIL, 1998, [sem paginação]).

Nesse sentido, o documento adverte sobre a necessidade de atualização constante das competências ou, pelo menos, sempre que o contexto educativo exigir introduz uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento profissional permanente. É nesse cenário que a avaliação de políticas e programas na área educacional surge em meio às transformações da sociedade contemporânea, marcada pelas reformas do Estado.

Entretanto, no fomento das políticas públicas algumas questões carecem ser refletidas para além da formação discursiva do mercado,

isto implica na análise das condições amplas e restritas nas quais esses discursos emergem e se sedimentam.

Desta forma, as políticas públicas serão aqui entendidas, como um discurso que dar voz aos pensamentos e a sua possível construção de realidade. Apesar dessa característica, somente algumas vozes serão ouvidas como autênticas e com sua autoridade reconhecida. Os “atores” estão inseridos em uma variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros; os discursos sempre estarão ligados à sua história, poder e interesse. Cabe aos atores em suas diversas posições e arenas, participarem, interpretar e cobrarem do governo e dos formuladores de políticas (BALL, 1998 *apud* MAINARDES, 2006).

Sendo assim, este estudo tem o objetivo de compreender de que forma, a avaliação centrada nos participantes pode contribuir na identificação do alcance do programa para a obtenção dos resultados das políticas educacionais no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR. O estudo insere-se em uma investigação do tipo descritiva com abordagem qualitativa, baseada em bibliografias clássicas que discutem a avaliação de programas como um importante processo de apoio ao desenvolvimento das Políticas Públicas de Educação e a pesquisa documental para entender a partir de documentos legais os objetivos e concepções do programa.

Diante dessas premissas, o presente artigo apresenta uma breve reflexão sobre o ciclo da política pública, formulação, implementação e avaliação, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, valorização e reconstrução da identidade

docente a partir dos seus percursos formativos, Avaliação Centrada nos Participantes e a formação do pedagogo pelo PARFOR/UFRB.

## **Ciclo da política pública: formulação, implementação e avaliação**

O campo dos estudos das políticas públicas surgiu nos anos 1950 e a partir daí vem mostrando que estas são feitas de ideias, que constituem os valores, as crenças, cultura, entendimentos que são discutidos e transformados em políticas públicas de fato.

Conforme Capella (2015), a princípio, as *policy sciences* se formariam como uma ciência social que se debruça sobre a produção de conhecimentos para a resolução de problemas governamentais, através do *know how* de técnicos especializados em métodos de análises e solução de problemas. O objetivo desses profissionais é identificar problemas na sociedade, conservando a neutralidade técnica em suas deliberações e ações, agindo como facilitadores do trabalho de políticos e administradores públicos.

Atualmente, com o desenvolvimento de processos de descentralização, o surgimento de novos formatos sócio-políticos, a participação ativa de vários atores da sociedade civil levou à transformação do modelo de estudo e implementação centralizado no Estado.

Ainda nesse novo cenário, Paiva (2016) destaca que a política social se manifesta e se desenvolve através das relações de poder, em um processo complexo que abrange diversos atores na relação entre

Estado e sociedade, entre o público e o privado; envolve uma relação mútua de forças como o capital e o trabalho e princípios que regem os direitos de cidadania e suas condições reais de serem realizados em uma sociedade burguesa.

Dessa forma, a autora conclui que os processos de formulação e implementação de uma política social incluem tomadas de decisão que levam a resultados, que não só contemplam um plano racional e administrativo, mas também político e ético e, ainda, considera o plano econômico.

Diante do exposto, percebe-se que os processos decisórios que se relacionam com a formulação e implementação de políticas públicas são entremeados por disputas de interesse, conflitos entre vários atores, diferentes discursos e estratégias, assim como, diferentes visões e concepções da realidade.

Na produção das análises de políticas, muitas são as possibilidades de abordagem, modelos analíticos e explicativos. Convencionou-se delimitar fases para o estudo das políticas públicas de forma a identificar um ciclo em sua existência. Esse método foi originado nos estudos pioneiros de Harold Lasswell, de 1951, quando analisava as ações circunscritas ao âmbito governamental (VIANA e BAPTISTA, 2012 *apud* PAIVA, 2016).

Conforme Saravia (2006), apesar das críticas, a visão sequenciada do processo de política pública é pouco mais que um mero exercício de compreensão; é possível verificar as várias etapas nesse ciclo da política pública. Ainda sob a ótica de Saravia (2006), essas etapas constituem em:

**O primeiro momento:** é a inclusão da necessidade social na agenda, na lista de prioridades do poder público – que é a análise de uma série de processos que conduzem os fatos sociais para que estes adquiram um status de problema público e dessa forma seja incluído na agenda política;

**O segundo momento:** é a elaboração que consiste na identificação e delimitação de um problema atual ou potencial de um determinado grupo ou comunidade, o estudo de possíveis alternativas para a sua solução ou satisfação e a análise de custos dessas alternativas e o estabelecimento de prioridades;

**O terceiro momento:** é a formulação, que é escolhida a alternativa analisada como a mais conveniente; nessa etapa são estabelecidos prazos considerando os tempos eleitorais, compromissos com a base eleitoral específica;

**O quarto momento:** é a implementação, que é a formação do aparelho administrativo, dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos para a execução da política;

A execução é a realização da política de maneira efetiva;

O acompanhamento que é o processo de monitoramento da execução de uma atividade e de seus objetos para eventuais intervenções/correções, a fim de alcançar os objetivos definidos;

A avaliação que consiste na mensuração e análise, a posteriori, dos efeitos previstos e não previstos produzidos pelas políticas públicas na sociedade.

Segundo Paiva (2016), os autores na área de análise e avaliação de políticas públicas tecem diversas críticas a este método de abordagem do ciclo de políticas públicas, uma delas é a determinação da

fase da avaliação a posteriori, que vê o processo de resolução de problemas de forma simplista e muitas vezes é muito mais complexo do que pensa essa abordagem e nem sempre a política é destinada à resolução de problemas. Além disso, as políticas não são somente espaços de análise dos técnicos e administradores públicos para mobilizar recursos e colocar em prática uma estratégia de ação, mas também espaço de cidadania, usado para discutir problemas relacionados a grupos sociais.

Boschetti (2009) *apud* Paiva (2016, p.28) critica a abordagem sequencial, pois esta “trata as políticas sociais como um conjunto de ações que possuem início, meio e fim, e não como processo de formulação, execução e consolidação de direitos e serviços sociais que devem ser permanentes e universais”.

Apesar das críticas, Paiva (2016) ressalta um ponto positivo desta abordagem: ela pode ser usada como instrumento facilitador no desenho metodológico da pesquisa, utilizada a princípio para responder as questões investigativas, sem que o pesquisador deixe de ter consciência de suas limitações.

As discussões desenvolvidas neste artigo fundamentam-se na abordagem do ciclo de políticas públicas educacionais, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe.

Na compreensão de Ball & Bowe *apud* Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas públicas educacionais era caracterizada através de três facetas ou arenas políticas:

[...] a primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, que abrange as intenções não somente do

governo, seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de implementar políticas, mas intenções de escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas surgem. A segunda faceta, a “política de fato” que se constituía pelos textos políticos e legislativos que dão forma à política proposta, são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por fim, a “política em uso” que se referia aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. (p. 49).

Segundo Mainardes (2006), Bowe & Ball rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles desconsideram as disputas e embates sobre as políticas e estimulam a racionalidade do processo de gestão da política pública.

Dessa forma, eles consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação e implementação de políticas públicas e baseados em Roland Barthes, ele utiliza dois estilos de textos (*writerly* e *readerly*) para determinar de que forma os profissionais que atuam na escola podem ser envolvidos nas políticas.

Através do texto *readerly* (ou prescritivo), o leitor fica limitado a apenas consumir a política que está prescrita de forma passiva; já o texto *writerly* (ou escrevível), o leitor é estimulado a ser co-autor do texto, participando ativamente da sua interpretação. Para Ball & Bowe, é importante conhecer os dois tipos de textos, pois na formulação e implementação esses dois tipos podem ser utilizados,

pois essas fases constituem um processo com contínuas relações e vários contextos em que ambas as tipologias podem ser utilizadas.

Ainda conforme os autores supracitados, o foco da análise das políticas deveria recair sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam na prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso é importante, pois permite identificar processos de resistência, acomodações, desculpas e conformismo na arena da prática e o contorno dos conflitos e as discrepâncias entre os discursos nessas arenas.

Dentro dessa proposta, os autores trabalham em sua abordagem com um ciclo contínuo de três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, porém não são constituídos por etapas lineares, nem sequenciais, é um processo dinâmico, onde estão envolvidos diversos atores, arenas, interesses políticos e econômicos, embates.

Essa abordagem adequa-se a análise que se pretende fazer neste artigo; pois entende-se que existem diversas facetas e diversos atores para serem avaliados em uma formulação e implementação dessa política, o que implica no estudo proposto que trata da avaliação feita na perspectiva dos participantes beneficiários do PARFOR.

Na interpretação de Mainardes (2006), Ball (1993a) explica detalhadamente a distinção entre “política como texto” e “política como discurso”. O autor vê a política como texto baseada na teoria literária que entende a política como codificações complexas, pois envolve variadas concepções, múltiplas influências e agendas, diversas

intenções e negociações dentro do Estado, entre os formuladores de política. Depois de pronta terá uma diversidade de leituras, pois os leitores são muitos, com diversas concepções e vivências.

Ball (1998a) *apud* Mainardes (2006) entende a política como discurso como uma forma de dar voz aos pensamentos e a sua possível construção de realidade. Apesar dessa característica, somente algumas vozes serão ouvidas como autênticas e com sua autoridade reconhecida. Ainda na visão do autor, os “atores” estão inseridos em uma variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros; os discursos sempre estarão ligados à sua história, poder e interesse. Cabe aos atores em suas diversas posições e arenas, participarem, interpretarem e cobrarem do governo e dos formuladores de políticas.

Mainardes cita que no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994a) acrescenta dois contextos ao seu modelo de ciclo de políticas públicas: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos trabalha muito mais com efeitos e não somente resultados, relacionados a questões de justiça, igualdade e liberdade individual.

Nesse aspecto as políticas são analisadas quando são agrupadas as mudanças geradas em determinado cenário onde a política atuou e o conjunto de respostas. É visto não somente uma mudança, mas todo o cenário e as mudanças de forma geral. Se sob o ponto de vista de Ball o PARFOR for avaliado, a avaliação será feita observando as múltiplas facetas do programa e os diversos efeitos que este proporcionou aos seus alunos, como o currículo destes, oportunidades, a sua avaliação, organização, identidade, efeitos econômicos

e sociais, a relação deste programa com outras políticas setoriais, entre outros fatores.

O ciclo de políticas públicas sequencial, proposto por Lasswell, que apesar das críticas sobre a simplicidade de um processo que envolve variadas dinâmicas, atores, arenas e interesses políticos, deu a sua contribuição por ser pioneiro e apesar disso, didático em sua metodologia.

O ciclo de políticas públicas proposto por Ball & Bowe é baseado na realidade dos processos de formulação e implementação de políticas, que são complexos e dinâmicos em sua essência, pois envolvem facetas multivariadas, diversos olhares, interesses, atores e mesmo assim, o modelo consegue articular dentro do cenário estudado as perspectivas macro e micro da política pública.

## **O PARFOR: valorização e reconstrução da identidade docente**

Historicamente, os processos formativos realizam-se para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padrões (IMBERNÓN, 2009, p. 49) que se supunham iguais para todos os espaços de atuação dos professores.

Configura-se nos processos de formação, um modelo de treinamento, descontextualizado dos contextos reais dos professores, já que para diferentes problemas educativos são sugeridos a mesma solução à margem da localização geográfica, social e educativa concreta do professor. Imbernón (2009) salienta a necessidade dos cursos de for-

mação, atentar-se para a complexidade dos contextos sociais e educativos determinados, no qual se dão as práticas educativas.

Portanto, a valorização e reconstrução da identidade docente adaptam-se ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido o professor, a própria instituição educativa e a comunidade envolvida. Sendo assim, não caberá mais uma formação docente baseada na prática e na experiência meramente reprodutora de técnicas, visto que, a identidade profissional é dinâmica, não uniforme, e se gesta na relação entre o contexto no qual o trabalho se realiza e o próprio trabalho em si.

Tendo em vista a necessidade de atender o dispositivo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), no que se refere a uma formação docente comprometida com a melhoria das condições de trabalho na Educação Básica e de um público que está em exercício da profissão, o PARFOR se insere no cenário da educação brasileira.

O PARFOR foi criado pela Portaria Normativa nº 9 do MEC três meses após a promulgação do Decreto 6.755, em parceria com as secretarias estaduais, municipais e as universidades públicas. O PARFOR é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e que atenda o critério de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias.

A presente proposta tem como preocupação inicial atender demandas de formação inserida na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755/2009 de 29 de janeiro/09 e pela Portaria Normativa nº9 de 30/06/2009, que tem como objetivo suprir o *déficit* de formação dos professores da educação básica.

O PARFOR consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo referido decreto, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas.

Esta ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007 e é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, MEC, contando com a participação de instituições públicas de Educação Superior, além das secretarias de Educação dos Estados e Municípios (PPC/UFRB, 2010, p. 9).

O PARFOR foi um marco relevante para o atendimento às demandas de uma formação docente que atendam efetivamente as exigências contemporâneas.

Assim, a proposição do Curso de Licenciatura em Pedagogia nesta modalidade presencial, para os docentes em exercício na Região do Recôncavo traz à luz o desafio de dialogar sobre a identidade e a formação do pedagogo, bem como o compromisso sócio-político-cultural da UFRB em todo o Recôncavo da Bahia e Vale do Jiquiriçá. Neste sentido, renovamos a busca pela construção/reconstrução do

imaginário dos sujeitos acerca da educação e do papel do educador (PPC/PARFOR, 2010, p.10).

Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no Plano, com cursos gratuitos para professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância.

A inscrição nos cursos é feita por meio de um sistema desenvolvido pelo MEC denominado Plataforma Paulo Freire, onde também terá seu currículo cadastrado e atualizado. A partir da pré-inscrição dos professores e da oferta de formação pelas IES públicas, as secretarias estaduais e municipais de educação terão na Plataforma Freire um instrumento de planejamento estratégico capaz de adequar a oferta das IES públicas à demanda dos professores e às necessidades reais das escolas de suas redes. A partir desse planejamento estratégico, as pré-inscrições serão submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às IES públicas, que procederão à inscrição dos professores nos cursos oferecidos.

O PARFOR na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB surgiu no período letivo de 2009.2 com duas turmas para o curso de Licenciatura em Matemática. A partir de 2010.1 o PARFOR/UFRB oferta também o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, e o curso de Licenciatura em Pedagogia surge apenas em

2011.1. O curso de Licenciatura em Matemática formou 58 alunos divididos em 03 turmas. O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, em 02 turmas, formou 41 alunos. E o curso de Licenciatura em Pedagogia formou 69 alunos nas suas duas primeiras turmas.

A implementação do PARFOR na UFRB, compreende uma política pública de caráter emergencial, sendo assim, avaliar a sua atuação como instância de realização da formação e cumprimento dos objetivos dessa política representa um importante processo de tomada de decisões e conseqüentemente reavaliação das políticas públicas. Posteriormente será aprofundado este enfoque, utilizando a abordagem de estudo de caso no PARFOR/UFRB.

## **Avaliação centrada nos participantes: um olhar sobre a formação do pedagogo pelo PARFOR/UFRB**

Todo o ciclo de uma política pública é importante, além do momento do estudo para a sua criação a sua avaliação desde o início da sua formulação, durante a sua implantação até a sua conclusão.

Nesse ponto de vista que Figueiredo e Figueiredo (1986) *apud* Paiva (2016) em um importante estudo na área de políticas públicas coloca a necessidade de se fazer uma avaliação política no momento da implantação de uma política social, estudar a essência da política, seus princípios norteadores e os parâmetros que levaram os formuladores e governantes escolherem a política em questão e não outra.

Porém, cabe também destacar a importância que a avaliação tem durante o funcionamento da política pública e após sua conclusão. Além da cultura de execução da avaliação ainda ser incipiente no Brasil. Fonseca (2016) chama atenção para uma palavra que poderia ser considerada como característica principal das tentativas de operacionalizar projetos de políticas públicas: a divergência.

Segundo o autor, a divergência exemplifica o conflito: de paradigmas, de modelagem dos programas, de visões e percepções de mundo, de interesses dos mais diversos grupos, como as grandes empresas, classes sociais, entre outros.

Dentro dessa perspectiva, a avaliação da política pública sofre também vários entraves, frutos dessas relações conflituosas e desses jogos de interesse. Osório (2014) observa muito bem quando diz que as políticas sociais devem ser analisadas e certamente avaliadas dentro de um contexto social e não de forma unilateral, ou seja, de forma reducionista (economicista), apenas como mecanismo de prestação de contas ou politicista, atendendo a interesses políticos.

Trevisan e Bellen (2008) através da ótica de vários autores, tentam definir o ato de avaliar genericamente e avaliar uma política pública, objeto desse trabalho: Avaliar significa determinar a valia de algo, atribuir um valor (FERREIRA, 1999). Ala-Harja e Helgason (2000, p.8) definem avaliação em termos simples, afirmando que “o termo compreende a avaliação dos resultados de um programa em relação aos objetivos propostos”. Por fim, os autores citam a contribuição de Garcia (2001, p.31) no que diz respeito à avaliação:

Avaliação é uma operação na qual é julgado o valor de uma iniciativa organizacional, a partir de um quadro referencial ou padrão comparativo previamente definido. Pode ser considerada, também, como a operação de constatar a presença ou a quantidade de um valor desejado nos resultados de uma ação empreendida para obtê-lo, tendo como base um quadro referencial ou critérios de aceitabilidade pretendidos.

Na visão de Patton (1982) *apud* Furtado (2001), a avaliação como campo conceitual e de trabalho não está bem definida: o papel do avaliador carece de clareza e os conceitos da área são utilizados de formas diferentes, além do que são criados, frequentemente, novos conceitos que redundam em uma imensa diversidade terminológica. Ainda segundo o autor, essa abundância do número e significado de conceitos aponta a riqueza do campo da avaliação e ao mesmo tempo gera dificuldades à comunicação clara sobre o tema. Possivelmente isto ocorre devido à diversidade de áreas de formação em que atuam os avaliadores, transmitindo diversas visões e concepções de avaliação.

Garcia (2013) defende que a opção por um modelo de avaliação de aprendizagem resulta, fatalmente, na construção do significado da avaliação da aprendizagem associado a determinados condicionantes sociopolíticos que desenham diferentes perspectivas de homem e de sociedade.

Ainda segundo a visão da autora, a forma como o avaliador escolhe o modelo teórico de avaliação, os instrumentos utilizados, os procedimentos, a elaboração dos critérios de correção e divulgação dos resultados manifestam a geração na qual ele fixa raízes ideológicas.

Furtado (2001) pontua as quatro gerações de avaliação, divididas por Guba e Lincoln (1989):

A primeira geração da avaliação se caracterizava pela mensuração e estava ligada à avaliação do desempenho de escolares. Segundo Garcia (2013), essa primeira geração aproximava-se das ciências sociais, dos estudos de fenômenos humano-sociais e dessa forma teve muitas contribuições do campo da psicologia com estudos na área da psicometria. Furtado (2001) chama atenção que durante muito tempo nessa geração, os termos “avaliação” e “mensuração” tornaram-se quase que sinônimos e nessa fase o avaliador tornara-se um técnico formulador de instrumentos de medição, como por exemplo, resultados escolares, inteligência, produtividade de operários, entre outros. Garcia (2013, p. 57-58) ainda destaca sobre essa geração:

O tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações do mundo social, mediante instrumentos objetivos, fazem parte do paradigma positivista que surgiu na metade do século XIX, com Augusto Comte (1798-1857), e que contribuiu de forma significativa na condução do trabalho científico. Essas ideias demarcaram a primeira geração da avaliação, cuja ênfase está na mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento

A segunda geração foi marcada pela descrição e daí nasceu a chamada, avaliação de programas, a partir da necessidade dos EUA de saber como funcionavam os currículos escolares: dedicava-se a identificar e descrever o processo e de que forma a atividade alcançava ou não seus resultados e não se concentrava apenas em medir resultados como na geração anterior.

Segundo Garcia (2013), o pesquisador Ralph W. Tyler (membro do departamento de Pesquisa Educacional da Universidade do Estado de Ohio) colaborou no desenvolvimento de testes que verificaram se os estudantes aprenderam o que seu professor o tinha ensinado com a finalidade de melhorar os currículos escolares norte-americanos. Depois desse trabalho, Tyler ficou conhecido como responsável em propagar mundialmente o termo “avaliação educacional”.

A terceira geração se identificava marcadamente pelo julgamento e tem seu início a partir do final dos anos 50. O avaliador continuaria exercendo o papel de mensurar e descrever, agora somado ao de identificar os méritos do programa avaliado, baseando-se em atores externos. Garcia (2013) afirma que nesse entendimento a avaliação é influenciada por ideias, opiniões e posições ideológicas dos avaliadores no esforço de interpretar os fatos. A autora destaca que é nesse contexto que surge a avaliação qualitativa do conhecimento centrado no sujeito com base em juízos subjetivos, peculiaridades consideráveis que contribuíram para o surgimento da terceira geração de avaliação.

Guba e Lincoln (1989) *apud* Garcia (2013) argumenta que a terceira geração não contraria a segunda, ela complementa a dimensão do julgamento e salienta a necessidade de um especialista em avaliação. O especialista em avaliação traça os objetivos, as aptidões, o contexto, os resultados, julga-os e classifica-os segundo o mérito.

Guba e Lincoln (1989) *apud* Furtado (2001) apontam vários problemas e limitações partilhados entre as três gerações de avaliação citadas acima e que se configuram por:

- Propensão ao predomínio da concepção gerencial nos processos avaliativos;
- Inabilidade para dispor os múltiplos atores e projetos compreendidos em torno de um programa;
- Supremacia do paradigma positivista: descaso ao contexto; prevalência de métodos quantitativos;
- Crença em uma verdade única e absoluta; definição como não científico de tudo que se afaste do que foi anteriormente citado e desresponsabilização moral e ética do avaliador (já que a ciência seria livre de valores).

Ainda conforme os autores, a partir dessas críticas, os autores apresentam a Quarta Geração de Avaliadores, que seria uma opção às ideologias anteriores, baseada em uma avaliação inclusiva e participativa.

Conforme Garcia (2013), a quarta geração surge na década de 90 e é otimizada pelas tecnologias de informação e comunicação, que dão relevância ao diálogo e viabilizam a participação coletiva entre os sujeitos na construção do conhecimento. Ainda na visão da autora, essa geração envolve uma percepção crítica do processo de avaliação, tendo a negociação como elemento central, no intuito de aproximar os enfoques técnicos, políticos, socioculturais e contextuais.

No ponto de vista da autora, a avaliação passa a ser concebida como um ato de conferência entre uma situação real e as expectativas que se tem em relação a essa situação de forma combinada e acordada coletivamente.

Para a autora, o avaliador deixa o papel de técnico que dá notas, que simplesmente “mede”, “mensura” para tornar-se um ator em um

processo de comunicação social, onde ouve, conhece a realidade, faz inferências, analisa, compara e finalmente avalia.

Méndez (2002) *apud* Garcia (2013) argumenta que a avaliação educativa, a serviço de quem aprende se encaixa como um tipo de avaliação formativa. Ele defende essa perspectiva quando afirma que avaliamos para conhecer e não para fazer julgamento. O autor pontua o diálogo, na avaliação formativa como ferramenta motivadora para construção do conhecimento, pois além de incentivar o aprendizado, posiciona as partes no mesmo nível a fim de que através do diálogo cheguem à compreensão de uma determinada política pública.

Furtado (2001) complementa o que foi colocado anteriormente quando afirma que essas abordagens participativas ou centradas nos usuários se fundamentam no modelo abrangente, indutivo e construtivista quando contam com a participação e envolvimento dos grupos de interesse para produzir os indicadores de avaliação juntamente com o avaliador a partir de diferentes pontos de vista.

Garcia (2013) entende que essa geração é a que possui maior semelhança com a concepção construtivista da educação, em que a prática educativa é vista como uma forma de se conectar à realidade do aluno e através da escolha do conteúdo de ensino pode se aproximar da vida diária do estudante e usar essa estratégia como forma de intervenção e transformação da realidade atual.

O estudo em andamento contemplará a quarta geração da avaliação, tendo como enfoque os docentes egressos do PARFOR/UFRB

na cidade de Cruz das Almas – Bahia, o processo de formação vivenciado no PARFOR, suas aspirações após a participação nesse programa, à realidade em sala de aula antes e depois da participação na formação, conquistas após a formação, expectativas, críticas. Espera-se contribuir com o aperfeiçoamento do desenho do programa na aplicação de outras turmas vindouras.

## Considerações finais

Através deste trabalho buscou-se apresentar a Política Nacional de Formação de Professores - PARFOR, as suas nuances, a sua origem, seus objetivos, números coletados de pesquisa documental e diante de uma política pública educacional, propôs-se fazer uma exposição do ciclo de políticas públicas, destacando a importância da avaliação. Fez-se relevante, aprofundar-se na avaliação centrada nos participantes, que para esta pesquisa, é o modelo que possibilita a construção de um maior número de indicadores da avaliação do referido programa.

Esta abordagem enfatiza o elemento humano da avaliação, dirige a atenção do avaliador para as necessidades daqueles para quem a avaliação está sendo feita e enfatiza a importância de um objetivo ambicioso: ver o programa de diferentes pontos de vista. O potencial para ter novas ideias é chegar a novas teorias praticáveis sobre os programas educacionais.

Através de uma revisão de literatura, evidenciou-se o caráter inclusivo e democrático da quarta geração da avaliação, viabilizando

a participação de todos os grupos de interesse que de alguma forma são beneficiários do programa.

Apesar de toda fundamentação percorrer uma avaliação de natureza participativa, existem alguns entraves para que a mesma se concretize em sua totalidade. Dentro do contexto dessa política pública, existe um contexto macro que é influenciado pelas ideologias políticas do país, do estado e de que maneira essas enxergam cada grupo beneficiário da política pública.

Nessa teia de relações existem muitos interesses e no momento de usar um instrumento de avaliação do tipo participativo é importante verificar qual é o verdadeiro objetivo da política pública em questão, a quem verdadeiramente ela serve e se todo o trabalho de sensibilização dos atores envolvidos irá resultar em mudanças reais e necessárias advindas de uma negociação a fim de alcançar o aprimoramento do programa.

De qualquer forma, esse estudo trará contribuições para a comunidade acadêmica, para profissionais na área de avaliação de políticas públicas e certamente ainda auxiliará a outros pesquisadores da área de avaliação que desejam se aprofundar no modelo de cunho participativo como uma opção de tipologia de avaliação onde não anula as outras avaliações criadas anteriormente, mas abrange as características dessas e, ao mesmo tempo, complementa-os com uma visão construtivista de avaliação, que permite a estruturação do conhecimento por meio de diferentes perspectivas.

## Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. **PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto de Formação Inicial de Professores**: 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007.

CAPELLA, Ana Claudia Niedhardt. **Análise de políticas públicas**: da técnica às ideias. Ideias – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. v.6, n.2, Campinas: Unicamp, 2015, p.13-34.

CARVALHO, Sonia Nahas de. **Avaliação de programas sociais:** balanço das experiências e contribuição para o debate. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 185-197, jul. /dez. 2003.

COTTA, Tereza Cristina. **Avaliação educacional e políticas públicas:** a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *Revista do Serviço Público*, Ano 52, n. 4, out-dez. 2001.

FONSECA, Francisco. **A trama conflituosa das políticas públicas:** lógicas e projetos em disputa. *Caderno Ebape. BR*, v. 14, Edição Especial, Artigo 1, Rio de Janeiro, RJ, jul. 2016.

FURTADO, Juarez Pereira. **A Avaliação como dispositivo.** Tese doutorado Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP, 2001.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. **Avaliação da Aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional.** Cruz das Almas, Bahia, Editora UFRB, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado/Novas Tendências.** São Paulo Cortez 2009.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy:** A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação Social*, Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

OSORIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. São Paulo: Outras expressões, 2014.

PAIVA, Ariane Rego de. **Análise e Avaliação de políticas sociais**: algumas perspectivas do debate atual. Revista O social em questão, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 36, 2016.

PLATAFORMA PAULO FREIRE. **Plano de formação de professores de educação básica**. 2009. Ministério de educação. Disponível em <<http://freire.capes.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 07/dez./2016.

SARAVIA, Enrique e FERRAREZI, Elisabete. **Introdução à teoria da política pública**. Políticas Públicas: Coletânea. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

TEIXEIRA, L. **A centralidade do conceito Tácito nas Políticas de Formação de Professores**: análise crítica da influencia da epistemologia de Michael Polanyi na educação. 151f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

TEIXEIRA, L. **Apontamentos sobre a Epistemologia da Política de Formação Docente no Brasil, a partir do Materialismo Histórico Dialético**, IN: Política e Avaliação Educacional: Interfaces com a epistemologia. (Org.). Jeffrey. D. C. – 1ªed. Curitiba, Pr: CRV, 2015.

# *Violências recorrentes apontadas em um estudo de revisão sistemática sobre crianças e adolescentes com deficiência*

Guilherme Vasconcelos Pereira<sup>45</sup>

Daniela do Carmo Kabengele<sup>46</sup>

---

45 Mestrando em Sociedade, Tecnologia e Políticas Públicas do Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL e bolsista PROCAPS/UNIT. E-mail: guilhermevasconcelos79@hotmail.com

46 Docente do Programa de Mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas da UNIT/AL. Coordenadora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da UNIT/AL (2015). E-mail: danielacarmo@gmail.com

# Introdução

As pessoas com deficiência estão em situação de vulnerabilidade, porém tornam-se mais vulneráveis quando se trata de crianças e adolescentes com deficiência, pois são mais suscetíveis a agressões e violências que podem ser causadas por inúmeros fatores sociais, como pobreza, desemprego, omissão no acesso à educação, tratamento ineficiente na área da saúde, exiguidade na segurança e vulnerabilidade.

O indivíduo com deficiência de qualquer modalidade - seja visual, auditiva, física ou mental - encontra-se em uma posição de grande vulnerabilidade em relação ao não portador, sendo frequentemente marcante a assimetria das relações de poder na interação entre ambos. Tal assimetria de relação hierárquica é multiplicada, conforme a severidade de cada caso, sendo ampliada se a pessoa com deficiência pertencer a outro grupo de risco, como por exemplo, se for mulher ou criança (WILLIAMS, 2003, p.142).

Essa violência concernente à pessoa com deficiência suscita sérios danos ligados diretamente à segregação, a suscetibilidade às doenças, desconhecimentos de direitos e o sentimento de incapacidade de transitar nessa sociedade que as mantém marginalizadas por desconhecimentos de suas potencialidades.

Em algumas culturas o surgimento de uma criança portadora de deficiência causa tal sentimento de vergonha que ela passa a ser escondida da sociedade, e como resultado pode ser negado à criança o acesso a oportunidades que condizem a um desenvolvimento normal, bem como o acesso a tratamento e intervenção (WILLIAMS, 2003, p. 147).

No estatuto da criança e do adolescente (ECA), em seu art. 11, é assegurado atendimento médico, através do Sistema Único de Saúde, garantindo-se o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde; no inciso 1º, menciona que a criança e o adolescente com deficiência receberão atendimento especializado, e no inciso 2º, diz que é incumbência do poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação (BRASIL, 2016).

As vítimas de violência na maioria das vezes por medo não denunciam seus agressores, pois normalmente é o próprio familiar responsável por gerar agressões graves, sejam constantes ou justificadas, levando as vítimas a aceitarem esta condição como se fosse normal. Assim, esta pesquisa tem como objetivo identificar as violências mais recorrentes praticadas contra crianças e adolescentes com deficiência, a partir de dados obtidos em uma revisão sistemática.

## **Violências que vitimam crianças e adolescentes com deficiência**

Alguns estudos decorrentes de uma revisão sistemática apontam a incidência de violência contra crianças e adolescentes com deficiência, identificando-se a negligência como maior prevalência de violência, seguida de violência física, psicológica e violência sexual, bem como a violação de direitos humanos, como, por exemplo, a dificuldade de acesso à escola, serviço de saúde, problemas de moradia e estrutura, falta de acessibilidade de transporte adaptado, es-

ses fatores impactam diretamente na qualidade de vida das crianças e adolescentes citadas (CAVALCANTE et al., 2009).

Também com foco em crianças e adolescentes com deficiência, o estudo de Vera Cruz e Cristina Albuquerque (2013) mostra que as violências predominantes foram de maltrato misto (mais de um tipo de violência), seguido de negligência, violência psicológica, violência física, abandono e abuso sexual.

Com relação aos maltratantes as autoras apontam em sua pesquisa que ambos os progenitores foram os maiores responsáveis pela violência praticada, seguido da mãe biológica, outros familiares e o pai biológico.

Identificam-se ainda algumas causas que motivaram os maltratantes a cometerem os atos de violência, como por exemplo, depressão, esquizofrenia, alcoolismo, consumo de drogas e problemas com jogos.

Em um estudo voltado à narrativa de conselheiros tutelares, descreve-se que esses não têm uma percepção da possibilidade da vulnerabilidade das crianças e adolescentes em função de sua condição de pessoa com deficiência e, por conseguinte, das suas limitações de reação frente à violência sofrida. Para esses conselheiros não há diferença entre crianças e adolescentes com ou sem deficiência, todos são especiais, excepcionais e/ou doentes mentais - maneira de pensar que prejudica as ações de saúde e educação adequadas e diferenciadas para cada grupo de crianças e adolescentes (MOREIRA et al., 2014).

No relato de um dos conselheiros, fica explícito que ele não sabe como chamar uma pessoa com comprometimento mental, se “doido ou maluco”, ficando receoso de não estar sendo politicamente correto.

Cabe ressaltar ainda que denúncias de violência contra crianças e adolescentes com deficiência são feitas na maioria das vezes pelos vizinhos; porém, essa denuncia só acontece quando os vizinhos entram em conflitos ou discórdia com as famílias dessas pessoas com deficiências, dessa forma a denúncia ao conselho tutelar parece reforçar a imagem de punição.

O estudo realizado por Fátima Cavalcante e Marta Minayo (2009) deixa claro que as violências mais agudas são maus-tratos e abuso intrafamiliar. Com relação aos gestores das instituições estudadas, as autoras dizem que a entrada dos pesquisadores foi percebida como uma interferência num ambiente já mexido e socialmente conturbado, pois essas instituições ficam localizadas próximas à comunidade de baixa renda e os funcionários não querem tocar no assunto violência, considerando que já tinham problemas demais ligados à deficiência.

A prevalência é para a violência psicológica e física; observou-se que as crianças e adolescentes com deficiência física, por serem cuidadas pelas mesmas pessoas que praticavam violência com esses indivíduos e por a elas estarem ligados afetivamente, não conseguiam fazer denúncias contra seus agressores - e mais grave ainda era a situação das pessoas com deficiência intelectual que, por não conseguirem se comunicar e se fazerem entender, também passavam pelas mesmas dificuldades (BARROS; DESLANDES; BASTOS, 2016).

Surgiu ainda no resultado dessa pesquisa um tipo de violência institucional e estrutural por causa da ausência e defasagem de pro-

gramas suficientes para atender a pessoa com deficiência, na fala de um participante da pesquisa fica claro o questionamento com relação ao que ocorrerá ao término da pesquisa, pois são assuntos bem polêmicos e as políticas públicas não geram retorno para os pesquisados; assim, este estudo teria que ultrapassar as barreiras da academia e utilizar ações práticas.

## **Indicadores de violências contra pessoas com deficiência**

No Disque Direitos Humanos, que é um serviço de utilidade pública da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), destinado a receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, em seu relatório semestral de 2015, indica que das 66.518 denúncias registradas, 4.863, ou seja, 7,3%, são de pessoas com deficiência.

Serão destacadas em gráficos as denúncias registradas com as violências mais recorrentes durante a denúncia, tais como negligência, violência psicológica, violência física, abuso financeiro/violência patrimonial, dentre outras formas de violência, e os perfis da deficiência como: auditiva, física, intelectual, visual e não informado. Após a amostragem dos dados nos gráficos, serão descritos os resultados.



Fonte: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) 2015.

Os dados acima relatam as violências praticadas contra pessoas com deficiência, nos quais foram registrados 75,36% de violência por negligência; 44,38% de violência psicológica; 30,5% de violência física; 23,74% de abuso financeiro e violência patrimonial; 10,79% de outras formas de violências. Observa-se que a negligência teve maior índice das violências registradas.



Fonte: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), 2015.

Das deficiências informadas no gráfico acima, a deficiência intelectual aparece com maior índice: 63%, seguida da deficiência visual 5%, as demais como auditiva e física, com 2% cada uma. O que mais chama atenção no gráfico é que houve denunciante que não informou o tipo de deficiência e que aparece com 4%, indicando a hipótese de que as pessoas demandantes da denúncia ou são a própria vítima ou ainda pessoas que convivem com as vítimas.

No estado de São Paulo, conforme a Secretaria da Pessoa com Deficiência (2014), todos os dias, pelo menos três denúncias de violência contra pessoas com deficiência são registradas referentes a casos de maus-tratos, abandono, violência psicológica, violência física, abuso e exploração sexual, além de apropriação de recursos financeiros dessas pessoas.

Somente no estado de São Paulo, o número de denúncias aumentou para 558 em 2012. Se somados os registros do 181 e do Disque Denúncia estadual, esse total de ocorrências perfaz um montante de 1.209. Esse levantamento mostrou que, em 72% dos casos, o agressor é um membro da família da vítima, em 14% das ocorrências, ele é um agente público, e 11% foram cometidas por pessoas sem relação alguma com o deficiente.

Essa situação de violência contra crianças e adolescentes com deficiência está invisibilizada pela sociedade. Para mudar tal situação, é necessário que haja modificações significativas nesse histórico de violência e assim criar mecanismos de combate.

Os representantes governamentais têm voltado suas ações relativas a outros grupos de riscos como: a mulher, o idoso, pessoas que fa-

zem uso de entorpecentes, porém tem negligenciado essa camada da sociedade que também faz parte de grupo vulnerável que são as pessoas com deficiência.

Depreende-se a necessidade de mais indicadores no que concerne à violência praticada contra as crianças e adolescentes com deficiência em nível regional, estadual e municipal, atualmente existe uma delegacia específica para atender a pessoa com deficiência no estado de São Paulo.

Há também outros canais para denúncias, como o disque 100 ou 181. Os poucos dados que existem torna difícil a entrada dessa temática na agenda de políticas públicas, bem como a falta de sensibilidade dos governantes para tratar desse tema. A falta de experiência dos órgãos governamentais em conduzir alguma forma de intervenções às vítimas de violência com deficiência, necessita urgentemente solucionar o problema para tornar visível a violência que ocorre contra a pessoa com deficiência nos recintos onde convivem. Deve-se ainda intensificar as formas de punição impedindo assim que os algozes permaneçam livres das crueldades cometidas.

Fica evidente que a violência contra crianças e adolescentes com deficiência está carregada de complexidade sendo primordial desenvolver ações preventivas a nível estrutural na elaboração e implementação de políticas públicas que minimizem os fatores geradores de violência e a criação de centros especializados e qualificados para o atendimento as vítimas com sequelas da violência.

## Responsabilidades: união, estados, distrito federal e municípios

Segundo os artigos 23, inciso 2º e 24, inciso 14º da Constituição Federal (1988), é dever da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde e fornecer assistência pública, dar proteção à integração social e garantia dos direitos das pessoas portadoras de deficiência.

No artigo 8º da Lei Federal 7.853/89, consta que constitui crime punível com reclusão (prisão) de 1 a 4 anos e multa: recusar, suspender, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, devido à deficiência. É passível de punição impedir o acesso a qualquer cargo público, negar trabalho ou emprego, recusar, retardar ou dificultar a internação hospitalar ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar ou ambulatorial às pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, os governantes diante de suas competências, devem proceder de forma efetiva à execução da legislação, punindo qualquer pessoa que incorra em alguma infração.

Estão previstos na lei brasileira de inclusão (LBI) nº 13.146/2015 os crimes e infrações administrativas; o art. 88 descreve que praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência leva a pena de reclusão de 1 a 3 anos e multa.

O art. 89 expõe que apropriar-se de ou desviar bens, proventos, pensão, benefícios, remuneração ou qualquer outro rendimento de pessoa com deficiência leva a pena de reclusão de 1 a 4 anos e

multa. Em seu inciso 2º, se qualquer dos crimes previstos no caput do artigo for cometido por intermédio de meios de comunicação social ou de publicação de qualquer natureza, a pena é de reclusão e pode variar de 2 a 5 anos, além de multa. O parágrafo único diz que a pena pode aumentar em um terço se o crime for cometido por tutor, curador, síndico, liquidatário, inventariante, testamenteiro ou depositário judicial.

Relata ainda no art. 90 que abandonar pessoa com deficiência em hospitais, casas de saúde, entidades de abrigo ou congêneres pode levar à pena de reclusão de 6 meses a 3 anos, além de multa. O parágrafo único especifica que, na mesma pena, incorre quem não prover as necessidades básicas de pessoa com deficiência quando obrigado por lei ou mandado. E o art. 91 cita que reter ou utilizar cartão magnético, qualquer meio eletrônico ou documento de pessoa com deficiência, destinados ao recebimento de benefícios, proventos, pensões ou remuneração ou à realização de operações financeiras, com o fim de obter vantagem indevida para si ou para outrem, terá pena de detenção de 6 meses a 2 anos e multa.

Percebe-se que tanto na Constituição como em diversas legislações existem garantias de direitos e proteção para as pessoas com deficiência; no entanto, é preciso avançar em melhorias para a execução efetiva das Leis de combate a toda e qualquer forma de violência contra essas pessoas.

Por conseguinte a exiguidade de dados sobre punições para os agressores de crianças e adolescentes com deficiência representa que a união o estado e município não desempenham a contento o seu papel na íntegra, mantendo-se omissos enquanto o deficiente

permanece enclausurado e os agressores livres de punição com a justificativa de que os vulneráveis são incapazes de denuncia-los.

Pode-se afirmar, por outro lado, que ocorre uma precariedade de informações e de condutas efetivamente preventivas no universo da violência e deficiência. Em vista disso, o país deve adotar não só políticas públicas de prevenção, como também garantir, por meio da legislação vigente, que os casos de violência sejam identificados, investigados e processados.

É preciso ampliar o horizonte tradicional que permeia a discussão da segurança pública. Se o papel do Estado é o de prover as condições mínimas de segurança, para que as pessoas vivam, convivam e produzam na sociedade, logo a agenda governamental não pode ficar restrita aos temas de segurança pública. A violência é um problema público e social, que corrói a cidadania e as bases produtivas da sociedade. Assim, medidas de prevenção e repressão ao crime devem guiar as políticas públicas oficiais, para demonstrar que a resolução da violência passa mais pela vontade republicana dos governantes que por “questões de polícia” (NERY, 2009, p. 106).

É preciso discutir as formas de trabalho da justiça brasileira, concernente à prevenção da violência e, sobretudo a atuação do Ministério Público na intervenção da garantia dos direitos dos cidadãos e no combate firme às agressões que as crianças e adolescentes com deficiência padecem.

## Considerações finais

A prevenção da violência contra crianças e adolescentes com deficiência ainda é muito carente de empenho dos representantes governamentais no Brasil. Inúmeras dificuldades ocorrem principalmente no que diz respeito às ações para identificar situações de violência, por falta de políticas públicas e indicadores específicos acerca das violências praticadas contra essas pessoas.

Percebe-se que é muito difícil diagnosticar a violência que sofrem as crianças e adolescentes com deficiência, pois boa parte dos casos não são denunciados e em poucos casos faz-se exame de corpo de delito, sendo que os que conseguem fazer o exame muitas vezes não apresentam lesões evidentes.

Em casos dessa natureza, o desenvolvimento de novas formas de trabalho é necessário para proporcionar ações mais amplas no acolhimento das vítimas, tratamento psicológico com profissionais capacitados em ambientes favoráveis e utilização de estratégias que minimizem traumas ocasionados pelo chocante ato de violência sucedido.

O respeito ao que é diferente é fundamental, pois permite que essas pessoas com deficiência possam participar ativamente na sociedade dentro dos limites da condição de cada um, o que faz toda a diferença quando coligimos pessoas com características diversas no mesmo espaço; assim, é preciso que elas encontrem no âmbito familiar uma estrutura estabilizada para dar suporte emocional, fortalecendo os vínculos afetivos, corroborando com o desenvolvimento psicossocial por toda a vida.

Ter uma criança e/ou adolescente com deficiência no seio da família não deveria ser visto como um fardo ou fator de *stress*, pois não se pode esquecer que é um ser humano (uma forma de vida), que necessita de cuidados, respeito e apoio ao desenvolvimento de sua estrutura e emoções, que a família não alimente o sentimento de sobrecarga atribuindo a esse ser uma culpa por situar-se fora dos padrões estabelecidos pela sociedade.

Como suporte aos órgãos públicos, os meios de comunicação poderiam desempenhar função primordial levando informação dos fatos ocorridos de violência que por vezes são encobertos, tornando a divulgação desses dados de criminalidade e/ou violência contra crianças e adolescentes com deficiências mais visíveis, objetivando direcionar essas notícias à justiça e assim recorrer à aplicabilidade da penalidade de que trata a legislação competente.

Por fim é necessário que os governantes elaborem e executem as leis de forma a cumprir os reais objetivos das políticas públicas; que a família cumpra o seu dever de educar, cuidar e zelar pela integridade dos filhos, e a sociedade deve combater a discriminação, o desrespeito e o preconceito que está enraizado no meio social, buscando com isso a minimização da violência velada contra as crianças e adolescentes com deficiência.

Isso posto, considera-se necessária a realização de novas discussões na comunidade acadêmica, na busca de investigações sobre o combate à violência que permanece invisível, resultando na escassez de indicadores de casos com a devida punição aos agressores.

Deve-se ainda questionar os desdobramentos judiciais quanto à aceleração de processos que se encontram estagnados aguardando a disposição do juiz em julgar e aplicar a devida condenação aos

facínoras e assim assegurar na forma da lei os direitos e garantias definidas as crianças e aos adolescentes com deficiência.

## Referências

**BRASIL Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

**BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente:** Lei n. 8.069/1990 e legislação correlata. 14<sup>a</sup>. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

**BRASIL.** Lei 7853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

**BRASIL.** Lei 13.146/2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015.

BARROS, A. C. M. W. de; DESLANDES, S. F.; BASTOS, O. M. A violência familiar e a criança e o adolescente com deficiências. **Cad. Saúde Pública**, v. 32, nº. 6, Rio de Janeiro, 2016, Epub01-Jun-2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00090415>>. Acessado em 23/03/2017.

CAVALCANTE, F. G.; MARINHO, A. S. N.; BASTOS, O. M.; DEUS, V. V.; MAIMONE, M. S.; CARVALHO, M. M.; FIAUX, M. P.; VALDENE, R. S. R. Diagnóstico situacional da violência contra crianças e adolescentes com deficiência em três instituições do Rio de Janeiro. **Ciênc. saúde coletiva** v. 14, n. 1, Rio de Janeiro jan./fev. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000100010>>. Acessado em 23/03/2017.

CAVALCANTE, F. G.; MINAYO, M. C. de S. Representações sociais sobre direitos e violência na área da deficiência. **Ciênc. saúde coletiva** v. 14, n. 1, Rio de Janeiro, jan./fev. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000100011>>. Acessado em 23/03/2017.

CRUZ, V.; ALBUQUERQUE, C. P. Maus-tratos em crianças e adolescentes com deficiência e/ou perturbações do desenvolvimento. **Revista Brasileira de educação especial** v. 19, n.º. 1, Marília, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000100002>>. Acessado em 23/03/2017.

MOREIRA, M. C. N.; BASTOS, O. M.; BASTOS, L. C.; SOARES, A. H. R.; SOUZA, W. S.; SANCHEZ, R. N. Violência contra crianças e adolescentes com deficiência: narrativas com conselheiros tutelares. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 19, n.º. 9, Rio de Janeiro, set. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014199.12172013>>. Acessado em 23/03/2017.

NERY, LUCAS. **Violência, criminalidade e políticas públicas de segurança**. Salvador: Direito UNIFACS–Debate Virtual, 2009.

WILLIAMS, L. C de A. Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.º. 2, pp. 141-154, 2003.

# *Avaliação da implantação da feira de produtos orgânicos “Ecofeira” e a sua relação com a Universidade Federal de Mato Grosso*

Thaisa Oliveira Lemos<sup>47</sup>

Adonnay Martins Barbosa<sup>48</sup>

Katiane Toldi<sup>49</sup>

Alexandro Rodrigues Ribeiro<sup>50</sup>

---

47 Mestranda em Agronegócio e Desenvolvimento Regional – ADR – UFMT. Email: thaisacba@hotmail.com

48 Mestrando em Agronegócio e Desenvolvimento Regional – ADR – UFMT. Email: adonismartins1@hotmail.com

49 Mestranda em Agronegócio e Desenvolvimento Regional – ADR – UFMT. Email: katianetoldi@gmail.com

50 Orientador e Professor no Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento Regional – ADR – UFMT. Email: ivalex\_6@hotmail.com

## Introdução

A preocupação com o meio ambiente tem se tornado mais frequente entre os países e instituições internacionais. Seguindo essa tendência, a produção orgânica tem despertado interesse entre diversos países, aumentando assim sua produção e consumo. A agricultura orgânica é o sistema de manejo sustentável que privilegia a preservação ambiental, a biodiversidade e a qualidade de vida humana. A não utilização de agrotóxico preserva a qualidade da água usada na irrigação, não polui o solo e o lençol freático com substâncias tóxicas, assegurando a estrutura do solo, evitando erosões e degradação. Esse modo de produção assegura o fornecimento de alimentos saudáveis, mais saborosos e de maior durabilidade. (EMBRAPA, 2016). A produção de alimento orgânico costuma ser relacionado a produções em pequena escala. Desde a década de 1970, quando o processo orgânico começou a ser difundido na sociedade, novas tecnologias foram desenvolvidas e estudos realizados a fim de possibilitar produções em grande escala e evitar pragas e doenças sem a utilização de agrotóxicos (MAPA, 2016).

Segundo dados do *Research Institute of Organic Agriculture* - FIBL e *International Federation of Organic Agriculture Movements* - IFOAM (2016) as terras destinadas ao cultivo orgânico mundial vêm aumentando desde 1999. A Oceania se destaca quando se trata de produtos orgânicos, representando aproximadamente 40% das terras mundiais, seguido da Europa com 27% e da América Latina com 15%. Os países com maior percentual da participação mundial são Ilhas Malvinas, Liechtenstein e Áustria, na América Latina o mais

participativo é o Uruguai. Apesar de a América Latina ser representativa nas terras orgânicas, o Brasil participa apenas com 0,3 % do percentual mundial (FIBL e IFOAM 2016). Porém a participação na produção orgânica aumentou atualmente 22,5% dos municípios do Brasil contam com a produção orgânica. O Mato Grosso é um dos estados que possui maior área de orgânicos do país, porém os produtos não são diversificados, apenas a carne bovina e a castanha do Brasil são produtos orgânicos de produção expressiva (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA 2016).

Diante desta realidade, aliada a preocupação ambiental e social foi criado em Mato Grosso, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o projeto denominado Desenvolvimento Sustentável na Bacia Hidrográfica Pantaneira: implementação de práticas agroecológicas na Cooperativa dos Pequenos Agricultores do Assentamento AgroanaGiral -COPERANGI em Poconé – MT. O projeto visa comercializar produtos orgânicos produzidos por agricultores familiares do assentamento Agroara, da cidade de Poconé MT. O objetivo é a geração de renda via substituição do cultivo com uso de produtos químicos por orgânicos. Atualmente, o projeto conta com alunos e professores dos cursos como Economia, Engenharia Florestal, Agronomia, Engenharia Sanitária e Ambiental, Administração, Geografia e Ciência e Tecnologia do Alimento. Os pesquisadores trabalham com aproximadamente 173 famílias do assentamento. O projeto foi vencedor do prêmio Santander Unisol 2013 – Universidade Solidária e sua base teórica do é a o desenvolvimento endógeno.

No estado de Mato Grosso, existe apenas uma feira orgânica, denominada Ecofeira, que acontece todas as sextas-feiras na Universidade Federal de Mato Grosso, há mais de um ano e comercializa os produtos da COPERANGI. Considerando-se que o período de atuação da feira é expressivo e que é importante se conhecer o perfil dos consumidores para nortear as decisões futuras, estruturar planejamento e executar outras formas de expansão.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa foi identificar a relação dos consumidores da Ecofeira com a Universidade, identificando o perfil socioeconômico dos consumidores em questão. Para atingi-lo investigou-se fatores como a condição econômica dos entrevistados, o nível de escolaridade, a profissão e área de atuação, motivação em relação à localização e comodidade proporcionada pela feira, entre outros. Além disso, também buscou identificar qual é o conceito de produtos orgânicos para os consumidores, assim como o que lhes motiva a consumir tais produtos.

O estudo justifica-se pelo fato de que forneceu um panorama sobre o perfil socioeconômico dos consumidores, identificou o papel da universidade para o sucesso da feira e porque demonstrou o grau de consciências dos consumidores em relação à importância do consumo de produtos sem componentes químicos. Sendo assim, proveu elementos que poderão auxiliar no planejamento da feira, na sua expansão e na política de oferta de produtos. A hipótese foi de que os resultados apresentariam fatos que comprovam que existe consciência da importância no consumo de produtos orgânicos, e o estudo partiu da premissa que os consumidores fossem pessoas que se preocupam com a saúde e que tinham relação com a Universidade Federal de Mato Grosso, é oportuno pontuar que esta hipótese foi confirmada.

## A lei nº 10.831 E suas implicações na produção de orgânicos no Brasil

Em 23 de dezembro de 2003, foi dado um passo expressivo rumo ao avanço da produção de produtos orgânicos no Brasil, principalmente do ponto de vista institucional, uma vez que fora promulgada a Lei 10.831 que dispõe sobre a agricultura orgânica e outras providências. Neste sentido, Terrazzan e Valarini (2009) salientam que a partir de então este modelo de produção deixou de ser tratado como agricultura alternativa e passou a ser considerado mais um sistema de manejo de produção, devidamente respaldado e regulamentado pela legislação brasileira.

O artigo 1º da referida Lei, traz os critérios que devem ser levados em consideração ao se definir o modo de produção orgânico. A literalidade do artigo apresenta que:

Art. 1º Considera-se sistema orgânico de produção agropecuária todo aquele em que se adotam técnicas específicas, mediante a otimização do uso dos recursos naturais e socioeconômicos disponíveis e o respeito à integridade cultural das comunidades rurais, tendo por objetivo a sustentabilidade econômica e ecológica, a maximização dos benefícios sociais, a minimização da dependência de energia não renovável, empregando, sempre que possível, métodos culturais, biológicos e mecânicos, em contraposição ao uso de materiais sintéticos, a eliminação do uso de organismos geneticamente modificados e radiações ionizantes, em qualquer fase do processo de produção, processamento, arma-

zenamento, distribuição e comercialização, e a proteção do meio ambiente. (BRASIL, 2003, [sem paginação]).

Sendo assim este modelo de produção busca atingir o equilíbrio e a otimização da produção, tentando produzir alimentos de alta qualidade e sem qualquer resíduo tóxico (TERRAZAN E VALARINI, 2009). O consumidor destes produtos além de ingerirem menos substância tóxicas, também estão cooperando com um processo de transição ecológica que busca a desintoxicação gradual paulatina dos alimentos, das águas, do solo que por óbvio, promove também a saúde do meio ambiente (SOUSA *et al.*, 2012). Em consonância com os argumentos citados, o quadro 1 apresenta as finalidades de um sistema de produção orgânico de acordo com a Lei 8.831/03:

#### **Quadro 1-** Finalidades de um sistema de produção orgânico

|  |
|--|
| A produção orgânica tem por finalidade:  |
| I – A oferta de produtos saudáveis isentos de contaminantes intencionais.  |
| II – A preservação da diversidade biológica dos ecossistemas naturais e a recomposição ou incremento da diversidade biológica dos ecossistemas modificados em que se insere o sistema de produção. |
| III – Incrementar a atividade biológica do solo.   |
| IV – Promover um uso saudável do solo, da água e do ar, e reduzir ao mínimo todas as formas de contaminação desses elementos que possam resultar das práticas agrícolas.                           |
| V – Manter ou incrementar a fertilidade do solo em longo prazo.  |
| VI – A reciclagem de resíduos de origem orgânica, reduzindo ao mínimo o emprego de recursos não renováveis.  |
| VII – Basear-se em recursos renováveis e em sistemas agrícolas organizados localmente.   |

VIII – Incentivar a integração entre os diferentes segmentos da cadeia produtiva e de consumo de produtos orgânicos e a regionalização da produção e comércio desses produtos.

IX – Manipular os produtos agrícolas com base no uso de métodos de elaboração cuidadosos, com o propósito de manter a integridade orgânica e as qualidades vitais do produto em todas as etapas.

Fonte: Lei nº 10.831 de 23 de dezembro de 2003.

Corroborando este raciocínio Buainain e Batalha (2007), dão ênfase ao fato de que, devido as suas características intrínsecas, não se pode observar com facilidade a diferenciação dos produtos no momento da compra. Sendo assim, para que seja assegurada a garantia que o produto é de fato orgânico a Lei mostra em seu artigo 3º a exigência de que os produtos sejam certificados, de acordo com os critérios estabelecidos em regulamento, para que possam ser comercializados.

Caso não haja regularização nestes moldes a Lei assegura através de seu artigo 6º que incorrerá em diversas medidas punitivas, e estas podem ser executadas de forma isolada ou cumulativa. Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 6.323 de 2007, e dentre as diversas regulamentações trazidas em seu bojo, destaca-se a do artigo 28, que diz que para que possam comercializar diretamente ao consumidor, sem certificação, os agricultores familiares deverão estar vinculados a uma organização com controle social cadastrada no Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento ou em outro órgão fiscalizador federal, estadual ou distrital conveniado.

De forma pontual, a consolidação de uma legislação que regulamente a produção de produtos orgânicos, colabora para que este mercado se torne mais robusto, pois estabelece critérios que in-

fluenciam positivamente toda a cadeia de produção. Conforme fica evidenciado no trabalho de Buainain e Batalha (2007), a produção orgânica possui diversos gargalos nos aspectos de gestão, transporte, logística, armazenamento em geral, oferta e demanda. Desta forma as instituições ocupam o papel de norteadoras do desenvolvimento da produção orgânica, que conforme complementam Sousa *et al.* (2012), é um sistema que está inserido em um espectro de promoção da saúde, de fomento ao pequeno agricultor, de cuidados com a biodiversidade e de preocupação com o desenvolvimento sustentável local.

## Desenvolvimento endógeno

A partir da década de 1980 o padrão de desenvolvimento a níveis local e regional ganharam destaque na teoria econômica, impulsionado pelas mudanças de paradigma, condições de produção e crescimento econômico. A teoria do desenvolvimento endógeno consiste em uma interpretação que permite compreender a dinâmica econômica em períodos marcados por mudanças organizacionais, tecnológicas e institucionais. Segundo Barquero (2004), o desenvolvimento endógeno analisa o funcionamento dos mecanismos que afetam o crescimento econômico e apresenta quais são os processos que determinam o acúmulo de capital e explicam o desenvolvimento econômico, os quais são: (i) introdução e difusão de inovações; (ii) organização flexível da produção; (iii) desenvolvimento urbano do território; (iv) dinâmica institucional.

Á luz da teoria do desenvolvimento endógeno, a integração entre as dimensões econômica, social e institucional condicionam o dinamismo econômico. Diante disso, o cerne da questão acerca do desenvolvimento das economias locais e regionais consiste em explicar os processos de acumulação de capital que impulsionam o crescimento econômico (BARQUERO, 2004). De acordo com Borba *et al.* (2009, p. 1), “o desenvolvimento endógeno é compreendido como desenvolvimento local, produzindo principalmente por impulsos locais e largamente fundado sobre os recursos locais”. Para Barquero (2001, p.57), desenvolvimento local pode ser compreendido como:

O processo de crescimento e mudança estrutural que ocorre em razão da transferência de recursos das atividades tradicionais para as modernas, bem como pelo aproveitamento das economias externas e pela introdução de inovações, determinando a elevação do bem-estar da população de uma cidade ou região [...] este conceito está baseado na ideia de que localidades e territórios dispõem de recursos econômicos, humanos, institucionais e culturais, bem como de economias de escala não aproveitadas, que formam seu potencial de desenvolvimento. A existência de um sistema produtivo capaz de gerar rendimentos crescentes, mediante o uso dos recursos disponíveis e a introdução de inovações, garante a criação de riquezas e a melhoria do bem-estar local.

O desenvolvimento endógeno local se compreende em relação a um processo de produção de saberes, bens simbólicos e serviços ou produtos econômicos, sustentados na participação social, na organização associativa das populações, do empreendimento de baixo

para acima, da busca de um bem comum, e baseado em alguma forma de cooperação. (WILLIAMSON, 2004). No modelo de desenvolvimento endógeno, os elementos locais são vistos como referência, ou seja, as características e recursos locais promovem uma coerência entre as variáveis tradicionais e externas, de modo que harmonizam as condições ecológicas, socioculturais e econômicas (BORBA *et al.*, 2009). A hipótese inicial do desenvolvimento endógeno centra-se na compreensão de que os municípios, as regiões e os países são dotados de um conjunto de recursos – econômicos, humanos, institucionais e culturais - que constituem seu potencial de desenvolvimento. A nível local compreende-se a estrutura produtiva, mercado de trabalho, capacidade empresarial, conhecimento tecnológico, recursos naturais, infraestruturas, sistema social e político, tradição e cultura, sobre a qual se articulam os processos de crescimento econômico (BARQUERO, 2004).

O território se constitui em importante elemento no estudo de desenvolvimento endógeno, pois o território, a integração holística da geografia-ambiente, a cultura, a convivência e as redes intra e intercomunidade, constitui a paisagem na qual se efetiva o desenvolvimento endógeno e local, sob diversas formas institucionais e organizacionais. (WILLIAMSON, 2004). Neste contexto, Moraes (2003, p.6) ressalta a importância do território e da participação da população:

No ambiente do território é onde interagem as organizações comunitárias, as unidades empresariais, as redes de infraestrutura e os intermediários comerciais e financeiros. Isso exige o desenvolvimento de instituições que sejam democráticas, modernas, representativas, transparentes e competentes e que possibilitem o planejamento com par-

tipicação da população. Para isso, são necessários mecanismos diferenciados de gestão, que articulem os governos e as instituições locais com a sociedade.

Diante do exposto, entende-se que o desenvolvimento endógeno obedece a uma visão territorial acerca dos processos de crescimento e mudança estrutural, o qual se apoia na premissa de que o espaço não se configura apenas como suporte físico dos recursos, atividades e processos econômicos, e sim um agente de transformação social. Com isso, todo território se vincula ao sistema de relações econômicas, nacionais e internacionais, em função de sua especificidade territorial, de suas identidades econômicas, tecnológicas, sociais e culturais. (BARQUERO, 2004).

## Aspectos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se por ser de natureza exploratória, a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir, geralmente é utilizada quando não se tem conhecimento do assunto, envolve levantamento bibliográfico, entrevistas e estudo de caso (GIL, 2007).

Para obtenção dos dados primários foi elaborado um questionário estruturado contendo vinte perguntas relacionadas ao perfil socioeconômico, ao conhecimento sobre os produtos orgânicos, a motivação em consumi-los. Foram feitas indagações referentes à satisfação do consumidor com a feira, no qual se atribuiu notas para os aspectos de preço, promoções, variedade, qualidade, atendimento

e infraestrutura da feira. Com estes questionamentos foi possível identificar a relação dos consumidores da feira com a Universidade Federal de Mato Grosso.

A pesquisa de campo se deu por meio de entrevistas, em dias variados, com uma amostra de 78 pessoas. Estima-se que o público da feira seja de aproximadamente 100 consumidores por semana, ou seja, 400 por mês. Para o cálculo da amostra foi utilizado o nível de confiança de 95% e margem de erro de 10%. Costa (2015) define a fórmula amostral para população conhecida como:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

n = Tamanho da amostra

N= Tamanho da população = 400

Z = Escore da curva que é função do nível de confiança escolhido.

Nível de confiança 95% -Z=1,96

p = É estimativa da proporção. Serão usados 50% = 0,5, pois não temos nenhuma informação sobre o valor que esperamos encontrar.

e = É a margem de erro máximo que eu quero admitir- 10% = 0,10.

A análise dos dados foi feita de forma descritiva dos fatos e fenômenos, com dados qualitativos e quantitativos em relação às características dos consumidores e sua relação com a universidade. A demonstração dos resultados será apresentada através das análises das respostas que foram obtidas na aplicação dos questionários.

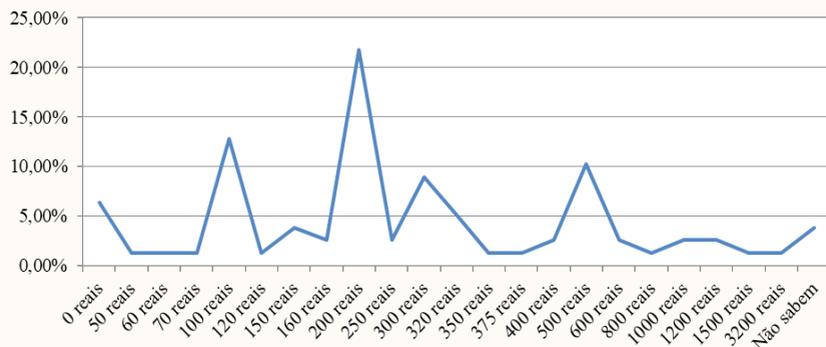
## Resultados

Para começar a apresentação dos resultados demonstra-se que a proporção de mulheres que frequentam a feira é consideravelmente mais expressiva que a de homens, a pesquisa demonstrou que 80% dos entrevistados são do sexo feminino enquanto que 20% são do sexo masculino. Uma suposição para o resultado é que os homens tendem a procurar menos os serviços de saúde que as mulheres (GOMES *et al.* 2007). Ou seja, as mulheres se preocupam mais com as questões de saúde do que os homens, e como o consumo de produtos orgânicos também está associado a cuidados com a saúde, esta pode ser uma interpretação plausível. Constatou-se que a maioria dos entrevistados possui entre 25 e 52 anos, embora existam outras faixas etárias menos expressivas. Em relação ao estado civil, averiguou-se que 59% dos entrevistados são casados, enquanto que 35% são solteiros.

A faixa salarial mais expressiva é a que vai de seis a nove salários mínimos o que traduzido em valores significa que os consumidores ganham entre R\$ 5.280,01 a R\$ 7.920,00 por mês. Diante disso, é oportuno apresentar a figura 1 que traz os resultados sobre o quanto da renda domiciliar os consumidores estão dispostos a destinar a compra de produtos orgânicos. Neste sentido, infere-se que os entrevistados pretendem gastar com esses produtos em vários pontos comerciais da cidade e não apenas na Ecofeira. Observou-se que a maioria está disposta a dispende entre R\$ 150,00 a R\$ 300,00 reais da renda domiciliar por mês para o consumo de orgânicos, os

resultados também apresentam pessoas que estão dispostas a gastar valores maiores e menores.

**Figura 1:** Disposição de recursos destinados à compra de orgânicos



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos questionários aplicados (2016).

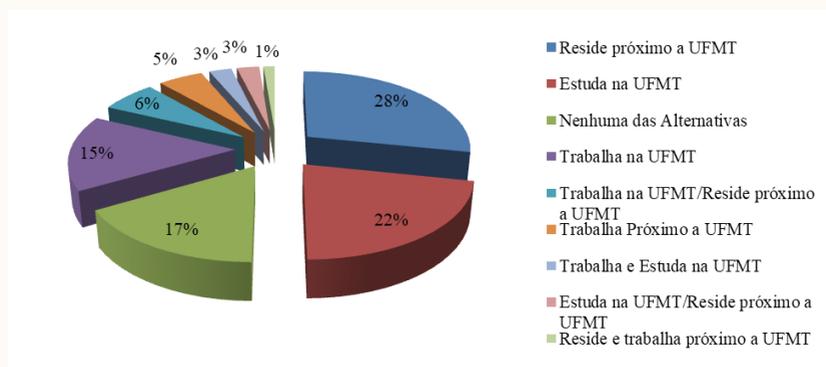
Quanto à escolaridade dos consumidores os resultados demonstram que os consumidores da Ecofeira possuem um alto nível de escolaridade, 41% dos entrevistados possuem pós-graduação e 38,5% ensino superior, ou seja, aproximadamente 80% dos consumidores tem ensino superior. Este resultado pode estar relacionado ao fato de maioria dos consumidores frequentarem a UFMT seja para estudar ou para trabalhar.

Buscando complementar a questão da escolaridade, são apresentados os resultados das questões sobre a grande área de formação e a área de atuação profissional com intuito de verificar quais as áreas de formação e atuação dos entrevistados. A pesquisa identificou que 36% dos consumidores declararam ter concluído a graduação em cursos da área de ciências sociais aplicadas. Em seguida, as áreas que apresentaram maior expressividade foram humanas e saúde. Sobre a área de atuação profissional, constatou-se 48% dos con-

sumidores atua profissionalmente como servidores públicos, em seguida o grupo de autônomos com 15 %.

A figura 2 buscou estabelecer qual a relação dos consumidores com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), uma vez que a feira se encontra nas dependências da universidade. Com isso, se observou que grande parte dos consumidores estuda, trabalham, ou residem próximo a UFMT, obtendo 22%, 15% e 28% respectivamente. Esses dados permitem inferir que por vezes a localidade onde se estabelece o comércio, pode exercer papel fundamental em uma maior demanda por um produto específico, como é o caso de produtos orgânicos.

**Figura 2:** Relação dos Consumidores da Ecofeira com a Universidade Federal de Mato Grosso



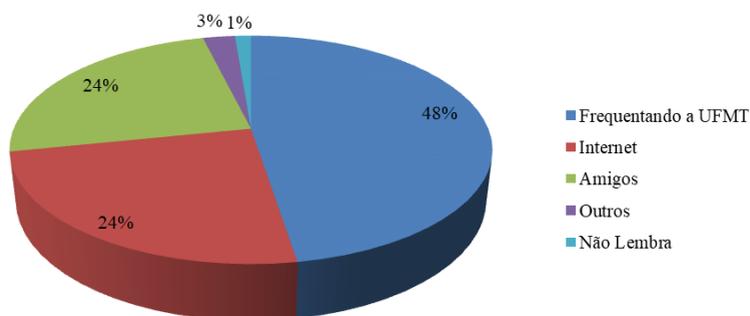
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos questionários aplicados (2016).

Buscando complementar as análises da questão anterior, uma vez que se identificaram os bairros que os consumidores da Ecofeira residem. Para tornar a análise mais didática os bairros foram separados por regiões e ficou constatado que a região Leste da Cidade

(a mais próxima da feira e da UFMT) é a que concentra o maior número de consumidores, representando 60% do percentual.

Identificou-se que as residências com dois moradores foram as mais frequentes, representando 29% dos entrevistados, seguida de 3 moradores com 23%. Constatou-se que carro ou moto foram o meio de transporte mais utilizado para ir a Ecofeira, sendo representado por 78%, enquanto que, ônibus, a pé, e bicicleta representam respectivamente 12%, 9% e 1%. Em relação à forma com que as pessoas conheceram a Ecofeira a maioria 48% teve conhecimento da feira, frequentando a UFMT, conforme apresenta a figura 3.

**Figura 3:** Como você conheceu a Ecofeira?



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos questionários aplicados (2016).

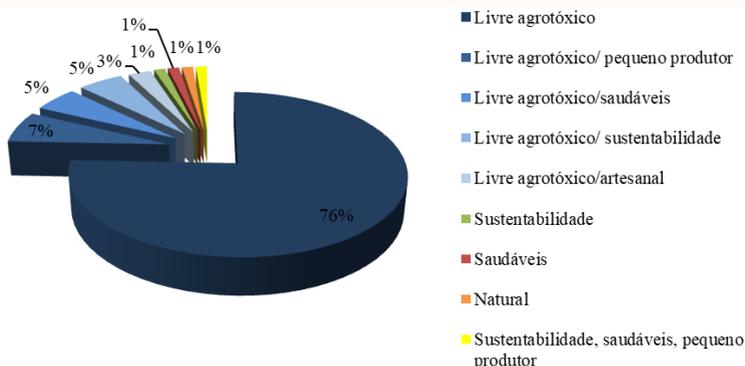
O número de produtos consumidos na Ecofeira pela maioria, 63% dos consumidores, é de 2 a 4 produtos por semana. Os principais produtos comercializados são verduras hortaliças 86% e frutas 74%, 13% dos clientes da feira geralmente consomem todos os produtos oferecidos. Em média os clientes frequentaram a Ecofeira três vezes por mês nos últimos seis meses, porém constatou-se que 40%

foram à feira quatro vezes por mês, ou seja, são clientes já fidelizados. Os entrevistados conhecem em média 6 pessoas que também frequentam a Ecofeira, o percentual mais expressivo foi para 10 pessoas representando 17%, seguido de 3 e 4 pessoas.

Em seguida identificou-se que o principal fator de motivação para o consumo de produtos orgânicos é a questão da saúde e da qualidade de vida apontada por 56% dos entrevistados, seguido pelo fato dos produtos orgânicos não possuírem agrotóxico 38% e pela qualidade do produto 19%.

De acordo com o MAPA (2016), um alimento para ser considerado orgânico deve necessariamente ser produzido em um ambiente que considere sustentabilidade nos âmbitos social, ambiental e econômico. Ademais, a agricultura orgânica não faz uso de agrotóxicos, hormônios, drogas veterinárias, adubos químicos, antibióticos ou transgênicos em qualquer uma das fases de produção. O entendimento de 96% dos consumidores da Ecofeira (áreas azuis da figura abaixo) é de que os produtos orgânicos são produtos sem agrotóxico. 76% dos entrevistados atribuíram apenas a definição de livres de agrotóxico, 7% definiram também que são produtos produzidos pelo pequeno produtor, 5% acreditam que além de serem sem agrotóxico, os produtos orgânicos são saudáveis, apenas 5% atribuíram ambas as definições de livre de agrotóxico e sustentabilidade. Apenas 1% tem o entendimento de sustentabilidade, saúde e incentivo ao pequeno produtor.

**Figura 4:** Entendimento sobre produtos orgânicos



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos questionários aplicados (2016).

Observou-se que 94% dos entrevistados alegaram não consumir somente produtos orgânicos, enquanto que, apenas 6% consomem exclusivamente produtos orgânicos na sua cesta de alimentos. Complementando a questão anterior, uma vez que investigou qual a expressividade de produtos orgânicos na cesta de consumo, identificou-se que dentre os consumidores que não consomem apenas produtos orgânicos, o percentual mais expressivo foi de 11% a 20%, observou-se ainda que conforme aumenta este percentual, a participação diminui.

O nível de satisfação dos consumidores em relação ao preço, promoções, variedade, qualidade e atendimento foi questionado em uma escala de 0 a 10. A produção orgânica se preocupa com a preservação do meio ambiente e com o processo de produção do alimento, devido a isso tem um aumento no custo de produção em relação a um alimento que é produzido sem as especificações de uma produção orgânica, o que acaba por refletir no preço final do produto. A oferta em relação à demanda por produtos mais saudáveis também acaba por

acarretar em uma elevação no preço de produtos orgânicos (MAPA, 2016). A escolha por produtos orgânicos estimula o crescimento do consumo desse segmento, aumenta a oferta e consequentemente diminui o preço ao consumidor. Em síntese a média das notas obtidas para o preço praticado na Ecofeira foi de 8,55, sendo a nota 10, a que possui maior expressividade, sendo representada por 34,2%. Isso reflete em uma conscientização por parte do consumidor em relação ao modo de produção e o seu custo.

No que se refere ao nível de satisfação da qualidade e do atendimento, 59% e 60% respectivamente dos consumidores, atribuíram o valor máximo da avaliação. A variedade e a infraestrutura da Ecofeira foram as variáveis que apresentaram as menores médias respectivamente 7,69 e 7,51. Já em relação às promoções, ressalta-se que 72% dos entrevistados argumentaram não ter conhecimento. Quando perguntados sobre a preferência em ter outros pontos da Ecofeira, além da UFMT, 90% dos entrevistados declararam querer a expansão da feira para outras localidades. Para que ocorra a ampliação do projeto deve-se analisar a viabilidade de instalação de novas feiras. Contudo, não foi o foco desse estudo a análise para a implementação de novos pontos de comercialização.

## Conclusões

Concluiu-se que os consumidores entendem que produtos orgânicos, são produtos isentos de agrotóxicos e outros produtos químicos. A maioria desses consumidores conheceu a feira por frequentarem a UFMT, seja para trabalhar, estudar ou por residir próximo. Sendo assim, pode-se afirmar que a localização da feira é um facilitador na comercialização dos produtos. Além disso, a pesquisa também identificou que a região Leste da cidade, que é a que está a UFMT, é a região que apresentou o maior número de moradores que frequentam a feira, ou seja, fica clara a importância da UFMT na consolidação e sucesso da Ecofeira.

O nível de escolaridade dos consumidores é alto, a maioria deles possui ensino superior com pós-graduação. Talvez este fato explique o resultado dos salários onde a faixa mais expressiva é a que vai de seis a nove salários mínimos o que traduzido em valores significa que a maioria dos consumidores recebe entre R\$ 5.280,01 a R\$ 7.920,00 por mês. A área de atuação profissional com maior expressividade de consumidores foi a dos servidores públicos, onde alguns deles são servidores da universidade. Quanto à área de formação, a que apresentou mais consumidores foi a de ciências sociais aplicadas.

Por fim, a pesquisa identificou que, de modo geral, os consumidores estão satisfeitos com os quesitos que foram estipulados no questionário. Dentre estes quesitos estavam o preço, promoções, variedade, qualidade, atendimento e infraestrutura. Observou-se que o quesito infraestrutura foi a que obteve as piores avaliações

enquanto que a qualidade e o atendimento foram os que obtiveram as melhores. Dentre as sugestões dos consumidores para melhorar a dinâmica da feira, estão a criação de um caixa para idosos e a aquisição de mais unidades de máquinas calculadoras para acelerar o processo de pagamento. Outro ponto que pode ser melhor explorado pela feira é a questão da divulgação, pois a maioria dos entrevistados não tem conhecimento sobre as promoções e não tem um entendimento claro da importância dos produtos orgânicos para sustentabilidade e para o pequeno produtor.

## Referências

BARQUERO, A. V. **Desenvolvimento Endógeno em Tempos de Globalização**, tradução Ricardo Brinco. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001.

BARQUERO, A. V. Desenvolvimento endógeno: interação das forças que governam os processos de crescimento. In: ROJAS, P. A. V. **Desenvolvimento endógeno—um novo paradigma para a gestão local e regional**. Fortaleza: IADH, 2004.

BORBA, M. F. S.; GOMES, J. C. C.; TRUJILLO, R. G. Desenvolvimento endógeno como estratégia para a sustentabilidade de áreas marginais. **Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP-USP)**, 2009.

BRASIL. Poder executivo. **Lei nº 10.831. Dispões sobre a agricultura orgânica e dá outras providências**. Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2003. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.831.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.831.htm)> Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Poder Executivo. **Decreto 6323. Regulamenta a Lei nº 10.831, de dezembro de 2003, que dispõe sobre a agricultura orgânica e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de dezembro de 2007. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6323.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6323.htm)> Acesso em: 12 abr. 2017.

BUAINAIN, Antonio Márcio; BATALHA, Márcio Otávio, **Cadeia produtiva de produtos orgânicos**/ Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Secretaria de Política Agrícola, Instituto

Interamericano de Cooperação para a Agricultura - Brasília; IICA; MAPA/SPA, 2007.

COSTA, Giovani Glaucio de Oliveira. **Curso de estatística básica: teoria e prática**. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2015.

EMBRAPA: **Agricultura Orgânica**. Disponível em: <<http://www.cnph.embrapa.br/organica/agriorganica.html>>. Acesso em 30 junho de 2016.

FIBL e IFOAM .*The World of Organic Agriculture*. Frick e Bonn, 2016.

GIL A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Romeu; DO NASCIMENTO, Elaine Ferreira; DE ARAÚJO, Fábio Carvalho, Por que os homens buscam menos os serviços, **Cad. saúde pública**, v. 23, n. 3, p. 565–574, 2007.

MAPA. **22,5% dos municípios brasileiros têm produção orgânica**. <<http://www.agricultura.gov.br/comunicacao/noticias/2016/06/22porcento-dos-municipios-brasileiros-tem-producao-organica>> Acesso em 04 de julho de 2016.

MAPA. **Produtos Orgânicos Representativos de cada Unidade da Federação**. <[http://www.agricultura.gov.br/arq\\_editor/file/Not%C3%ADcias/mapa-organicov3%20\(2\).jpg](http://www.agricultura.gov.br/arq_editor/file/Not%C3%ADcias/mapa-organicov3%20(2).jpg)>. Acesso em: 04 de junho de 2016.

MORAES, Jorge Luiz Amaral de. Capital social e políticas públicas para o desenvolvimento regional sustentável. **Revista do Centro de Ciências Administrativas**, UNIFOR – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 196-204, dez. 2003.

SOUSA, A. A.; AZEVEDO, E.; LIMA, E. E.; SILVA, A. P. F. Alimentos orgânicos e saúde humana: estudo sobre as controvérsias. **Rev Panam Salud Publica** 31(6):513–7, 2012.

TERRAZZAN, Priscila; VALARINI, Pedro José, Situação do mercado de produtos orgânicos e as formas de comercialização no Brasil, **Informações Econômicas**, v. 39, n. 11, p. 27–40, 2009.

UFMT. **Ecofeira comercializa produtos orgânicos nesta sexta-feira na UFMT**. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/noticia/visualizar/26894/Cuiaba>>. Acesso em 08 de junho de 2016.

WILLIAMSON, Guillermo. Sem educação e cultura não é possível o desenvolvimento endógeno: reflexões exploratórias. In: ROJAS, P. A. V. **Desenvolvimento endógeno—um novo paradigma para a gestão local e regional**. Fortaleza: IADH, 2004.

# *“Escovando palavras”.* *Experiências de leitura no* *ensino superior*

Maria Zenaide Alves<sup>51</sup>

Selma Martines Peres<sup>52</sup>

---

51 Doutora. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Coordenadora do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo –NEPCampo. E-mail: zenpiaui@yahoo.com.br

52 Doutora. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. E-mail: selmamartines@uol.com.br

## Introdução

[...] Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

(Manoel de Barros)

Dora é o nome fictício de uma senhora de cerca de 60 anos<sup>53</sup>, avó, alfabetizada depois de adulta em um programa de alfabetização de adultos que concluiu o ensino médio alguns anos atrás, na modalidade EJA. Achava que já tinha chegado além de onde uma trabalhadora rural pudera imaginar, no entanto, recentemente ousou sonhar mais alto e correr atrás do antigo sonho de ser professora; se candidatou ao processo seletivo para ingressar em um curso superior e foi selecionada para cursar Licenciatura em Educação

---

53 Matéria publicada em Março de 2016 no Jornal UFG sobre a maturidade em sala de aula afirma que neste ano haviam 38 estudantes com mais de 60 matriculados nos cursos de graduação da universidade em todas as regionais.

do Campo. A história de vida de Dora é contada pelo seu corpo. Os cabelos brancos disfarçados pela tinta denunciam que ela não se enquadra no que alguns modelos educacionais denominam de idade escolar; a pele negra, com manchas acentuadas na maçã do rosto, são a prova cabal do trabalho duro de sol a sol que desenvolveu durante anos; as mãos calejadas do trabalho na roça; o corpo meio curvado ao caminhar parece indicar que ela carrega o peso do mundo; as mãos não parecem muito familiarizadas com a caneta; o computador, esse é quase um desconhecido; a linguagem, quase desprovida de capital cultural, não deixa dúvidas sobre sua origem social: O capital cultural, tão valorizado pela escola, talvez o maior déficit, se é que é possível apontar o que pesa mais dentre todas as suas dificuldades na vida de estudante, mostra sua fragilidade na linguagem falada e escrita. No contexto acadêmico a Dora foge ao estereótipo do estudante universitário idealizado pela maioria dos docentes e os desafia com suas práticas pensadas para um perfil de estudante que não corresponde à realidade acadêmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Foi pensando na Dora e nos seus colegas de turma que essa prática foi pensada.

O conto de Manoel de Barros citado na epígrafe deste ensaio, ao qual fui apresentada durante uma das atividades do Ciclo de Debates do Npecampo<sup>54</sup>, quando recebemos o professor Ulysses Rocha Filho para falar sobre o tema “O campo na perspectiva da Literatura”, foi uma inspiração importante para este trabalho. A ideia de “escovar as palavras” foi chave para aprimorarmos uma prática aplicada no semestre anterior, que é a elaboração de dicionário em

---

54 Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação e Desenvolvimento do campo.

sala de aula. O dicionário foi, durante muito tempo, pelo menos até a internet ganhar popularidade, na década de 1990, o único instrumento de pesquisa de muitos estudantes.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo temos como principal desafio a dificuldade dos discentes em ler e interpretar textos acadêmicos. Percebemos que tal dificuldade tinha a ver, por um lado, com a falta de uma cultura escolar, uma vez que são alunos de camadas populares, a maioria o único membro da família a frequentar o ensino superior e, portanto, a regularidade da leitura não faz parte da realidade desses alunos; e por outro, com dificuldades oriundas da formação básica precária que tem como uma das principais características a pobreza de vocabulário. Foi então que nos ocorreu de trabalhar com dicionários; mas não só um dicionário de Língua Portuguesa, ou um dicionário de sinônimos, uma vez que a leitura de textos acadêmicos exige muito mais do que domínio da língua portuguesa. A proposta é trabalhar com dicionário interdisciplinar.

A relevância da proposta ancora-se na ideia de que as políticas de incentivo ao acesso das classes populares e dos grupos historicamente excluídos do sistema de ensino aos níveis mais elevados de educação não fazem sentido se não encontrarem no chão da escola terreno fértil, com práticas pedagógicas inclusivas. Ou seja, se nós professores do ensino superior, não estivermos preparados para receber os alunos reais (e não os alunos idealizados), estaremos fadados a tornar esses alunos verdadeiras vítimas de um discurso falso-inclusivo, afinal, como disse certa vez uma senhora, aluna do curso de educação do campo: “não entramos na universidade pela porta de trás e é aqui que queremos permanecer e sair com dig-

nidade, com o diploma na mão e conhecimento na cabeça”. Em outra ocasião, também discutindo sobre as principais dificuldades que consideravam estar enfrentando, alguém comentou que “a universidade era como a terra prometida e se ela tinha conquistado ia cultivar até dar frutos”.

Assim, essa prática foi idealizada a partir das dificuldades reais dos discentes e se justifica pela necessidade de construirmos outras pedagogias para outros sujeitos que estamos recebendo na universidade. Para alguns o dicionário pode ser um instrumento ultrapassado e esta pode parecer um retrocesso ou mesmo uma prática ultrapassada, conservadora, mas para muitos desses discentes pode ser o caminho para uma aproximação necessária da cultura acadêmica.

## **O curso de licenciatura em educação do campo na UFG Catalão**

Esta análise foi desenvolvida a partir de uma experiência desenvolvida na disciplina Questão Agrária e Agricultura Familiar, ministrada no 4º período do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. O curso foi implantado na UFG Regional Catalão a partir do resultado do edital de seleção Nº 2/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, divulgado na Portaria n. 72, de 21 de dezembro de 2012 da SECADI e publicado no DOU edição n. 249, de 27 de dezembro de 2012. O objetivo é formar professores habilitados ao magistério no Ensino Fundamental e Médio com habilitação em Ciências da Natureza. (ALVES e FALEIRO, 2014).

O curso de educação do campo é orientado por uma educação pautada nos princípios, valores, necessidades e na diversidade dos povos do campo. Esse termo se contrapõe ao de “educação rural”, pautada nos princípios e valores do capitalismo agrário, do agronegócio, na suposta incapacidade e inferioridade dos povos do campo e desconsiderando seus anseios, demandas, necessidades e seus saberes (ALVES e OLIVEIRA, 2012). Os territórios rurais são mais do que lugares de produção econômica, são territórios de vida, de cultura, de produção de saberes, como defende Martins (2002, p. 225) para quem “as populações rurais são mais que instrumentos de produção agrícola, são autoras e consumidoras de um modo de vida que precisa ser conhecido, valorizado e explorado nas nossas práticas educativas”.

A prática foi desenvolvida no segundo semestre de 2015 quando estavam matriculados na disciplina vinte alunos.<sup>55</sup> O grupo é bastante heterogêneo em termos etários, variando na casa dos vinte aos sessenta anos de idade. Em termos de gênero a turma é majoritariamente formada por mulheres, sendo elas 18 no total. A maioria mora na zona rural de Catalão ou em “municípios rurais” (VEIGA, 2003) desta região do sudeste goiano. Muitos ficaram muito afastados da escola e só retornaram quando viram no curso, cujo processo seletivo é diferenciado, a oportunidade de cursar entrar para a universidade. Alguns concluíram o ensino médio na modalidade EJA e, talvez por isso, tenham pouca familiaridade com a cultura acadêmica. A maioria é o primeiro membro da família a estudar na universidade.

---

55 Em virtude da greve ocorrida nas IFES neste período, este semestre foi concluído apenas em fevereiro de 2016.

As disciplinas têm carga horária de 64h e são ministradas em regime de alternância, sendo que 70% da carga horária foram dedicados ao Tempo Universidade e 30% ao Tempo Comunidade. As disciplinas semanais, concentradas em um único dia da semana, à noite, das 19h às 22h:45min.

## **Desafios iniciais...**

A prática foi desenvolvida tendo como principal objetivo aproximar os estudantes da linguagem dos textos acadêmicos, facilitando o exercício de leitura, familiarizando-os aos conceitos centrais da disciplina e levando-os a uma melhor compreensão do texto lido. Tal iniciativa fez-se necessário em virtude do estranhamento em relação à linguagem dos textos acadêmicos que percebi no grupo quando ministrei a disciplina de Sociologia e Educação do Campo, quando essa turma estava no segundo período do curso. No decorrer desta disciplina percebemos que eles tinham bastante dificuldade com a leitura dos textos indicados e tal dificuldade estava diretamente relacionada à não compreensão de conceitos fundamentais. Por conta disso não entendiam o que liam. Foi então que, inspiradas na ideia de “escovar palavras”, e convencidas de que não seria possível trabalhar as disciplinas de ciências humanas e obter sucesso com uma turma que não entendia o que lia, que ocorreu a ideia de trabalhar em sala a metodologia do “escovar palavras”. Assim foi proposto que cada um criasse seu próprio dicionário, de acordo com suas demandas e dificuldades.

## Conteúdos curriculares e procedimentos didáticos

Trata-se de uma prática interdisciplinar. Assim, foram abordados os seguintes conteúdos curriculares: Origens históricas da propriedade da terra no Brasil: capitanias hereditárias e sesmarias; Lei de Terras; movimentos sociais e a luta pela terra; Reforma agrária no Brasil e em Goiás; Estatuto da Terra; Agricultura familiar; PRO-NAF; Juventude rural e padrões sucessórios no campo brasileiro. Além desses conteúdos, previstos no Plano de curso da disciplina, conteúdos da língua portuguesa foram trabalhados em todas as etapas, além de materiais didáticos diversos e outros gêneros textuais que não apenas textos científicos.

A ser apresentada a ideia do dicionário foi feito um exercício inicial com dicas de leituras utilizando a metodologia do “escovar palavras”, com o objetivo geral da disciplina que é: “Problematizar os principais elementos **sócio-históricos** que fundamentam a **questão agrária** brasileira, enfatizando a importância da **agricultura familiar** para a economia do país, para a promoção da **soberania alimentar** e **emancipação** do pequeno produtor rural”. A leitura e discussão em sala desse objetivo, apresentado assim com as palavras-chave em destaque, foram a introdução da ideia, à qual os discentes aderiram imediatamente e apresentaram boas expectativas, pois, segundo alguns relatos, eles se “perdiam” quando se deparavam com tantas palavras estranhas e, por vezes, sentiam-se desestimulados a prosseguir a leitura.

Nesta prática a premissa é a ideia defendida por Arroyo (2012) de que outros sujeitos demandam outras pedagogias. A chegada desses “outros sujeitos” à universidade nos impõe como principal desafio pensar pedagogias que deem conta de responder às suas demandas e dificuldades. Para isso novas estratégias metodológicas são exigidas do fazer docente, uma vez que esses sujeitos, por serem historicamente excluídos do sistema escolar e da produção do conhecimento, inexistem nas pedagogias.

À partida foi necessário explicar, além do já conhecido dicionário da língua portuguesa, apresentar outros dicionários, como o Dicionário de Educação do Campo, de Sociologia, de Filosofia, de Biologia. Na primeira experiência trabalhei com colegas de outras áreas do conhecimento, na construção de um dicionário interdisciplinar. No semestre seguinte, a partir das avaliações iniciais, repeti a atividade, agora no âmbito da disciplina Questão Agrária e Agricultura Familiar, experiência que serviu de suporte para este texto.

A ideia consiste em que, ao longo semestre, os discentes selecionem conceitos, palavras-chaves e até nomes de pessoas e/ou autores que consideram relevantes para o conhecimento estudado no período nesta disciplina. A ferramenta foi utilizada nos períodos iniciais do curso com vistas a auxiliar os discentes em dificuldades relativamente à leitura de texto acadêmico e à compreensão da ideia da interdisciplinaridade, materializando a produção ao longo do processo. Assim, os discentes eram estimulados a elaborar o dicionário, com base nas leituras realizadas, dando uma definição para o verbebo, conceito, palavra-chave pesquisando em dicionários, de acordo com seu entendimento a partir das discussões, ou mesmo construir

sua definição com base nos autores estudados. Essa orientação nem sempre era seguida, visto que essa não era uma atividade feita em sala, e isso levava a uma tendência lógica de recorrerem a um dicionário de sinônimos, o que nem sempre era eficiente, mas os levava à compreensão da necessidade de recorrer a diferentes fontes para compreender determinado conteúdo. Aos poucos eles iam percebendo a limitação do dicionário de sinônimos e viam-se obrigados a ir mais fundo em busca do entendimento de um conceito. Um bom exemplo é o conceito de cultura.

A ferramenta mostrou-se eficiente tanto para os docentes como para os discentes. Para os professores o dicionário mostrou-se uma ferramenta de organização de saberes e articulação com a prática, além de tornar o currículo mais dinâmico uma vez que os próprios discentes apresentavam demandas de conceitos que consideraram importantes aprofundar. Se, por um lado, orientávamos conceitos que julgávamos importantes e essenciais que conste no dicionário, por outro os discentes levavam o debate para a sua própria vivência ao colocar em evidência um conceito que por vezes passaria incólume pelo docente. Sobre esse aspecto foi relevante a discussão sobre agricultura familiar quando apresentados ao PRONAF os discentes imediatamente ligaram esse Programa ao PNAE porque havia alunas na sala que gostariam de fornecer a merenda para a escola e não sabiam como proceder, não sabiam o que é uma chamada pública ou mesmo como fazer um orçamento. Assim fizemos em sala um levantamento de conceitos e palavras-chave e eles levaram para a comunidade a tarefa complementar, pesquisando os termos que os

agricultores conheciam e utilizavam no dia-a-dia ou que sentiam dificuldade para compreender.

Em cada encontro os discentes deveriam elencar pelo menos três conceitos que fossem mais significativos do conteúdo para ir montando o dicionário. Na maioria dos casos os conceitos privilegiados eram aqueles que geravam as discussões em sala, mas em alguns casos eles também traziam palavras que não haviam entendido na leitura prévia dos textos. Discutíamos, mas não consultávamos dicionários em sala. A orientação era que eles tentassem sistematizar, em casa, o que haviam entendido do debate acerca do conceito. Para isso poderiam tanto consultar um dicionário como elaborar uma definição a partir da leitura da bibliografia indicada e das anotações feitas em sala.

Ao longo do semestre eles construíram o dicionário, organizado em ordem alfabética e constando as fontes consultadas. O material era socializado com todo o grupo sempre que retornavam do Tempo Comunidade e eles trocavam ideias, sugestões e impressões sobre o andamento do trabalho dos colegas. Eu orientava, dava sugestões e apontava possíveis lacunas.

## **Avaliação do processo**

A avaliação das atividades foi feita tanto ao longo do processo, por meio do acompanhamento da construção do dicionário a cada retorno do Tempo Comunidade, como em momentos pontuais, como na avaliação individual feita em sala. Na avaliação eram apresentadas questões discursivas e para respondê-las os discentes eram orienta-

das a “escovar os principais conceitos”, que poderiam pesquisar no dicionário. Outra atividade avaliativa foram as aulas compartilhadas, atividade em grupo que tinha por objetivo inserir os discentes na prática da docência, estimulando-os a explicar conceitos centrais referentes ao tema do grupo, que constassem dos dicionários. Ao final do semestre foi realizado um trabalho em sala de avaliação do dicionário, que consistia em um jogo de perguntas e respostas. Cada discente entregou à professora uma semana antes sugestões de perguntas, baseadas nos conceitos que tinham no dicionário, que seriam as perguntas do jogo. A turma foi dividida em dois grupos e cada grupo tinha até 10 perguntas para responder. Respostas sem consulta valiam 1,0 e com consulta ao dicionário 0,5.

A ferramenta mostrou-se eficiente tanto para os docentes como para os discentes. Para os professores o dicionário mostrou-se uma ferramenta de organização de saberes e articulação com a prática, além de tornar o currículo mais dinâmico uma vez que os próprios discentes apresentavam demandas de conceitos que consideraram importantes aprofundar.

Acreditamos que no dia em que a escola for capaz de implantar um currículo vivo, dotado de sentido e significado para os sujeitos da prática, capaz de compreender processos concretos que produzem e são produzidos pelos sujeitos que ali estão, que legitime as vozes, as experiências, as histórias de vida e os saberes dos sujeitos que lhes dão vida e que seja praticado em diálogo com as demandas desses sujeitos, a escola estará dando um passo importante para compreender a riqueza da diversidade que os diferentes sujeitos levam para o seu interior. Esta prática foi uma tentativa de construir esse

caminho, o caminho da acolhida da diferença, das dificuldades e limitações de um grupo historicamente excluído do sistema de ensino e que chega à universidade nos interrogando e nos desafiando.

Embora consideremos que a atividade atingiu os objetivos, algumas lacunas ficaram. Do nosso papel nesse processo, apontamos como limitação a dificuldade de organização do tempo. Trabalhar de forma interdisciplinar exige do professor uma metodologia de trabalho em constante diálogo com os demais professores curso. No caso do nosso curso o trabalho interdisciplinar é feito por período, portanto, cinco professores precisam trabalhar de forma articulada, com atividades e relatórios em conjunto, o que demanda tempo para reuniões de planejamento e avaliação ao longo de todo o semestre. Consideramos que a atividade deveria ter tido um acompanhamento mais detalhado e que o tempo para discussão do processo, no retorno do Tempo Comunidade, foi insuficiente.

Por outro lado, uma atividade que tinha como resultado um produto concreto mostrou-se atrativa para os discentes. Eles evidenciavam segurança com a perspectiva de uma ferramenta que começava a ser construída de forma interdisciplinar, mas que poderia ser adotado ao longo do curso e poderia, inclusive, ser adotada por eles, posteriormente, no exercício da docência. Ademais, conseguiram articular o dicionário a todas as atividades propostas na disciplina, como as aulas compartilhadas, em grupo, com apresentações orais, e as avaliações individuais, escritas. Acreditamos que esse é um aspecto relevante uma vez que aponta aos estudantes, futuros professores, os caminhos iniciais da docência.

## Referências

ALVES, Maria Zenaide; FALEIRO, Wender. A imaginação sociológica e a produção de saberes em comunidades rurais da região da Catalão-GO. **Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC**. v.5, p.91 - 106, 2015.

ALVES, Maria Zenaide e OLIVEIRA, Igor. **A juventude no território**: o campo e a cidade. In.: CORREA, Licínia; ALVES, Maria Zenaide e LINHARES, Carla. **Cadernos Temáticos**: Juventude Brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos. Outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**. São Paulo: Vozes, 2002.

MILLS, Charles Wright. A promessa. In: MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1965.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

# O percurso e os “desvios” da educação

Aldenízia Kássia de Melo Carvalho<sup>56</sup>

Daniela do Carmo Kabengele<sup>57</sup>

Magda Matos de Oliveira<sup>58</sup>

---

56 Enfermeira e Mestranda em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas na UNIT/AL. E-mail: aldenizia.kassia@bol.com.br

57 Docente do Programa de Mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas da UNIT/AL. Coordenadora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da UNIT/AL (2015). Professora Doutora no Mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas (SOTEPP) UNIT/AL. E-mail: danielacarmo@gmail.com

58 Administradora e Mestranda em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas na UNIT/AL E-mail: matosmagda@hotmail.com

## Introdução

A educação é o pilar de uma sociedade, uma vez que, por meio dela, regras de condutas, comportamentos e direcionamento são estabelecidos. Ela perpassa várias esferas, alcançando além do entendimento dos assuntos mais objetivos, como os cálculos, a interpretações subjetivas de julgamentos comportamentais e sociais tidos como “corretos” e ganha destaque e intervenção principalmente quando vinculada a assuntos polêmicos, como o caso da sexualidade, que ainda carrega uma carga de tabus e preconceitos, muitos deles históricos.

A educação sexual ganha cada vez mais espaço nos discursos pedagógicos modernos: é notória a preocupação do estado e da família na inserção de um assunto que por muito tempo foi cercado de rotulações, por discursos por vezes flexíveis, e por horas endurecidos, que até hoje ainda sofre grande influência de uma parcela significativa da população.

Foi traçado como objetivo principal dessa pesquisa identificar os principais prejuízos trazidos à educação, aqui em especial a educação sexual, quando estabelecidas regras de conduta aos docentes com a aprovação da escola livre no estado de Alagoas/AL.

A problemática da pesquisa diz respeito às diferentes interpretações que o tema da sexualidade ainda carrega em sua abordagem, e as possíveis repercussões que estas podem trazer no cotidiano dos discentes e docentes, principalmente quando relacionada à lei Escola sem Partido ou “Escola Livre”.

A metodologia aqui empregada foi a abordagem qualitativa com revisão bibliográfica e análise de textos adquiridos em fontes virtuais e físicas; por tratar-se de obras públicas, não houve a necessidade de submissão ao Comitê de ética.

## **As construções e desconstruções da educação sexual no Brasil**

A educação sexual teve seu início marcado por lutas, perdas e ganhos, que marcaram fortes entraves entre as instituições que regem ou regem o poder na sociedade.

Em que pese o aspecto pedagógico, a mesma teve suas primeiras construções com base na política higienista do século XIX, que norteava além das ações de combate às Doenças Sexualmente transmissíveis, o preparo do corpo e mente da mulher para assumir o papel de mãe e esposa, caracterizando o status de sexo frágil e submisso aos desígnios do homem.

No Brasil, mais precisamente no ano de 1920, surgem as primeiras reivindicações por meio de movimentos feministas para assuntos que envolvessem a educação sexual. Em 1928, houve a aprovação da proposta de educação sexual nas escolas pelo Congresso Nacional, porém com progressos e retrocessos, sobretudo com a interferência da Igreja, que se prolongaram até a década de 1950. Nos anos 1960, o tema já começava a ter presença nos meios de comunicação, prevalecendo, contudo, os tabus e preconceitos. Nessa mesma década, ocorreram experiências importantes tanto em es-

colas públicas como particulares, porém a tentativa de introdução da educação sexual nas escolas foi fracassada pela intensa crise de moralismo e repressão que o Brasil atravessava (BONFIM, 2009).

A partir de 1975, por conta das mudanças comportamentais, muitas delas influenciadas pelos movimentos feministas, reaparece a educação sexual voltada desta vez para controle da natalidade. A década de 1980 foi marcada pela veiculação e divulgação de questões ligadas à sexualidade por meio de congressos e encontros profissionais. (BONFIM, 2009).

No ano de 1995, o Ministério da Educação (MEC) implantou o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's, que seriam publicados em 1997. Os PCN's são documentos que orientam as diretrizes do ensino nacional, substituindo o antigo currículo mínimo comum. Essa proposta curricular inclui diversos temas, entre eles o de orientação sexual, que é de responsabilidade de todos do corpo docente.

Nessa perspectiva, a Orientação sexual foi dividida em três eixos: corpo: matriz da sexualidade; relações de Gênero, e prevenções de DST/Aids. Apesar de serem preconizados para todas as disciplinas e professores, os temas ficam circunscritos à disciplina de Biologia e Ciências abordando assuntos como reprodução, saúde sexual e prevenção de DST's (VIANNA; SILVA, 2008).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a abordagem dos termos utilizados esclarece as diferenças conceituais, com a orientação sexual sendo uma prática realizada exclusivamente de

maneira formal, por meio de aulas, instruções, palestras, comumente em um ambiente escolar, e a educação sexual, uma atividade realizada de maneira informal, normalmente ocorrendo no cotidiano das relações, como na família, comunidade, amigos, mídias entre outros.

Em 2009, é regulamentada em Lisboa, Portugal, a lei 60/2009, que estabelece a educação sexual nos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário e define as respectivas orientações curriculares adequadas para os diferentes níveis de ensino. Em 2010, foi publicada em Diário da República a Portaria 196-A/2010, que procede à regulamentação da Lei N.º 60/2009.

Mesmo a lei sendo de outro país, sua aplicação acontece também no Brasil e diretrizes de ensino são direcionadas, ou deveriam ser direcionadas, por essa lei.

Os debates sobre gênero e ideologia de gênero ganharam apreciação no Congresso Nacional, por meio do Projeto de Lei (PL) n° 8.035/2010, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado na forma da Lei n° 13.005/14. Trazendo dentre tantas diretrizes como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Em seu Art. 2 inciso X enfoca a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

As expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” antes previstas no Projeto de lei como “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou a identidade de gênero, criando redes de proteção contra formas associadas de exclusão” foi substituída agora na lei 13.005/14 por “Implementar políticas de prevenção à evasão escolar motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando redes de proteção contra formas associadas de exclusão”. A supressão sutil das palavras “orientação sexual e identidade sexual”, foi suficiente para uma batalha entre perspectivas laicas e religiosas da vida em sociedade (GONÇALVES; MELLO, 2017).

A expressão ideologia de gênero, vista como o “Bicho Papão” pelos defensores da “moral e dos bons costumes”, ainda é alvo de polêmicas, uma vez que a bancada do Congresso Nacional é constituída majoritariamente por homens, com grande destaque para os líderes religiosos, enquanto as mulheres têm apenas 10% de representatividade.

Como toda construção histórica - e com a sexualidade não seria diferente -, várias vertentes e ângulos surgiram para estabelecer como conveniente ou não conveniente este afrouxamento da discussão da sexualidade nos dias atuais e nos mais diferentes espaços, e são estas características ora flexíveis, ora endurecidas, que nos dão suporte para discussões do tema nas mais variadas instâncias e mais variados espaços sociais.

## Família e escola: onde nasce a ideia de sexualidade?

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96), em seu Art. 2º informa que,

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, [sem paginação]).

Assim, a educação é dever do Estado e da família, porém a delimitação de papéis é irreal. Ao falarmos em sexualidade devemos considerar diversas variáveis, além da família e escola, tais como o ambiente, os amigos e os meios de comunicação, que também fazem parte desse canal de construção, pois a educação é um processo constante, em que o ensino e a aprendizagem devem caminhar juntos, tendo como aliado às trocas de experiências.

Longe do inatismo e do cárcere biológico, percebemos que compreendemos a sexualidade via cultura e sociedade em porção muito mais significativa. Assim, falar de sexualidade torna-se impossível sem levar em consideração aspectos da nossa herança cultural e moral (KUPSTAS, 2000), e toda esta reflexão nos remete a dois espaços importantes de formação e que são determinantes para o olhar sobre o tema: a família e a escola.

Segundo Bock apud Kahhale (2001), em ambos, o processo de formação deve oferecer os caminhos para percepção objetiva e subje-

tiva do corpo e a tomada de consciência dos valores e significações com as características que lhes são inerentes.

Na prática, toda a família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, é carregado dos valores associados à sexualidade que a criança e o adolescente internalizam (BRASIL, 1996).

Porém, é na escola que o tema torna-se mais predisposto às discussões e reflexões. Segundo Louro (1997):

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (p. 131).

Assim é à escola, um ambiente em que as crianças e os adolescentes contemporâneos vivem e compartilham as experiências mais marcantes do entendimento do seu papel na sociedade, e por conta disto o Ministério da Saúde e Educação norteia ações e conteúdos para serem trabalhados com esses respectivos discentes.

Os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, que contemplem a sexualidade, nos diferentes ciclos da educação, são regidos pela lei 60/2009 que dispõe sobre a educação sexual em escolas públicas e privadas. Por meio desta lei, a portaria nº 196-A/2010 sugere: 1º. ciclo (1º. ao 4º. ano): noções de corpo, família, proteção do corpo

e noção dos limites, dizer não às aproximações abusivas, além de esclarecimento de dúvidas acerca de identidade e gênero; 2º. ciclo (5º. e 6º. ano): transformações do corpo, diversidade, respeito, sexualidade e gênero, reprodução humana e crescimento, dimensão ética da sexualidade; 3º. ciclo (7º. ao 9º. anos): dimensão ética da sexualidade humana.

É notória a preocupação do Ministério da saúde e Educação com a abordagem da temática sexualidade, e a diferenciação que estabelece ao ser trabalhado o sexo e a sexualidade no espaço escolar; porém a preocupação maior está em colocar em prática o que está regulamentado.

Cabe à escola, o papel de discutir os princípios democráticos e éticos que são: o respeito pelo outro, o respeito por si mesmo e o respeito à pluralidade de opiniões. À família cabe transmitir os valores morais que a escola não tem condição de dar, porque não é algo que dê para ser delegado; a família tem de explicitar o que acha certo e errado, ação não compete à escola, pois a escola não pode ter uma posição sobre temas como aborto, casar virgem ou não, enfim, sobre o que não é um consenso social (SUPLICY, 2000).

Nessa acepção é real que a inferência do professor/educador tenha um compromisso real, porém limitado no educar para sexualidade, já que o Estado e a sociedade ainda interferem diretamente no seio familiar.

A interferência e autoritarismo do Estado ficam evidenciados em Alagoas, estado já conhecido pelos currais eleitorais, que agora é alvo de discussões nacionais e internacionais por conta da aprovação da lei escola livre ou escola sem partido.

Como citado anteriormente, a bancada do Congresso Nacional é marcada pela maioria masculina, e talvez essa tenha sido uma das razões para a aprovação do Programa Escola sem partido, que tem como prioridade vedar, em sala de aula, a prática de doutrinação político-ideológica que possa entrar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos alunos, especialmente no que diz respeito à ideologia de gênero.

Mais emblemática é a questão que permeia as opiniões de muitos educadores no que tange à educação de forma geral. Alagoas foi o primeiro e até agora único Estado a aprovar a Lei nº 7.800/16 “Escola Livre”, criada pelo deputado Ricardo Nezinho (PMDB), que prevê neutralidade do professor no debate de assuntos polêmicos em sala de aula, como os que envolvem ideologia, religião e política. Essa lei ganhou um codinome de “Lei da mordaza” pelos professores e ativistas, a qual passou por aprovações e reprovações na Câmara dos deputados ao longo de sua criação. Tal lei prevê ainda que os Servidores Públicos que não seguirem a proposta estarão sujeitos a sanções penais prevista pelo Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos e no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civil do Estado de Alagoas.

Com essa “castração”, assuntos como educação sexual, tidos como polêmicos, voltarão à “estaca zero” e sua compreensão voltará a informações por vezes errôneas, advindas de sites na internet, amigos e família, o que pode gerar alienações e desrespeito ao próximo.

Algumas entidades vêm se mostrando contra a aplicação da Lei “Escola sem Partido”, dentre elas, o posicionamento da ONU é significativo na reflexão do abuso e castração do professor/educador.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH) recentemente se posicionaram contra os efeitos da escola sem partido no Brasil e por meio de denúncia ao Alto Comissariado de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, redigiram uma carta/documento que informa sobre a retirada pelo MEC (Ministério da educação e cultura) das expressões “orientação sexual e identidade de gênero” da última versão da Base Nacional Curricular (BNCC) (PELLANDA, 2017).

Diversos órgãos e instituições como o Ministério Público Federal (MPF) e a Advocacia Geral da União (AGU) se posicionaram contra essa lei, assim como muitos especialistas, organizações sociais, estudantes e educadores que compartilham do mesmo pensamento contrário à lei, além de uma pesquisa realizada em 2017 no senado federal, com participação de 390 mil pessoas, sendo a maioria contra a “Escola sem Partido”. Tudo isso reforça ainda mais o caráter intransigente de uma pequena parcela de políticos que as apoia (PELLANDA, 2017).

De acordo com Foucault (2003), a compreensão da sexualidade e suas relações sociais da atualidade requerem a discussão de abordagens educativas com intuito de contextualizar técnicas, simbologias, experiências e representações sociais que envolvam a escola, a família, o estado, as políticas públicas, os campos jurídico e da saúde, assim como as articulações e organizações da sociedade civil no que tange aos direitos humanos, direitos sexuais, preconceitos e discriminações, como também regulamentações por meio de leis, normas e padrões de comportamento que impõem regras sociais e

relações de poder que, por vezes, contribuem para a reprodução de violências e deturpação da realidade social.

As relações de poder interferem significativamente no preconceito por meio de diversas instituições, seja elas sociais, políticas, econômicas, culturais e simbólicas. Todas essas relações que resultam em preconceitos são, antes de tudo, ausências de respeito à diversidade sexual e cultural entre os homens e mulheres de sociedades diferentes desde muito tempo. Atualmente a chamada “diversidade” - sexual, de gênero, cor, religião, cultural, social - ainda é permeada de preconceitos advindos dessas mesmas instituições mantenedoras do poder (ELIAS; SCOTSON, 2000).

É fundamental a discussão sobre gênero e diversidade sexual para prevenir estereótipos e atitudes homofóbicas, principalmente entre os estudantes, uma vez que estão em fase de construção de pensamento acerca da sociedade. É através da postura exercida pelo professor/educador que atitudes de preconceito e discriminação dessa magnitude poderão ser cada vez mais minimizadas. A doutrinação política e ideológica não deve ser confundida com as práticas pedagógicas. A escola é um espaço aberto de discussões, aprendizados de reflexão crítica, que devem se estabelecer em prol da melhoria do coletivo, da sociedade, e não um espaço de regras já definidas por poucos que, com medo de não mais se manter no mundo do poder, estabelece regras do que pode ou não ser “falado” em um espaço público e democrático. A lei escola livre traz inúmeros prejuízos, tanto aos docentes, pelo cerceamento do direito de opinar, quanto aos discentes, que perderão a chance de desenvolverem um

pensamento crítico com habilidade de refletir, concordar ou discordar dos conteúdos expostos em sala de aula.

É uma grande conquista o posicionamento da comunidade internacional contra o cerceamento da liberdade de expressão dos professores no Brasil, que tem prejudicado a qualidade da educação e colocado em xeque a primazia dos direitos humanos e dos princípios constitucionais (PELLANDA, 2017).

As finalidades de um sistema educacional e as competências não podem estar dissociadas. A visão política e os recursos disponíveis serão responsáveis por aquilo que será posto em prática, porém isso não deve impedir as reflexões e competências desejáveis do profissional na atuação em sala de aula. É necessário definir onde se deseja chegar, o que um professor deve saber não para ensinar, mas para fazer aprender, não para transmitir o saber, mas para construir competência e uma identidade, uma relação com o mundo e com o saber (CELESTINO, 2006).

É imprescindível entender que a responsabilidade de formar cidadãos pensantes, reflexivos e críticos tange a responsabilidade do professor/educador, e este sim, deve estar preparado para lidar com questões referentes aos diferentes entendimentos acerca dos assuntos considerados “Polêmicos”. Acredito que, ao invés de “calar a boca”, deveriam existir meios de comunicação coerentes com a realidade, através de capacitações reais e frequentes a estes profissionais divisores de águas.

## Referências

BONFIM, S. S. **Orientação sexual na escola: tabus e preconceitos, um desafio para a gestão.** Salvador, 2009. 70f. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-SANDRA-SOUZA-BOMFIM.pdf>>. Acessado em 27 de julho de 2017.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acessado em 29 de maio de 2017.

BRASIL. Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016. **Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa “Escola Livre”.** Disponível em: <[http://sapl.al.al.leg.br/consultas/norma\\_juridica/norma\\_juridica\\_mostrar\\_proc?cod\\_norma=1195](http://sapl.al.al.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=1195)>. Acessado em 27 de julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 27 de julho de 2017>.

BRASIL. Projeto de lei nº. 8.035-B, de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl>>

-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>. Acesso em 27 de julho de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais - Orientação Sexual**. 1997. Acessado em: 17 de junho de 2017.

CELESTINO, M. R. A formação de professores e a sociedade moderna, **Dialogia**, São Paulo, v. 5, pp. 73-80, 2006. Disponível em <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/889/76>>. Acessado em 22 de junho 2017.

ELIAS, N. SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal. 2003.

GONÇALVES, E.; MELLO, L. Gênero - Vicissitudes de uma categoria e seus “problemas”. **Revista da sociedade Brasileira para o progresso da ciência**, ano 69, nº. 1, jan./fev./mar. de 2017.

KAHHALE, E. M. P. **Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência**. In: Furtado O. (Org.). *Psicologia Sócio-histórica*. São Paulo: Cortez; 2001.

KUPSTAS, M. (org.). **Comportamento sexual em debate**. São Paulo: Moderna. 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PELLANDA, A. ONU se manifesta contra o “escola sem partido” e cita mudanças na base curricular. **Campanha nacional pelo direito à educação**. Publicado em 13 de abril de 2017. Disponível em <<http://campanha.org.br/direitos-humanos/onu-se-manifesta-contra-o-escola-sem-partido-e-cita-mudancas-na-base-curricular/>>. Acessado em 30 de maio de 2017.

PORTUGAL. Lei nº60 de 6 de agosto de 2009. **Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar**. Disponível em: <[https://saudeb23anadia.files.wordpress.com/2010/04/lei\\_60\\_20091.pdf](https://saudeb23anadia.files.wordpress.com/2010/04/lei_60_20091.pdf)>. Acessado em 27 de julho de 2017.

SUPLICY, M. **Adolescente e sua sexualidade**. 2000. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=3>>. Acessado em 7 de junho de 2017.

VIANNA, C.; SILVA, C. R. Contribuições para a análise da educação escolar. **Revista Educação - Especial Grandes Temas**, São Paulo, n.º. 2, p. 11, 2008.

# *A pedagogia social na educação em prisões: uma análise do sistema prisional do estado do Rio de Janeiro*

Taíza da Silva Gama<sup>59</sup>

---

59     Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade – GEPÉPrivação. E-mail: taiza\_gama@hotmail.com

## Introdução

A Educação é um direito público, subjetivo e inalienável da condição humana, inscrito na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 209, §1º, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996), em seu artigo 2º; cabendo ao Estado a garantia de sua oferta a todos, de forma pública e gratuita. Compreender o papel da educação no Sistema Prisional do Rio de Janeiro, sua função diante das injustiças sociais presentes na prisão e suas possibilidades numa perspectiva relacionada à Pedagogia Social, é o principal objetivo desse trabalho. Esse tipo de análise pretende contribuir para o debate acerca do significado de ser educador no sistema penitenciário, considerando as especificidades de seus sujeitos.

Partindo de uma análise introdutória que delimita o tema desse trabalho, vale destacar primeiramente, alguns dados primordiais para o estudo. O Brasil possui um dos quatro maiores sistemas penitenciários do mundo, com 607.731 detentos, incluindo os condenados de todos os regimes (aberto, semiaberto e fechado) e os presos provisórios que aguardam decisão judicial. O Sistema Penitenciário brasileiro tem capacidade para 376.669 presos, portanto o *déficit* nacional é de 231.062 vagas. Deste montante, 39.321 estão encarcerados nos 50 presídios do Estado do Rio de Janeiro, cuja capacidade é de 28.230 detentos. Assim, o *déficit* estadual é de 11.091 vagas (DEPEN, 2014).

O Sistema Penal do Rio de Janeiro surgiu em 1934, com a criação da Inspeção Geral Penitenciária. Na década de 1960, foi criada a Supe-

rintendência do Sistema Penitenciário (SUSIPE) que, mais tarde, em 1975, reformulou sua estrutura administrativa, passando a se chamar Departamento de Administração Penitenciária (DESIPE), e, em 2003, Secretaria do Estado de Administração Penitenciária (SEAP), sendo responsável por todas as unidades prisionais do estado.

A realidade do sistema prisional carioca se distancia notoriamente daquilo que é necessário para fazer cumprir sua função de reintegração social. Algo que atesta isso são os inúmeros estudos e pesquisas realizadas sobre os efeitos da prisão na vida dos indivíduos privados de liberdade que, ao apresentarem os índices de reincidência, acabam por invalidar a hipótese da “ressocialização” através da prisão.<sup>60</sup>

As políticas públicas voltadas para a população prisional deveriam desenvolver a capacidade do indivíduo e combater a ociosidade nos presídios, preparando os detentos para o retorno à sociedade. A assistência educacional, prevista na Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984), compreende a instrução escolar e a formação profissional para todos os presos, entretanto, segundo dados do DEPEN (2014), no Rio de Janeiro apenas 7% estão envolvidos em atividades educativas.

O foco dos estudos sobre educação nas prisões tem sido centrado na ressocialização, fator este que justifica a própria existência das prisões. Entretanto, ainda não existem registros de pesquisas qualitativas que voltem o olhar para os limites e desafios da educação nas prisões na perspectiva da Pedagogia Social, preocupando-se com o efetivo papel que a escola exerce no enfrentamento de contradições sociais e econômicas. Isso se dá porque, é necessário compreender

---

60 Ver Ramalho (1979), Coelho (1986) e Adorno (1991).

inicialmente, que a educação nas prisões não deve tomar para si a tarefa de reintegração social proposta pelo sistema penitenciário, mas sim contribuir para a construção de sujeitos autônomos, capazes de identificar novas alternativas para a vida fora da prisão.

Para o desenvolvimento desses argumentos, o presente artigo está dividido em três partes as quais focalizam aspectos relativos ao histórico e aos marcos legais voltados à educação no Sistema Penitenciário do Rio de Janeiro; as principais contribuições da Pedagogia Social para a educação em prisões; e, por fim, as metodologias educacionais utilizadas no contexto prisional.

## **Algumas considerações sobre a educação no contexto prisional do estado do Rio de Janeiro**

Até o começo da década de 1980 não se tem conhecimento de nenhuma previsão legal para a educação de pessoas privadas de liberdade. Em 1984 foi aprovada a Lei 7.210/84, conhecida como Lei de Execução Penal (LEP), com vistas a “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”, conforme a redação do seu artigo primeiro. Uma das propostas da LEP, prevista em seu artigo 10º, é a valorização dos direitos humanos dos presos, proporcionando um tratamento individualizado através da garantia de assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

A “assistência educacional”, principal foco deste estudo, compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do interno, tornando obrigatório o ensino fundamental, integrando-se no sistema escolar de cada Estado. O ensino profissional, por sua vez, deverá ser ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Em 2015, a presidente Dilma Rousseff sancionou novas mudanças na Lei de Execução Penal para tornar obrigatório o ensino médio nos presídios. A nova legislação determina também, a inclusão do sistema de educação a distância e da utilização de novas tecnologias de ensino no atendimento aos presos.

Contudo, a implementação das políticas públicas de execução penal no Brasil é de responsabilidade de cada estado. Julião (2003) aponta que, por isso, devido à diversidade cultural, econômica e social do país, a realidade penitenciária brasileira varia muito de região para região. Segundo o referido autor, existem dificuldades, por parte dos estados, em cumprir o que determina a LEP, até mesmo no que diz respeito à oferta do ensino fundamental aos detentos.

As Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais, aprovadas pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) e homologada pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de maio de 2010, fez com que novos caminhos de discussão fossem abertos em torno da pertinência de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para o sistema penitenciário brasileiro, inspirado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Lei de Execuções Penais. Uma consequência prática destas normas é a obrigatoriedade de que cada

estado formule seu Plano Estadual de Educação nas Prisões e, conseqüentemente, o PPP.

Roberto da Silva & Fábio Moreira (2012, p. 03) apontam que, no ano de 2011, com a aprovação da remição da pena pelos estudos, a LEP acabou ignorando os objetivos e metas próprias da educação, levando em conta somente a frequência em sala de aula e não a conclusão de ciclos, modalidade ou níveis de estudo. Assim, segundo os autores, apesar de diversas instâncias da sociedade serem mobilizadas para assegurar a oferta da educação nas prisões, não se constatou a existência de mecanismos que incentivem o preso ao cumprimento dos objetivos educacionais presentes no PPP.

O Estado do Rio de Janeiro desde 1967 vem desenvolvendo ações na área educacional quando a então Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP) firmou parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Segundo Julião (2003), a SEEDUC se comprometeu a instalar escolas nas Unidades Prisionais, oferecendo ensino básico e fornecendo professores, orientadores, equipamentos e materiais didáticos específicos.

O Decreto 8.897, de 31 de março de 1986, que regulamenta o sistema penal do Estado do Rio de Janeiro, traz, a partir de seu artigo 30, uma série de disposições referentes à assistência educacional nas prisões.

DECRETO Nº. 8897, DE 31 DE MARÇO DE 1986.

Regulamento do Sistema Penal do Estado do Rio de Janeiro  
Da Assistência Educacional

Art. 30 – A educação, nos estabelecimentos do DESIPE, compreende a educação formal, informal e profissionalizante.

Art.31 – A educação formal dar-se-á através das escolas supletivas mantidas em convênio com a Secretaria de Estado de Educação.

Art. 32 – Todas as unidades do DESIPE são obrigadas a proporcionar ensino de primeiro grau.

Art. 33 – A educação informal visa ao enriquecimento cultural do aluno, buscando desenvolver-lhe as potencialidades nas áreas artísticas, de forma a possibilitar o surgimento e aprimoramento de vocações e o resgate de nossas raízes culturais.

Art. 34 – Os estabelecimentos do DESIPE disporão de professores de artes plásticas, teatrais, literárias, musicais e de educação física.

§ 1º - Além das atividades internas, serão incentivadas as apresentações ao mundo livre, sob a forma de exposições, representações de peças e apresentação de espetáculos.

§ 2º - Na área musical, serão incentivadas, através de aulas teóricas e práticas, a formação de bandas, conjuntos instrumentais e corais.

§ 3º - No campo literário, se incentivará o gosto pela língua escrita e o desenvolvimento da criatividade dos alunos, inclusive no atendimento à produção de peças teatrais e o exercício de atividades jornalísticas.

Art. 35 – Organizar-se-ão certames, concursos e festivais nas áreas de educação física e artística.

Art. 36 – São consideradas iniciativas prioritárias na assistência educacional:

I-organização e manutenção de bibliotecas;

II-realização de palestras e conferências;

III-exibições cinematográficas;

IV-mostras artísticas;

V- programação e realização de educação física;

VI- em cooperação com o serviço social, programação de eventos que propiciem cultura e lazer;

Art. 37 – A preparação profissional promoverá a indicação ou o aprimoramento da aptidão laboral, com acesso às técnicas especializadas.

§ 1º - Visará, de preferência, à habilitação do beneficiário para atividade compatível com sua futura necessidade, em vez de se dirigir ao atendimento da conveniência dos estabelecimentos penais.

§ 2º - Respeitada a regra do parágrafo supra, os cursos profissionalizantes buscarão possibilitar o aproveitamento do benefício no trabalho produtivo intramuros.

Art. 38 – O ensino profissionalizante será desenvolvido através de convênios com órgãos federais, entidades para-estatais e particulares, ou por professores contratados pela Secretaria de Estado de Justiça e do Interior ou cedidos pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 39 – O artesanato será organizado de sorte a se constituir em atividade produtiva, de maneira a proporcionar efetiva fonte de renda para o beneficiário quando do retorno à liberdade.

Art. 40 – O serviço educacional fornecerá relatórios à direção dos estabelecimentos quanto ao desempenho dos alunos. (RIO DE JANEIRO, 1986, p.12)

Não obstante o emprego de expressões já superadas – *educação informal, primeiro grau* – e equívocos conceituais – *bandas, conjuntos instrumentais e corais* – em um Estado em que predominam escolas de samba, pagode e funk – observa-se que o decreto de 1986 considera práticas que na Pedagogia Social são caracterizadas como práticas de Educação Popular, de Educação Social e de Educação Comunitária, como veremos a seguir.

A Resolução CNE nº 2/2010 corrobora as indicações do decreto carioca ao prescrever, que

Art. 10 As atividades laborais e artístico-culturais deverão ser reconhecidas e valorizadas como elementos formativos integrados à oferta de educação, podendo ser contempladas no projeto político-pedagógico como atividades curriculares, desde que devidamente fundamentadas.

Parágrafo Único. As atividades laborais, artístico-culturais, de esporte e de lazer, previstas no caput deste artigo, deverão ser realizadas em condições e horários compatíveis com as atividades educacionais.

Art. 12 O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de

educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA

Entretanto, o atual cenário da educação no sistema prisional do Estado do Rio de Janeiro se distancia muito dos objetivos propostos pelo Decreto 8.897/86. Em algumas unidades prisionais, por exemplo, as atividades educativas são realizadas de forma improvisada, com pequenos grupos em uma cela. O ensino de primeiro grau (agora Ensino Fundamental I), aparentemente obrigatório conforme o artigo 32 do referido decreto, não está disponível em todas as unidades prisionais. Muitas vezes essas questões se dão devido à falta de apoio técnico na própria unidade prisional e por falta de recursos financeiros que venham contribuir para tal prática.

Outra situação preocupante é a formação dos professores. Conforme os estudos de Silva & Moreira (2012, p.06) sobre a realidade do Estado de São Paulo, os cursos de formação de professores ainda não estão sensibilizados com a necessidade de se formar docentes para a atuação em espaços como as prisões. Lecionar em prisões, segundo os autores, tem sido opção apenas para os profissionais em início de carreira ou àqueles que não encontram lugar na rede regular de ensino.

No Estado do Rio de Janeiro, os professores que trabalham nas prisões não possuem nem formação inicial e nem habilitação específica para atuarem como educadores de jovens e adultos. Destacar as especificidades da educação nas prisões deve ser fator determinante para a formação de professores, contribuindo também, para a ela-

boração de indicadores de avaliação que deem conta de “apreender a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão” (SILVA & MOREIRA, 2012, pp. 06-07).

É preciso analisar então, o porquê da inexistência de uma formação acadêmica específica para professores que desenvolvem suas atividades em espaços diferenciados como as prisões. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) por si só, como afirma Zanetti (2008), sofre preconceitos por fugir das regras do ensino tradicional, o que implica na organização de um currículo flexível que assegure o ingresso a qualquer tempo. Entretanto, o trabalho desenvolvido por educadores no sistema prisional se difere da forma pela qual o ensino regular é estabelecido, pois a EJA prisional possui características próprias que exigem uma atenção diferenciada por parte dos professores.

É possível verificar com o trabalho de Onofre (2011) que existem pequenas iniciativas na formação de educadores voltada para a atuação em Educação de Jovens e Adultos, porém, a temática da educação prisional é um assunto fora de questão nesses cursos. Segundo a autora, pelo fato da prisão apresentar necessidades advindas da trajetória escolar, questões que se vinculam à violência e ao delito e à história social e cultural, tais especificidades demonstram a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação de professores para esse ambiente.

Marcos Luiz Bretas, Clarissa Maia, Marcos Costa & Flávio Neto (2009) destacam que parte da produção brasileira sobre a temática das prisões, de forma geral, vem sendo realizada nos cursos de pós-graduação do país e por pesquisadores que trabalham com formas de controle social e que, por isso, têm interesse pelo assunto. No

Estado do Rio de Janeiro as pesquisas na área da educação em prisões são encontradas somente em cursos de mestrado e doutorado, sendo limitado o debate nos cursos de graduação.<sup>61</sup>

Entretanto, além da formação acadêmica voltada para as prisões, o educador deve se atentar para uma prática pedagógica que considere as concepções da Pedagogia Social no que diz respeito à relação entre os sujeitos e suas trajetórias de vida, compreendendo as questões corriqueiras que os rodeiam bem como percebê-los como sujeitos de direitos. Isso implica, pois, em assumir uma postura dialógica, levando em consideração que “o diálogo não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro”, mas se preocupa com o respeito simultâneo entre os sujeitos envolvidos no processo de aprender-ensinar (FREIRE, 1997).

## Contribuições da Pedagogia Social para a educação em prisões

A educação nas prisões está interligada ao campo teórico da Pedagogia Social, segundo Pereira (2011, p. 49), pelo fato de ser “uma educação que trabalha com pessoas marginalizadas, buscando a reconstrução de uma cidadania possível”. Silva (2016) explica que nenhum espaço e nenhum grupo social pode prescindir da Pedagogia Social, independente de sua situação econômica ou de seu nível de escolaridade.

A Pedagogia Social é um *saberfazer* pedagógico voltado para a educação de pessoas em situação desfavorável, que exige um estudo

---

61 Merece destaque as pesquisas desenvolvidas pelo Professor Elinaldo Fernandes Julião, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

abrangente sobre a prática social na qual se insere. Segundo Silva (2016, p.10), está voltada para o entendimento de que “a Educação se faz o ao longo de toda a vida, em todos os espaços e que todos nós somos potenciais educadores”.

Entretanto, não há de se falar que a Pedagogia Social faz parte de uma modalidade de ensino “não formal”, pois este termo, “enquanto categoria classificatória, [tem um] caráter não científico” (Souza Neto; Silva; Moura, 2009, p.11), dificultando o entendimento das especificidades desta disciplina científica.

A Pedagogia Social não é um método, nem mesmo um conjunto articulado destes. Enquanto disciplina, tem sua própria orientação teórica para o mundo. Uma ação não é pedagógico-social porque determinadas técnicas são usadas, mas porque alguns métodos de investigação são escolhidos e usados em consequência do pensamento pedagógico social (GRACIANI, 2015, p. 7)

Os estudiosos da Pedagogia Social, ao falarem sobre seus conceitos, buscam diferenciá-lo de um dos seus objetos, que é a Educação Social. Para Hiran Pinel, Paulo Colodete & Jacyara Paiva (2012, p. 02), enquanto a Pedagogia Social é uma disciplina científica, a Educação Social é uma *práxis*. Sobre essa relação entre Pedagogia Social e Educação Social, Esteban (2005) destaca que:

La educación social es una forma de educación, que, a su vez, es el objeto y ámbito de la Pedagogía Social. La educación social sería el fenómeno, la realidad, la praxis y la acción, y la Pedagogía Social la reflexión científica, la disciplina científica, que considera, conceptúa e investiga esa educación social. Con alguna frecuencia, se utilizan indistintamen-

te los términos, y se habla de educación social cuando se quiere hacer referencia a la Pedagogía Social, y a la inversa (ESTEBAN, 2005, p. 114).

O educador social, por sua vez, é considerado um educador popular, pelo fato da Pedagogia Social ter chegado ao Brasil através da pedagogia popular de Paulo Freire, conforme vimos anteriormente. Os estudos de Pinel, Colodete & Paiva (2012) demonstram a necessidade do educador social em desenvolver métodos voltados para os indivíduos, acreditando na capacidade do sujeito da Pedagogia Social.

A educação nas prisões, na concepção da Pedagogia Social, deve voltar-se para os sujeitos, através de um viés emancipatório, trabalhando com práticas educativas que se diferem daquelas aplicadas na escola comum. Paul Natorp (1899), um dos teóricos mais importantes da Pedagogia Social, considera que toda pedagogia deveria ser social. Para Pereira (2011, p. 52) essa educação deveria se chamar “Pedagogia Social Carcerária”, com o objetivo de resignificar e dar um maior valor social para a educação nas prisões.

## **A educação em prisões e sua metodologia**

De acordo com Onofre (2011), a metodologia da educação nas prisões, mesmo que fundamentada na participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, pode se tornar sem sentido se tende a ajustar os indivíduos ao cárcere. Faz-se necessário então, tornar esse espaço humanizado, efetivando práticas sociais que

transformem a prisão em um espaço educativo, onde todos os seus atores se coloquem como educadores.

As reflexões de Paulo Freire são de enorme importância no processo de compreensão do papel da educação em prisões, no viés da Educação Popular. O referido educador viu a Educação como equivalente ao ato de se libertar, conforme assinala Leme (2002):

A educação é tratada como um instrumento para a conscientização das classes oprimidas. Por ela, denunciavam-se os modelos impostos, denominados por Freire de educação bancária. Desejava-se, assim, construir uma proposta de educação emancipatória, na qual a autonomia, a história e a cultura dos sujeitos fossem respeitadas. Por ela, esperava-se construir uma prática que levasse à liberdade (LEME, 2002, p.93).

O conceito de Pedagogia Social – campo teórico da educação em prisões – está diretamente relacionado ao pensamento de Paulo Freire, embora ele não tenha escrito sobre o tema. Essa relação, segundo Silva (2016, pp. 188), tem contribuído “para a pesquisa, análise e reflexão das ricas e diversificadas práticas de educação popular, comunitária e social oriundas dos movimentos sociais e populares”. Isto se dá porque as ideias de Freire se norteiam no diálogo e no reconhecimento do pensamento de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para melhor compreendermos suas colocações e relacioná-las ao contexto prisional, Onofre (2011, p.277) destaca um fato importante: o aprisionado, ao entrar na prisão, sofre uma espécie de “deterioração de sua identidade”, que significa desadaptar-se da vida livre e tomar para si as características impostas pelo cárcere. Goffman (2013), por sua vez,

compreende este processo como sendo a mortificação do “eu” que se inicia no momento em que o indivíduo é admitido numa “instituição total”, como a prisão.

A instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. (GOFFMAN, 2013, p.11)

No processo de mortificação do “eu”, segundo Goffman (2013), os novatos chegam às instituições totais com uma concepção de si mesmos, criada devido à algumas disposições presentes no meio social. Ao se inserirem na instituição, se despem do apoio dado por tais disposições e recebem uma série de rebaixamentos, humilhações e degradações do “eu”, que se mortifica. A partir disto, podemos refletir sobre o papel da educação no sistema prisional como uma tentativa de contribuir para resgate do “eu” mortificado, possibilitando a construção de sujeitos autônomos e capazes de identificar novas alternativas de vida após a prisão.

Assim, pensar no papel da educação na prisão significa compreender sobre suas funções para os detentos e para a própria sociedade, através de uma aprendizagem participativa e da valorização do outro. Contudo, mesmo que se tenha claro a importância da educação dos indivíduos privados de liberdade, é necessário repensar suas metodologias, considerando as particularidades do sistema prisional de cada Estado.

Arroyo (2005) repõe a concepção da educação – mais precisamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – lastreada pelo movimento

de educação popular, como direito a uma educação que deve partir dos indivíduos como sujeitos coletivos. Compreende-se assim, que suas trajetórias escolares não paralisaram os processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Nesse sentido, quando esses sujeitos voltam à escola, já trazem consigo acúmulos de formação, que precisam ser reconhecidos no processo de ensino-aprendizagem. Identificar tais características pode significar uma reconfiguração da própria educação no sistema prisional e fora dele. Para Arroyo (2005, p. 42) “os jovens e adultos que voltam ao estudo, sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele”. Logo, o conhecimento da história de vida dos educandos, a diversidade de contextos e ao mesmo tempo a similaridade dos problemas e entraves, é essencial aos docentes. Isso se dá através da perspectiva da Pedagogia Social, por meio de uma prática sensível, aberta ao diálogo constante entre professor e aluno, humanizando mais o ensino nas prisões.

## Considerações finais

Conforme vimos no início desse artigo, o sistema prisional brasileiro e carioca apresentam problemas gravíssimos e as violações aos direitos humanos e sociais vão além das condições de superlotação. A partir da análise apresentada, ratifica-se o fato de que é preciso pensar na formação acadêmica específica para professores que desenvolvem suas atividades em espaços diferenciados como as prisões. Mais do que isso, é preciso primeiramente, garantir o direito a educação para todos.

Contudo, a educação nos presídios do Rio de Janeiro passa uma ideia para a população de que é uma “regalia”, quando, na verdade, é um direito universal. Obviamente não se trata de uma educação nos moldes tradicionais, mas de uma educação contextualizada e que objetiva fomentar nos detentos a possibilidade de se tornarem sujeitos autônomos e capazes de identificar novas alternativas de vida após a prisão.

Na verdade, a educação nas prisões precisa ser reconfigurada de forma mais “pública” e “igualitária”, considerando o viés da Pedagogia Social. Assim, é necessário primeiramente, que se cobre do Estado políticas públicas mais adequadas ao atendimento desses sujeitos, que reconheçam suas características específicas e não com uma visão assistencialista. Os direitos sociais dos sujeitos da educação em prisões devem ser requeridos para que seja devolvida a identidade que lhes foi negada geração após geração.

## Referências

ADORNO, Sérgio. **Sistema penitenciário no Brasil**. Revista USP, 1991.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BRASIL. **Lei 7.210, de 11.06.1984. Lei de Execução Penal (LEP, 1984)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de junho de 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (Cnppc). **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos penais**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 22, 25 mar. 2009. Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 20 maio 2010.

BRETAS, M. L.; MAIA, C.; COSTA, M. & NETO, F. **História das prisões no Brasil**. v. 01. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

COELHO, Edmundo Campos. **A administração da justiça criminal no Rio de Janeiro**. in Dados, nº 29 – 1, Rio de Janeiro, IUPERJ, 1986.

DEPEN, Departamento Penitenciário Nacional. **Censo Penitenciário**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br>. Acesso em: ago. 2015.

DI PIERRO, M. C. **Balço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos**. In: III Seminário Nacional Formação de educadores de educação de jovens e adultos, 2011, Porto Alegre. Formação de educadores de educação de jovens e adultos: anais. Porto Alegre: Deriva, 2010. p. 166-177.

ESTEBAN, José Ortega. **Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela**. Revista de Educación, núm. 336 (2005), pp. 111-127.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 9ª edição, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOFFMAN, Erwing. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1974. Edição de 2015.

GRACIANI, Graziela Dantas. **A função social da escola pública brasileira: um estudo exploratório**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19112015-133113/>>. Acesso em: 2016-03-05.

JULIÃO, E. & ONOFRE, E. **Educação em Prisões**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 11-14, jan./mar. 2013.

JULIÃO, Elionaldo. **Política pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação PUC/RJ. 2003

JULIÃO, Elionaldo. **EJA na educação prisional: proposta pedagógica**. Salto para o Futuro. Boletim 06, maio 2007. Tv escola. SEED-Mec.

LEME, José Antonio Gonçalves. **A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: PUC, 2002.

NATORP, Paul. **Sozialpädagogik. Theorie der Willenbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft**. Stuttgart: Frommanns, 1899.

ONOFRE, E. M. C.. **Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: UNESP, 2002.

PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. **Pedagogia Social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias**. Conhec. Dest., Serra, ES, v. 01, n. 02, jul./dez. 2012.

RAMALHO, José R. **Mundo do crime: a ordem pelo avesso**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Estadual nº. 8897: Regulamento do Sistema Penal do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 1986.

SILVA, Roberto da. **Limites e possibilidades do Direito à Educação na legislação educacional brasileira**. Voos Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá, Vol. 2, No 1, 2010.

SILVA, Roberto da. **A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade**. São Paulo: Feusp (tese de doutoramento), 2001.

SILVA, Roberto da. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil**. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006.

SILVA, Roberto da. **Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil**. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 2016, 27, pp. 179-198.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. **Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. **Educação em Prisões: apontamentos para um Projeto Político Pedagógico**. Congr. Intern. Pedagogia Social, 2012.

UNESCO. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. Brasília: Unesco, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

# *Dados dos organizadores*

## **Edgilson Tavares de Araújo**

Bolsista de Produtividade DT-2 do CNPq. Pós-doutorando em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (CEAM/UnB). Doutor em Serviço Social (PUC-SP / Universidade Católica Portuguesa). Professor Adjunto da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestrado Profissional em Gestão da Segurança Pública, Justiça e Cidadania (UFBA); Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB). Diretor de Extensão da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ANEPCP-2018-2019). E-mail: [edgilson@gmail.com](mailto:edgilson@gmail.com)

## **Gabriela Maia Rebouças**

Mestre em Direito (UFC), Doutora em Direito (UFPE) e Pós-doutora (CES-Coimbra). Coordenadora do PPGD-UNIT/SE e docente do SOTEPP-UNIT/AL. Autora da obra “Tramas entre subjetividades e direito: a constituição do sujeito em Michel Foucault e os sistemas de resolução de conflitos”, publicado em 2012 pela Lumen Juris.

## **Ilzver de Matos Oliveira**

Bolsista PDJ CNPq no PPGA-UFF. Pós-doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bolsista CAPES. Doutor em Direito (PUC-Rio). Professor do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes - PPGD/UNIT. Mestre em Direito (UFBA). Estágio Sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES/Universidade de Coimbra). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Proteção aos Direitos Humanos - UNIT/CNPq. Editor-executivo da Revista Interfaces Científicas - Direito. Autor de obras jurídicas. E-mail: [ilzver.matos@souunit.com.br](mailto:ilzver.matos@souunit.com.br)

# *Dados dos autores*

## **Adelmo Fernandes do Espírito Santo Neto**

Enfermeiro (SEUNE). Mestrando do PPG em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas (UNIT/AL). Bolsista do programa PRO-CAPS/UNIT. E-mail: adelmofernandeess@hotmail.com.

## **Adonnay Martins Barbosa**

Mestrando em Agronegócio e Desenvolvimento Regional – ADR – UFMT. Email: adonismartins1@hotmail.com.

## **Aldaíza Sposati**

Pesquisadora bolsa produtividade do CNPq, professora titular da PUCSP no Programa de Pós-graduação em Serviço Social, onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Seguridade e Assistência Social-NEPSAS e leciona a disciplina Assistência Social: Política e Gestão. E-mail: aldaiza@sposati.com.br

## **Aldenízia Kássia de Melo Carvalho**

Enfermeira e Mestranda em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas na UNIT/AL. E-mail: aldenizia.kassia@bol.com.br.

### **Alexandro Rodrigues Ribeiro**

Professor no Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento Regional – ADR – UFMT. Email: ivalex\_6@hotmail.com.

### **Amanda Boaventura Lima**

Psicóloga (Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública), Especialista em Psicoterapia Cognitivo Comportamental e Psicologia do Trânsito e aluna especial do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB) | E-mail: amandaboaventura@gmail.com.

### **Ana Vitória Araújo Fernandes**

Mestranda em Estudos Urbanos e Regionais (UFRN). Gestora de Políticas Públicas (UFRN). E-mail: avitoriaaf@gmail.com.

### **Camila de Cerqueira Silva Macário**

Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mediadora Judicial pelo Tribunal de Justiça do Estado da Bahia. Bacharela em Direito pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: cmscerqueira@yahoo.com.br.

### **Carolinne Cavalcante Pessoa Alves**

Enfermeira pela Faculdade Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste - SEUNE (2016) e pós-graduanda em Obstetrícia pela Faculdade Integrativa de Patos (FIP).

### **Claudiene Santos**

Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema e Narrativas Sociais (PPGCINE) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (NPPS) da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutora e Mestre em Psicologia pela Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras FFCLRP/USP da Universidade de São Paulo. Professora adjunta IV da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: claudienesan@gmail.com.

### **Daniela do Carmo Kabengele**

Docente do Programa de Mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas da UNIT/AL. Coordenadora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da UNIT/AL (2015). E-mail: danielacarmo@gmail.com.

### **Edgilson Tavares de Araújo**

Bolsista de Produtividade DT-2 do CNPq. Pós-doutorando em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (CEAM/UnB). Doutor em Serviço Social (PUC-SP / Universidade Católica Portuguesa). Professor Adjunto da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestrado Profissional em Gestão da Segurança Pública, Justiça e Cidadania (UFBA); Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB). Diretor de Extensão da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ANEPCP-2018-2019). E-mail: edgilson@gmail.com

### **Franciele Jacqueline Gazola da Silva**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná, mestra em educação pela Universidade Católica de Santos. Tutora à distância da Universidade Federal de Sergipe e Assistente de projetos sociais pleno –Caixa. E-mail: frangazola@gmail.com.

### **Gabriela Maia Rebouças**

Doutora em Direito pela UFPE. Pós Doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra 2015/2016. Professora

e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Direito-Mestrado em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes - UNIT (SE) e Professora no Mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas do Centro Universitário Tiradentes (AL). E-mail: gabrielamaiar@gmail.com.

### **Gilda Diniz dos Santos**

Procuradora Federal. Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes (Sergipe). E-mail: gildadinizsantos@gmail.com

### **Guilherme Vasconcelos Pereira**

Mestrando em Sociedade, Tecnologia e Políticas Públicas do Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL e bolsista PROCAPS/UNIT. E-mail: guilhermevasconcelos79@hotmail.com.

### **Ilzver de Matos Oliveira**

Bolsista PDJ CNPq no PPGA-UFF. Pós-doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), bolsista CAPES. Doutor em Direito (PUC-Rio). Professor do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes - PPGD/UNIT. Mestre em Direito (UFBA). Estágio Sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES/Universidade de Coimbra). Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Proteção aos Direitos Humanos - UNIT/CNPq. Editor-executivo da Revista Interfaces Científicas - Direito. Autor de obras jurídicas. E-mail: ilzver.matos@souunit.com.br

### **Jéssica Aparecida dos Santos Sampaio**

Bel. Em Serviço Social (UFRB), atua como assistente social na Prefeitura Municipal de Sapeaçu, Mestranda em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB) e Pós-graduanda do

Curso de Especialização de Gestão em Saúde (UFRB-CCS). E-mail: jelsesoufrb@gmail.com.

### **José Roniel Morais Oliveira**

Professor do Centro Universitário UniAGES. Bacharel em Direito. Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes (PPGD/UNIT) com bolsa PROSUP/CAPEL. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Direitos Humanos - UNIT-CNPq e do Grupo de Pesquisa Direito Constitucional: Sociedade, Política e Economia - UNIT-CNPq. E-mail: ronieloliveira46@gmail.com

### **Katiane Toldi**

Mestranda em Agronegócio e Desenvolvimento Regional – ADR – UFMT. Email: katianetoldi@gmail.com.

### **Kely Regina da Silva Lima Rocha**

Enfermeira (UFAL). Mestre em Enfermagem (UFAL). Especialista em Enfermagem do Trabalho. Professora do curso de Enfermagem da SEUNE. E-mail: kelyregina83@gmail.com.

### **Letícia Rocha Santos**

Mestranda em Direitos Humanos e Graduada em Direito pela Universidade Tiradentes. E-mail: leticia.rocha.aju@gmail.com.

### **Lindijane de Souza Bento Almeida**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais e do Departamento de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Ciências Sociais (UFRN).

Presidente da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas (ANEPCP). E-mail: almeida.lindijane@gmail.com.

### **Lucas Bastos dos Santos**

Bel. em Serviço Social (UFRB), Especialista em Serviço Social na Saúde e Mestrando em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB) | E-mail: lucasbsts@hotmail.com.

### **Magda Matos de Oliveira**

Administradora e Mestranda em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas na UNIT/AL E-mail: matosmagda@hotmail.com.

### **Manuella Florentino Vanderlei Paiva Santos**

Administradora, Mestranda em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social/UFRB.. E-mail: manuellaipaiva2@gmail.com.

### **Maria Zenaide Alves**

Doutora. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. Coordenadora do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo –NEPCampo. E-mail: zenpiaui@yahoo.com.br

### **Raquel Maria da Costa Silveira**

Doutoranda em Ciências Sociais (UFRN). Mestre em Estudos Urbanos e Regionais (UFRN). Gestora de Políticas Públicas (UFRN). Advogada (UNI/RN). E-mail: raquelmcsilveira@hotmail.com.

### **Rosineide Pereira Mubarack Garcia**

Pedagoga, Doutora em Educação/UFBA, Docente Permanente do Mestrado Profissional em Gestão de políticas Públicas e Segurança Social/UFRB. E-mail: rose.mubarack@gmail.com.

### **Selma Martines Peres**

Doutora. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. E-mail: selma-martines@uol.com.br

### **Simone Santana Damasceno de Carvalho**

Pedagoga, Mestranda em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social/Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: ssdcarvalho2011@gmail.com.

### **Taíza da Silva Gama**

Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade – GEPÊPrivação. E-mail: taiza\_gama@hotmail.com.

### **Thaís Oliveira Lemos**

Mestranda em Agronegócio e Desenvolvimento Regional – ADR – UFMT. Email: thaisacba@hotmail.com.

