

CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos
e resultados empíricos

2

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)



CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos
e resultados empíricos

2

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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

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

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

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

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Ciências humanas: Desafios metodológicos e resultados empíricos 2

Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 Ciências humanas: Desafios metodológicos e resultados empíricos 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0202-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.022220906>

1. Ciências humanas. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado “**Ciências humanas: Desafios metodológicos e resultados empíricos 2**”, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam a área de Ciências Humanas.

Sabemos que o período pandêmico, como asseverou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Diante disso, a área de Ciências Humanas se consolida como importante para a sociedade, sobretudo nesse momento. No atual contexto social e político, é necessário assumir esse lugar luta, fazendo das diversas problemáticas de pesquisa e experiências como ferramentas para a formação crítica e humana das pessoas, como lugar real de possibilidade de transformação da sociedade.

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto social, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves. Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

DIREITOS HUMANOS E A DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NA ESCOLA

Ires Aparecida Falcade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0222209061>

CAPÍTULO 2..... 14

O PROBLEMA DA FUNDAMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS SEGUNDO HANNAH ARENDT

Gabriela de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0222209062>

CAPÍTULO 3..... 20

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ROTINA DOS ATLETAS

Diene Aparecida Silva Costa

Cláudia Regina Parra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0222209063>

CAPÍTULO 4..... 25

REFLEXÕES SOBRE A MATERNIDADE PELA IGUALDADE DE GÊNERO NA ATUAÇÃO DE MULHERES NAS CIÊNCIAS FLORESTAIS

Claudia Moster

Renata Pontes Araujo

Beatriz Queiroz Demarco

Larissa Brandão Pereira

Livia Obolar de Amorim

Nathália Augusto dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0222209064>

CAPÍTULO 5..... 36

AUTOCUIDADO E MINDFULNESS EM PROFISSIONAIS DO CONTEXTO SOCIAL

Ana Berta Alves

Cátia Magalhães

Bruno Carraça

José Sargento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0222209065>

CAPÍTULO 6..... 50

COLETIVO CONVERSAE E RESSIGNIFICARES: DEBATENDO A CULTURA MACHISTA E A MASCULINIDADE TÓXICA ENTRE HOMENS

Emiliano Kelm Duet Chagas

Gustavo Rocha

Lucas Motta Brum

Romeu Casarotto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0222209066>

CAPÍTULO 7	55
PROCESSO MIGRATÓRIO E DIREITOS HUMANOS DE IMIGRANTES HAITIANOS RESIDENTES EM CUIABÁ	
Imar Domingos Queiróz Vera Ferreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0222209067	
CAPÍTULO 8	68
O TEXTO LITERÁRIO NA ROTINA DIÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS	
Jullyane Glaicy da Costa Ferreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0222209068	
CAPÍTULO 9	80
CONTRIBUIÇÕES DO USO DE JOGOS PARA COMPREENSÃO DE POTENCIAÇÃO E RADICIAÇÃO	
Taynara Oliveira da Rosa Ângela Maria Hartmann	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0222209069	
CAPÍTULO 10	93
ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS EMPRESAS DO SETOR DA CONSTRUÇÃO CIVIL NA REINSERÇÃO PROFISSIONAL DO EGRESSO DO SISTEMA PRISIONAL	
Fernando da Costa Barros Ceile Cristina Ferreira Nunes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.02222090610	
SOBRE OS ORGANIZADORES	103
ÍNDICE REMISSIVO	104

CAPÍTULO 1

DIREITOS HUMANOS E A DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NA ESCOLA

Data de aceite: 01/06/2022

Ires Aparecida Falcade

Artigo apresentado na especialização em Direitos Humanos na UFPR, setor litoral

RESUMO: Este artigo teve como objetivo conhecer como os direitos humanos das mulheres são violados pela sociedade através da educação escolar e das relações estabelecidas entre seus estudantes em sala de aula e na escola. Participaram da pesquisa de forma voluntária, aleatoriamente, 6 professores homens e 8 professoras mulheres de uma escola estadual de Curitiba. Foram realizadas entrevistas individuais com roteiro semi-estruturado e procedeu-se a análise dos dados através da Análise de Conteúdo. Os resultados demonstraram que de forma geral todos/as apresentam ainda dificuldades em abordar o tema em suas aulas referentes as relações de gênero, admitindo a importância de se trabalhar o tema e reconhecendo a discriminação arraigada na cultura e reproduzida pela escola. Dos vários encaminhamentos propostos e apontados, aparece o investimento em políticas públicas que primem pela formação continuada de toda a equipe escolar, bem como o trabalho em rede com outros setores sociais de fundamental importância para a superação destas desigualdades e violências. Ao mesmo tempo, reconheceram que a própria escola ainda oferece barreiras e muros difíceis

de serem transpostos devido a discriminação e inferiorização da mulher presentes na cultura machista e sexista da sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Violação dos direitos humanos; discriminação das mulheres; práticas educativas; escola; gênero.

HUMAN RIGHTS AND GENDER DISCRIMINATION IN SCHOOL

ABSTRACT: This article aimed understanding how the human rights of women are violated by society through education and the relationships established between their students in the classroom and school. Participated in the voluntary survey, randomly, 6 male teachers and 8 female teachers of a public school in Curitiba. Data analysis were conducted individual interviews with semi-structured script and proceeded through the Content Analysis. The results showed that in general all of them are still showing difficulties in addressing the issue in their classes regarding gender relations, admitting the importance of working the issue and recognizing the entrenched discrimination in culture and reproduced by the school. From the various proposed and pointed referrals, one of them is the investment in public policies that excel for continuing education of all school staff, as well as the networking with others social sectors fundamentally important for the overcoming of these inequalities and violences. At the same time, they admitted school still offers barriers and walls hard to be transposed because of the discrimination against women and their inferiority into the macho and sexist culture of Brazilian society.

KEYWORDS: Violation of human rights; women's discrimination; educational practices; school; gender.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira, dentre tantas outras está, apesar dos avanços ocorridos pelas lutas feministas e movimentos das mulheres, entre uma das sociedades que mais viola os direitos humanos das mulheres. Em pleno século XXI ainda a discriminação e a violência praticados contra as mulheres assustam e estão elencadas pelas pesquisas como uma das maiores violações humanas. Dentre elas podemos elencar: mercantilização do corpo, prostituição, turismo sexual, tráfico de pessoas, agressões, assédio sexual, espancamentos, estupro, assassinatos, humilhações e discriminação no mundo do trabalho, agressões físicas e psicológicas, dupla ou tripla jornada de trabalho, dentre tantas outras agressões e desrespeitos muitas vezes praticados de forma silenciosa e invisibilizada pela cultura de privilégios machistas. O pior que esta violação de direitos acontece em sua maioria nos espaços domésticos e educativos onde deveriam ao contrário, proteger e dar condições de desenvolvimento e proteção humanas. Desta forma, buscando respostas aos motivos desta violência extremada e quase que naturalizada praticadas pela sociedade atual, que representa uma violação dos direitos humanos das mulheres, buscou-se encontrar respostas, investigando junto aos/as professores de uma escola estadual, como estes/as entendiam e trabalhavam este tema em suas aulas. Qual a contribuição para o enfrentamento desta discriminação e inferiorização feminina. Dos princípios fundamentais citados na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) em seu art 1º, estão como direitos de todos a garantia: da cidadania, da dignidade da pessoa humana e art 4º: prevalência dos direitos humanos, construção de sociedade livre, justa e solidária, promover o bem estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Como procedimentos metodológicos práticos para atingir aos objetivos propostos foi realizado um questionário/entrevista semiestruturada, distribuídos entre todos os 80 professores/as de uma escola estadual de Curitiba. Destes apenas 15 devolveram espontaneamente, aleatoriamente, dentre estes 6 professores homens e 9 professoras mulheres. Para analisar os resultados utilizamos a análise dos conteúdos a partir das respostas dadas no questionário aplicado. As práticas educativas reproduzidas pela escola A escola que temos atualmente é herdeira de uma educação elitista, discriminatória, classista e produtora de desigualdades. Por muito tempo destinou educação diferente para ricos e pobres, para meninos e meninas. Por muito tempo não se pensou em Direitos humanos como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, muito menos da imensidão de pessoas que ficaram fora da escola sem o direito de se alfabetizar. Na prática, a educação não era garantida como direito humano, principalmente para as mulheres. Aos poucos outros grupos foram ingressando na escola, esta se organizou para atender a todos, mas

manteve e mantém a cultura de discriminação e diferenciação entre os gêneros. Para compreender esta realidade é necessário ver e analisar de perto a sua prática pedagógica, suas formas de entender e interpretar as coisas e pessoas, os espaços que ela destina as coisas e as pessoas. Butler (2006) por sua vez, questiona a naturalização do sexo, mostrando, através de Beauvoir, Wittig e Foucault, que o gênero é uma construção em que a identidade natural não corresponde à identidade de gênero. O devir gênero ocorre, por um lado, no corpo culturalmente construído, em um contexto de sanções, tabus e prescrições, e, por outro, na possibilidade de interação, a partir do que é recebido. Ou seja, não somos apenas culturalmente construídos, como, em certo sentido construímo-nos a nós mesmos. A construção social de cada pessoa homem ou mulher é processada e construída pelas constantes ações e interpretações de si próprio/a, bem como do mundo que o cerca. Louro assim se expressa em relação ao papel e significância da educação: “Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” ainda que sejam “fatos culturais”. A escola é parte importante desse processo. “(LOURO, 2010, p. 60).

A escola por muito tempo ensinou as prendas domésticas às mulheres e os meninos no colégio militar, atualmente já não é tão visível e imperiosa a construção da identidade de cada sujeito. Formas sutis e discretas continuam a distinguir corpos e mentes escolarizados.

A disciplina “fabrica indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. (FOUCAULT, 1987, p. 153)

A forma como estabelecemos as relações entre os pares vem carregada da construção social de pessoas, estabelecida nos gestos, olhares, formas de comportar-se que fortemente estão nos espaços escolares reproduzindo a ordem estabelecida.

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 2010, p.63).

Muitas brincadeiras e atividades realizadas na escola e no seu espaço são diferenciadas para o menino e a menina. O código estabelecido nas relações é incorporado de forma automática. As pessoas vão desempenhando os papéis sem mesmo questioná-los. O sujeito que se faz a si mesmo, é sempre de alguma forma o eu que seleciona dentre

inúmeras possibilidades e que é constituído por elas. Desse ponto de vista o eu não é situado - mas segundo Butler:

Constituído por posições e essas posições não são meros produtos teóricos, mas são princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais, aquelas matrizes de poder e discurso que me produzem como sendo viável. Com efeito, esse eu não seria um eu pensante e falante se não fosse pelas próprias posições a que me oponho, pois elas as que sustentam que o sujeito deve ser dado de antemão, que sustentam que o discurso é um instrumento ou reflexão desse sujeito, já fazem parte do que me constitui (BUTLER, 1998, p.24).

Desconstruir a realidade imposta pela cultura requer um investimento e movimentos sociais intensos. Essa desconstrução passa pela formação de professoras/es retomando a aspiração da sociedade democrática para a partir da Educação propiciar o direito a igualdade, porém

[...] o direito à diferença, ou seja, o direito ao exercício pleno da individualidade, e também o seu aparente reverso – o direito à igualdade, isto é, o de não ser considerado inferior aos demais. Entendemos, portanto, que esta Formação não seria possível fora do contexto de democratização das instituições nacionais e das políticas culturais, à medida que visa capacitar docentes da educação Básica para lidar com questões relativas às desigualdades entre crianças, adolescentes e jovens, particularmente no que se refere às violências de gênero, orientações sexuais e aspectos étnico-raciais presentes no cotidiano escolar. Trata-se, também, da transformação de uma cultura escolar que discrimina e exclui os diferentes, inferiorizando-os, posto que a norma social aprisiona suas identidades, sujeitando-os. (MINELLA & CABRAL, 2009, p.20)

Os/as professores/as responderam, em sua maioria, que apesar de considerar e trabalharem as questões de direitos humanos importantes e fundamentais, se sentem pouco seguros/as e preparados/as para abordar a questão da violência contra a mulher e as discriminações ocorridas. Principalmente quando trabalha com homens encarcerados pela Lei Maria da Penha:

“me sinto insegura e pouco a vontade, não sei como abordar(iniciar) principalmente quando trabalho com homens que sei que praticaram violência contra a mulher. Necessito de capacitação neste tema.” (professora A)

Em sua maioria fica evidente a resistência de perceber o tema de discriminação, inferiorização e violência contra mulher como tema de direito humanos. Todos disseram que trabalham com o tema Direitos Humanos em sala porque consideram importante, porém abordam de forma mais genérica enquanto direitos e deveres de cada cidadão, não trabalhando especificamente a violência contra a mulher neste aspecto. A escola precisa estar consciente para desconstruir esta forma de viver e perceber o mundo, trabalhar com percepção de que o universo das representações sociais, muitas vezes viciadas inseridas na prática educativa e aceitas como naturais. Tamanini assim se expressa:

[...] um universo de representações, por vezes viciadas, presas a ordens simbólicas genereficadas, como "naturalizadas" em posição de total desigualdade entre homens e mulheres, meninos e meninas, e inseridos em uma matriz de inteligibilidade heteronormativa [...] (TAMANINI, 2009, p.69).

Atualmente a realidade de rebeldia e violência expressa e vivida nas mediações da escola, apresenta uma necessidade de mudança, insatisfação e caos da situação relacional têm repassado pela educação. Partindo disso, observamos um debate emergente na educação do Brasil realizando movimentos e conflitos, apontando para transformações, mudanças nos padrões tradicionais de comportamento. Os padrões estabelecidos até então nas instituições como a família e a escola, apresentam mudanças significativas.

Na esteira da redemocratização no país, amplia-se no Estado o debate sobre cotas, sobre os avanços das lutas feministas e de outros movimentos libertários; alargam-se, portanto, as discussões sobre os direitos humanos, a necessidade de renovação das políticas sociais, as complexas relações entre o local e o global, etc. No entanto, esses avanços que muitas vezes se refletem na legislação, não têm sido suficientes para eliminar e, em certas circunstâncias, combater o preconceito e a discriminação, persistindo os tradicionalismos que colocam permanentemente em risco as liberdades de escolha e de realização individuais (MINELLA & CABRAL, 2009, p.22).

A situação de discriminação social aplicada às mulheres se estende aos jovens pobres os quais, continuam a encontrar uma saída na marginalidade dada a falta de oportunidades de inserção social a começar pela dificuldade da escola em lidar com estes estudantes. A escola se organizou e se organiza ainda, com forte ideologia, para trabalhar com estudantes com razoável nível econômico, brancos, heterossexuais e do sexo masculino. Neste mesmo contexto permanecem as mulheres vítimas de violência física e simbólica, apesar das campanhas de esclarecimento e conscientização. Podemos citar ainda, as crianças que sofrem abusos e constrangimentos de toda a ordem, os negros que continuam a serem discriminados social e economicamente, os homossexuais que tem sido perseguidos e, muitas vezes, assassinados violentamente. A escola representante legal da educação formal vive também tais conflitos, marcados por um largo horizonte por "avanços que estimulam e retrocessos que abatem" (MINELLA & CABRAL, 2009, p.23).

[...] os riscos servem como desafios e tornam indispensáveis investimentos pedagógicos capazes de instrumentar "as lutas contra as sujeições identitárias". Embora possamos considerar que a legislação educacional brasileira tenha avançado no sentido de incorporar direitos e valores, não há uma relevância para gênero condizente com a centralidade que esse debate tem assumido na cena contemporânea (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 44). Mesmo Orientação Sexual, como Tema Transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e leis como a 10.639/2003 – obrigatoriedade de inserir História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede pública, não se concretizam nas práticas sem investimentos sérios e permanentes em formação inicial e continuada de professores (MINELLA & CABRAL, 2009, p.23).

Reconhecer na formação continuada dos/as professores/as e profissionais da educação a necessidade de estabelecer novas formas de viver as questões de gênero inseridas na concepção de vida destes profissionais bem como parte de sua prática pedagógica, pois desta forma perceber o alto potencial de transformação possível apostando no potencial que a escola tem para mudar valores diariamente. Alternando, ao longo dos encaminhamentos necessários para dar conta da alta responsabilidade institucional nela implicada. Para Saviani (1985, p. 7-34) “a escola não é um espaço neutro e suas práticas reproduzem desigualdades sociais, materializam ideologias e hegemonias, reforçam marginalidades produzidas socialmente”. Portanto o espaço institucional da escola, é um espaço possível para construir valores que consolidem a democracia, contribuam para uma cultura de paz, igualdade, justiça, solidariedade, diálogo, uma nova forma de se relacionar e que se contraponham àqueles que embasam atitudes preconceituosas e violentas. A escola é igualmente um espaço de resistências. Ela representa lugar de lutas e de reação às formas dominantes de organizar a sociedade, pois, em seu interior, subsistem as mesmas determinações e contradições da sociedade capitalista, reproduzindo-as ou a elas resistindo (GIROUX, 1986, 1987, 1997). Inclusive os documentos orientam que os Estados

[...] desenvolvam programas e estratégias visando especialmente a ampliar o máximo a educação em direitos humanos e a divulgação de informações públicas nessa área, enfatizando particularmente os direitos humanos da mulher. (MNDH, 1993, p.46)

Apesar da grande maioria dos professores/as trabalhar no estado e na função do magistério há mais de 20 anos, não ficou clara a postura e o reconhecimento do que significa trabalhar direitos humanos na sala de aula. A maioria das respostas foram genéricas e evasivas, tendo apenas duas que apresentaram uma maior consistência nesta questão. “Trabalhar direitos humanos na sala de aula é uma visão progressista e que contribui significativamente para que os trabalhadores/as em educação e os/as alunos/as realizem e tenham uma ação pedagógica que possibilite a formação de um ser humano que, em sua atuação no meio social, leve em conta o respeito aos princípios democráticos e o respeito a liberdade do próximo”. (Professor B)

“Trabalhar na reconstrução de valores é de suma importância, tendo em vista a amplidão de violências e desrespeito que existe e que se expande no mundo atual.” (Professora C)

Esta realidade aponta ainda para uma escola conteudista e não de formação integral do ser humano, aponta e evidencia a necessidade de formação constante, pelas constantes evoluções e necessidades humanas. A formação continuada visa estabelecer esta nova forma de viver as relações humanas e avalizadas socialmente com o objetivo de desvincular a noção de diferença da noção de inferioridade.

[...] reconstruções temáticas, à desnaturalização da experiência e ao engendramento de rupturas na visão de mundo, como também do ponto

de vista das possibilidades de construção de novas compreensões sobre a subjetividade e os princípios éticos de igualdade em direção a reflexões mais amplas sobre a justiça (TAMANINI, SANTOS & SARTOR, 2009, p.70).

É necessário o engajamento de todos/as para que se homogeneizem as possibilidades do pensar, de inovar e de ampliar o horizonte de ações e estratégias em direção a mudanças. A busca de respostas adequadas se faz necessária para estabelecer o diálogo entre o suporte teórico e a reflexão prática, fundamentação suficiente para, inseridas na compreensão histórica das desigualdades e assim poder educar para a diversidade estabelecendo uma política emancipatória. A educação acadêmica impõe-se a necessidade de promover educação como processo de formação de corpos e mentes.

O lugar da compreensão engajada e preocupada em afirmar a diversidade sexual exige as condições para questionar a hegemonia de um único modelo de sexualidade, de um único modelo de vínculo amoroso, a fim de que as pessoas tenham direito a sua dignidade e a fim de que se compreenda que produzir subjetividades na diversidade é produzir uma nova política sobre a vida, os corpos e a sexualidade. Desafiar a hegemonia heteronormativa é o que faz caminhar em direção ao deslocamento dos pontos escuros, do que não foi compreendido, do que está sendo interpretado por antigos padrões, do que está estabilizado e estrategicamente representado, ou o que faz com que muitas desigualdades sejam vividas sem que sequer os grupos, as instituições se deem conta (TAMANINI, SANTOS & SARTOR, 2009, p. 73).

Os temas como gênero, diversidade e questões étnico-raciais, nos mais diversos contextos educacionais, são desafiados a oferecer muitos suportes para que se aprenda a andar pelo campo analítico e epistemológico, como também para que se autonomizem em suas ações e as compreendam como parte constitutiva de uma política que vai para além da escola, ou da figura do/a professor/a, que está em muitos pontos das diferentes esferas educacionais, das diretrizes, do gerenciamento de ações coletivas. É importante acrescentar aspectos analíticos, fazer perceber os conteúdos das afirmações, ressaltar o conteúdo das experiências em direção à diversidade, produzir reflexão e interação sobre as consequências da heteronormatividade para o campo dos direitos humanos, propiciar desconstrução dos conteúdos homofóbicos, estar comprometido com o processo de formação em questão, que é amplo porque no modo como se delinea a radiografia da educação e o reconhecimento e implementação das pautas de políticas públicas.

O nível de desenvolvimento propiciado aos estudantes deve levar em conta o processo de formação e concepções culturais estabelecidas nas entrelinhas, é importante a desconstrução das percepções ocorridas até então. Os/as professores/as são desafiados a conhecer os conteúdos e esta linguagem subliminar. Para tanto, a formação dos/as professores/as é fundamental, pois o agir, a forma de se posicionar em relação a temas e demandas da sala de aula e do processo educativo de formação, elaborar-se, produzir sua própria formação e a pensar as resistências. Isto porque eles se vinculam a processos homofóbicos, aos silêncios sobre a diversidade, aos conflitos entre escola e família e a várias

ordens emocionais, afetivas e simbólicas da vida de todos/as nós. Incluso, no modo como sofremos coerções, sanções e pressões do meio cultural de onde parte a experiência, ou das competições por trabalho e renda, engendradas no contexto de cidade onde estamos. Sobretudo, quando nela se vislumbra poucas oportunidades à participação coletiva. Ao serem questionados se consideram importante trabalhar as questões de violência contra mulher, todos responderam afirmativamente essa necessidade e afirmando positivamente que a escola pode contribuir para a superação da cultura desta violência e discriminação.

“A construção de uma sociedade igualitária e justa passa por uma formação humana na escola e em todas as instituições formativas.” (professor D)

Poder perceber o enfoque educacional de rechaço ao diferente que a escola reproduz as afirmações culturais presentes nas representações relativas à forma de pensar, organizar, sentir e viver a experiência da sexualidade e nas relações de gênero, dentre tantas demandas sociais. Faz-se imprescindível a de desconstrução dos discursos e das representações de gênero como operações de poder avalizados pela educação e pela escola. Louro, (2010) observa que nossos questionamentos a respeito destas relações e desigualdades, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas.

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia (LOURO, 2010, p.64 e 65).

Se todos estes arranjos estão inseridos e presentes na escola, não há como negar esta discussão e enfrentamento. É uma tarefa difícil, mas necessária se quisermos construir e fazer valer o direito a igualdade e reconhecimento à cidadania de todas/os.

Compreendemos que resistências, abjeções e imaginário heteronormativo estão no processo de como o sexismo interage na produção das desigualdades e no modo sobre como se escolariza o corpo e as mentes. Isto nos desafiou a pensar como colocar em xeque o caráter generalizador da escola e de como ela também está desafiada a cumprir com os requisitos de certos sistemas de valores, normas, princípios ou padrões sociais que, uma vez aceitos, são mantidos por um indivíduo, classe ou sociedade, e reproduzidos do ponto de vista dos agentes sociais e das instituições. Portanto, muitas vezes, são imeditivos de questionamentos, reformulações e de mudanças nos hábitos institucionais, bem como nos 20 hábitos imbricados com a ação didática adotada pelo sistema educacional. (TAMANINI SANTOS & SARTOR, 2009., p. 75).

Faz-se necessário refletir sobre os conteúdos teóricos abordados até então pela estrutura escolar, bem como a incidência destes sobre a prática e a vida dos/as professoras/es bem como, seu significado em termos de desafios a serem assumidos com os seus próprios processos de formação, dos seus/as estudantes. Ao serem questionados como poderiam abordar o tema para quebrar a cultura social de violência cometida contra a mulher, um professor apontou a questão do cavalheirismo, da não discriminação o que

mostra o receio de mudar o padrão estabelecido e a resistência de tornar visível as formas diárias de embotamento da violência. Porém, 6 professores/as apontaram que a maneira para enfrentar esse problema social seria tornar visível através da formação crítica sobre os fatos reais, abordando textos, filmes, documentários, estatísticas que mostram a realidade do país. Um professor não apontou o efeito perverso da omissão, mas não apontou formas de trabalhar o tema:

“Na medida que se omite, você contribui para a proliferação da violência direcionada pelo senso comum e até mesmo pela mídia”. (Professor E)

Dentre estas respostas 2 professoras levantaram a importância de trabalhar articulado com outros órgãos que podem acolher e encaminhar as denúncias, se referindo que a escola sozinha não dá conta desta questão. Muitas vezes, dada a cultura machista, a escola não consegue atingir os resultados que gostaria ou havia proposto. Analisar, rever, buscar compreender as formas de discriminação e manutenção das desigualdades nas relações entre si próprias, professores/as e profissionais da educação bem como nas atividades escolares em sala de aula, nas interrelações entre si (estudantes) ou nas brincadeiras livres do pátio da escola, nas aulas de educação física, nas atividades lúdicas, ou no caminho para casa e para a escola, bem como nas relações sociais de forma geral. As relações escolares, especificamente as relações entre professor/a estudante são relações hierarquizadas, subjetivizadas, generificadas e, portanto, reprodutivas de desigualdades e condições desiguais de desenvolvimento entre todos/as. Na construção de indivíduos desempenhada pela escola, os processos de formação observados, trazem arraigados um currículo oculto que mormente é ignorado em relação ao peso da formação de sujeitos políticos e cidadãos/ãs conscientes de sua condição pessoal.

Ignora-se deste modo, todo um espaço de construção de conteúdo relativo a “ficar”, namorar, e a linguagens generificadas sobre corpo, sexo, sexualidade, afetos e desejos – conteúdos que poderiam estar em outro lugar e oficializados como parte dos processos de formação ou contemplados em atividades complementares, transversalizadas nas diferentes reflexões de diversas aulas, mas que ficam frequentemente, no riso, na graça, no silêncio, na repressão, no controle ou nas ameaças, resultando inclusive em situações de violência. Todos/as já presenciaram cenas de namoro entre alunos/as na escola, mesmo sendo proibido, e o que aparece sobre isso no material on-line é que “é normal namorar na escola” – , porém é normal até o momento que isso não atinja a direção, o professor ou a família. (TAMANINI, SANTOS & SARTOR, 2009, p. 76)

A forma moralista que a escola funciona nestas questões vem carregada de certa permissividade, porém logo que ultrapasse o limite do que é considerado moral, as penalidades são aplicadas e pouco é discutido esses contextos e seus significados.

Afeto não é tema do currículo, namoro muito menos, e gravidez então, viva o silêncio – não são assumidos como expressão da sexualidade e como parte dos conteúdos da amizade e dos vínculos entre os seres humanos e da sua condição de ser e de crescer, ou das responsabilidades compartilhadas.

Se quisermos mudanças, não podemos ignorar essas questões políticas, muito menos a compreensão de que elas deveriam estar pautadas como conteúdo dos currículos, bem como das ações de gerenciamento, das práticas estruturadas e planejadas coletivamente em vista da formação dos professores/as e da prática pedagógica consequentemente. A formação continuada dos/as professores/as poderia aprofundar e se atualizar na construção de um currículo e uma prática pedagógica não discriminatória e não desigual. Buscar e

[...] objetivar mudanças de olhares e de visão de mundo sobre aspectos fundamentais à compreensão conceitual, a respeito de como se posicionar, e sobre como viver a experiência de construir igualdade na prática cotidiana e diária da vida familiar, pessoal e da formação em questão com fins a desconstruir a heteronormatividade em seus sistemas de violência de gênero. Essa formação e a necessidade prática esbarram ou no desconhecimento ou em nortes teóricos sobre corpo, sexualidade, sexo, reprodução, família, violências, intimidade, subjetividades e preconceitos, a respeito dos quais se disse muitas vezes que eram aspectos do foro privado e, portanto, deveriam ser mantidos no bojo da separação rígida entre o que foi assim considerado, como do privado e separado do público. Em assim sendo, não se podia colocar esses conteúdos em discussão, e nem em exposição, de modo que ficavam invisibilizados os seus engendramentos, os seus significados e o modo como eles interagiam na manutenção de determinados espaços de poder e de desigualdades (TAMANINI, SANTOS & SARTOR, 2009, p. 78 e 79).

Aprendemos a aceitar essas relações desiguais, essa dicotomia, a reprodução de valores bem como a reprodução das normatividades. No contexto escolar, reproduzimos as representações de mundo engendradoras de práticas desiguais que fomos aprendendo e que fizeram o que cada um/a de nós é. Na convivência com esta cultura que separa o público do privado, mas não só, separa a intimidade e a subjetividade de sua dimensão política e o desejo do seu corpo de engendramento – como também a emoção da racionalidade científico-tecnológica, instrumental, pedagógica e, por vezes, até mesmo, da vida do trabalho e da esfera do lazer, fomos inserindo nossa experiência de vida dentro de padrões de silenciamento e omissão, ou de abordagens inadequadas, ao mesmo tempo em que surgem iniciativas desconstrutoras como o que se implantou na experiência do curso em análise. Desconstruir essas vivências é parte do desafio do que constitui essa nova epistemologia em gênero. Todos/as sabemos como esses aspectos, engendrados também para além dessa dicotomia implícita, foram fortemente vinculados às formas de reprodução das normas sociais, que em relação à sexualidade também recolocam naturalmente o modelo heteronormativo como espelho de regramento, normatização, disciplina e normalidade. Assim sendo, não havia possibilidades de discussão em espaços que não fossem os da vivência de cada um, como experiência normatizada, prescrita, vigiada e organizada em forma de norma. Ao apresentar e levantar as formas ditas como normais e invisíveis de discriminação destes grupos, lembramos ainda dos livros didáticos que em sua maioria aborda e coloca mulheres, negros, homossexuais e lésbicas com funções

subalternas, quando os apresentam. Muitas vezes tratam estas pessoas como invisíveis e insignificantes em suas linguagens tanto escritas como imagens. Através das aulas de educação física, visivelmente a concepção de corpo fraco, menos capaz, não permite a realização de certos esportes e atividades para as meninas. Afirma-se ainda que isto não seja atividade para meninas. Portanto essa realidade mostra que a escola não apenas mantém os padrões cultuados pela sociedade, mas também “fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe” (LOURO, 2010, p.85). Os/as professores/as apontaram a escassez de material didático e/ou ausência dos mesmos nos livros didáticos, esse seria um dificultador para trabalhar o tema com seus/suas estudantes. Assim sendo, é inevitável ousar e,

[...] inventando formas novas de dividir grupos para jogos ou trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não sexista, não racista; investigando novos grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos “modelos” familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar as certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias (LOURO, 2010, p. 124).

Pouco se conseguirá se não quebrarmos os paradigmas estabelecidos pela cultura escolar que reproduz seres humanos preconceituosos, individualistas, competidores, alienados ao capitalismo selvagem que vê as pessoas como fontes geradoras de riqueza, massificando e desrespeitando os direitos humanos de milhões de pessoas que não conseguem sequer ter acesso as condições mínimas de dignidade humana. E infelizmente as mulheres estão colocadas neste grupo com grande vulnerabilidade social. Portanto, todos os esforços em todas as esferas são necessários para desconstrução da ordem estabelecida, começando pela superação dos tabus pessoais. A escola contempla em seu PPP o trabalho na superação das desigualdades de gênero e discriminação dos Direitos Humanos, apesar das resistências e dificuldades que os/as professores/as apontaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho para sairmos da situação de inércia social que esta sociedade machista produziu e ainda produz, estabeleceu a favor de alguns, permitirmo-nos que a inquietação e a situação de desconforto gerado por estas desigualdades possam aparecer, possam fazer parte das discussões de sala de aula, para que aos poucos, consigamos avançar em direção da justiça social, da igualdade e equidade merecida por todas/os. Estabelecer estratégias de intervenção, por menor que seja, produzirá um arejamento das ideias pré-estabelecidas. “Estimular a fala daquelas que tradicionalmente se veem condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido”

(LOURO, 2010, p. 114).

Promover uma educação libertadora, livre de preconceitos e desigualdades, não sexista é um desafio que deve ser visto como meta para a educação que está acontecendo. As transformações que este olhar novo de se fazer educação com formas mais efetivas de produzir conhecimento novo, através de práticas educativas em sala de aula, bem como ações coletivas e cooperativas entre os/as estudantes que propiciem experienciar formas novas de viver, onde prevaleça a equidade, o respeito, o amor ao próximo, a valorização do diferente, a democracia, a valorização do ser, a autoestima, o reconhecimento e desenvolvimento integral de cada um/a, o comprometimento e cuidado com o/a outro/a e com a sustentabilidade das relações humanas e todas as formas de vida. Enfim que o espaço escolar respeite o/a cidadão/ã, o direito humano independente de seu gênero, etnia ou condição social. Ao abordarmos o tema discriminação de gênero na escola na perspectiva dos direitos humanos, através deste estudo teórico-prático, analisando as ações educativas reproduzidas pelos/as professores/as na suas aulas e ações na escola que inferiorizam e colocam a mulher em segundo plano, percebemos muitas dificuldades e falta de formação e informação acerca do tema. Arriscaria dizer que ainda há uma cisão de entender que o tema violência contra a mulher é uma agressão ao direito humano da mulher de ter assegurado seu desenvolvimento de forma íntegra. As violações e formas de discriminação contra mulher na ação e prática escolar que mantém esta inferiorização através dos tempos pela cultura de padrões machistas estabelecidos socialmente, ocupam ainda a condição de invisibilidade. Evidencia a necessidade de formação aos/às professores/as para transformar essa realidade, estabelece reflexão crítica sobre os princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais, aquelas matrizes de poder e discurso que reproduzem como sendo viável esta diferença. A construção social de cada pessoa homem ou mulher é processada e construída pelas constantes ações e interpretações de si próprio/a, bem como do mundo que o cerca. Assim sendo, ainda temos o desafio de transformar as estatísticas que retratam a violação dos direitos humanos da mulher no espaço da sala de aula, mas antes disso na formação inicial e continuada dos/as professores/as, gestores e técnicos que atuam e fazem a educação acontecer no espaço escolar e na vida de toda a sociedade. A articulação com a sociedade, o trabalho em rede no combate as violações dos direitos humanos da mulher são fundamentais e imprescindíveis e foi apontado como o melhor caminho para superação das desigualdades sociais. Políticas públicas específicas de enfrentamento são necessárias e urgentes, mas devem caminhar com o monitoramento e ações sociais de todos/as os/as cidadãos/ãs. Uma nova educação é necessária, e ela começa com a educação e formação dos/as professores/as e agentes escolares. Atualmente o CRAS e as delegacias especializadas da mulher, são espaços que podem ser utilizados para o apoio e enfrentamento a esta dura realidade. Combater e denunciar a mídia que agride e oprime a mulher colocando-a como objeto de desejo e consumo é fundamental pra quebrar a cultura machista que fere os direitos femininos.

Lembrar ainda que ao evitar contar histórias e brincadeiras que discriminem a menina é parte importante no avanço rumo ao empoderamento e superação das desigualdades. Não podemos esquecer que a mulher na era atual está adoecendo, sendo esta uma violência que não possui estatísticas nem reconhecimento, pelo acúmulo de tarefas e funções, desempenha dupla ou tripla jornada de trabalho. Em muitos lares brasileiros, a mulher ao sair para o mercado de trabalho assumiu para si as responsabilidades de manutenção e sustento da família, boa parte dos homens usam seus salários para seus interesses particulares, não assumindo e se comprometendo com a família.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós- modernismo. In: BESSA, Karla Adriana Martins (orga). Cadernos Pagú. Campinas:Núcleo de estudos de Gênero/ UNICAMP, v.11, p. 11- 42,1998.

BUTLER, Judith. Regulaciones de Género. Revista de estudios de género. nº 23.Guadalajara, México, 2006. FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de janeiro: Edições Graal, 1987.

FALCADE-PEREIRA, Ires Aparecida. **Direitos humanos e a discriminação de gênero na escola**, UFPR, PontaL do Paraná. 2015. FALCADE-PEREIRA, Ires Aparecida. ires aparecida falcade-pereira direitos humanos e a ...[https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/R-E- ...](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/R-E-...)

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986. LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Ed Petrópolis: Vozes,2010.

MINELLA & CABRAL, Luzinete Simões e Carla Giovana. Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola. Florianópolis : Ed. Mulheres, 2009.

MNDH. Direitos Humanos – declaração e programa de ação de Viena. Trad Magda Furtado de Queiroz. Rio de Janeiro: MNDH/ISER, s/d p. 45-46. (coleção direitos humanos 5). SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1985.

TAMANINI, SANTOS & SARTOR, 2009, Gênero, sexualidade e relações Étnicoraciais: limites e desafios. In Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola /org. Luzinete Simões Minella e Carla Giovana Cabral. – Florianópolis : Ed. Mulheres, 2009.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e políticas da educação: impasses e desafio para a legislação educacional brasileira. In: SILVEIRA, Maria Lúcia da; GODINHO, Tatau (orgs.). Educar para a igualdade: gênero e educação escolar. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo; Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 19-47.

O PROBLEMA DA FUNDAMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS SEGUNDO HANNAH ARENDT

Data de aceite: 01/06/2022

Gabriela de Freitas

RESUMO: O cenário de uma democracia instável implica na formação de um contexto propício para o fracasso da efetivação dos direitos humanos, visto que o cumprimento destes está diretamente ligado à relação em que o sujeito mantém com o Estado. O projeto visa compreender de que maneira se dá esta relação entre direitos humanos e democracia e, especificamente, de que maneira estes se apresentam em um contexto de ruptura política. Não se trata de questionar a importância das declarações de direitos na emancipação e resistência ao arbítrio, mas sim de pensar criticamente a respeito de sua efetividade quanto à tutela jurídica da vida humana, caracterizando a crise e o limite desses conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Política; direitos humanos; pluralidade.

THE PROBLEM OF THE FOUNDATION OF HUMAN RIGHTS ACCORDING TO HANNAH ARENDT

ABSTRACT: The scene of an unstable democracy implies the formation of a context conducive to the failure of the realization of human rights, since the fulfillment of these is directly linked to the relationship in which the subject maintains with the State. The project aims to understand how this relationship between human rights and democracy takes place and, specifically,

how they present themselves in a context of political rupture. It is not a question of questioning the importance of declarations of rights in emancipation and resistance to will, but to think critically about their effectiveness in terms of the legal protection of human life, characterizing the crisis and the limit of these concepts.

KEYWORDS: Politic; human rights; plurality.

Existe na história da filosofia diversas concepções acerca do melhor modelo político possível ou até de um modelo ideal. A proposta do presente resumo é apresentar duas dessas propostas que, ainda que sejam diametralmente opostas, tem sua racionalidade resguardada. Isto é, o fato de serem duas propostas contrárias não faz com que uma anule a outra, visto que ambas tem um forte embasamento. Buscar-se-á apresentar, de forma breve e introdutória, os principais aspectos que compõem o âmbito político segundo as concepções de Hannah Arendt e Carl Schmitt.

Dentre os diversos aspectos que formam a complexa concepção do campo do político para Arendt, a pluralidade é a que mais se destaca, uma vez que ela cumpre uma função necessária nas relações humanas, pois, nas palavras da autora, “não o homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra” (ARENDR, 2000, p. 17). Para a autora, a política tem uma relação de necessidade com a pluralidade, pois sem este fator o debate de

ideias seria inviabilizado ou inútil, para que se tenha o embate de ideias são necessárias diferentes perspectivas sobre o assunto debatido, no qual em um lugar dominado pela homogeneidade isto se torna impossível.

A pluralidade é o que define a imprevisibilidade da esfera pública, o que permite que a política seja espontânea. Tal relação entre política e a pluralidade poderia ser expressa por uma implicação lógica, em que se há política, então, necessariamente, há pluralidade. Cumpre ressaltar que, ainda que exista esta forte relação entre ambas, não é qualquer ajuntamento humano que configura a política, ou seja, a política necessita da pluralidade para ocorrer, mas a pluralidade pode ocorrer independente da política.

Ora, por um lado, é necessário que sejamos iguais para que se estabeleça uma linguagem e que a comunicação seja possível, por outro lado, é essencial que se tenha um fator de diferenciação entre estes que se comunicam, visto que ideias homogêneas não configuram debate, não configuram ação e não configuram política; a perspectiva do outro, cumprindo o papel do outro, é de suma importância, uma vez que para a autora “a política baseia-se na pluralidade dos homens” (ARENDR, 2017, p. 151). A pluralidade é, em breves palavras, o que possibilita o exercício do *logos*.

Ao nos depararmos com governos que excluem parte de sua sociedade das deliberações políticas, submetendo-os a condições deploráveis, ou impedindo que estes sintam-se representados ou parte da sociedade política, temos o exemplo do que Hannah Arendt está querendo colocar quanto a importância de tal pluralidade. Mais do que isso, a exclusão do outro e o domínio daqueles que são iguais, os homogêneos, é na verdade o oposto da política, na medida em que tal relação de dominação não configura de forma alguma o âmbito dos debates. Os regimes totalitários analisados pela autora demonstram bem tais consequências, o extermínio do outro é uma dos vários resultados de tal deturpação da política. Quando a homogeneidade passa a pautar o âmbito público, acaba por anular não só a esfera política como também os próprios sujeitos desta, desta fora, as diferenças que antes seriam saudáveis para o desenvolvimento do corpo político passam a ser caçadas e aniquiladas, e a política é deixada de lado e substituída pelo domínio e administração do outro.

O conceito de pluralidade, amplamente desenvolvido pela autora, é de grande ajuda para compreender o problema no fundamento da concepção de direitos humanos da época. Para a autora, o sujeito só revela-se como Homem quando é percebido por outros homens; melhor dizendo, ainda que isolado, o indivíduo permanece sendo homem, porém apenas em contato com outros homens é que estes são capazes de revelar e confirmar sua identidade.

Ao agir na esfera pública, o homem não só é percebido como sujeito, como também como algo individual, com suas particularidades e especificidades; desse modo, não faria sentido fundamentar os direitos humanos em uma ideia abstrata e amórfica de homem. Se o homem expressa suas particularidades no público, os direitos humanos devem

também, de certa forma, expressá-las. São as relações estabelecidas no espaço público que caracterizam a atividade dignificadora do ser. Apesar de ser declarado como alienável, a elaboração abstrata dos direitos humanos culminou em sua ineficácia.

Dessa forma, os direitos humanos passam a ser uma “opção” aos Estados e sua efetivação dependente da soberania do mesmo. Ao ascender ao poder na Alemanha, Adolf Hitler deixou claro que os direitos humanos não eram uma preocupação; mais do que isso, ele delimitou o conceito de humano apenas àqueles considerados arianos, retirando dos demais o status de sujeitos de direito. Primo Levi, judeu italiano sobrevivente do campo de concentração de Auschwitz, em “É isto um homem?”, fala a respeito do “muçulmano” (*Muselmann*), termo utilizado nos campos para designar prisioneiros que estavam em grave situação de degradação, sucumbidos pela fome, frio, doenças e exaustão, aqueles dos quais haviam sido suprimido todo o reconhecimento de direitos.

Hannah Arendt mostrou como a relação entre direitos humanos e Estado-nação implicaram no surgimento de categorias de pessoas sem direitos, inserindo-os em primeiro momento como cidadãos de segunda classe (*second-classcitizens*) para posteriormente retirar deles toda condição de cidadão (cf. ARENDT, 1999, p. 51). Os apátridas e as minorias haviam perdido, segundo Arendt (1989, p. 301), os direitos que até então eram tomados como inalienáveis, mais do que isso, “não dispunham de governos que os representassem e protegessem e, por isso, eram forçados a viver ou sob as leis de exceção dos Tratados das Minorias [...] ou sob condições de absoluta ausência da lei”. Esses grupos estavam convencidos de que a perda de direitos nacionais era idêntica à perda de direitos humanos e que a primeira levava à segunda.

Em poucas palavras, os tratados das minorias – dos períodos entre guerras – previam que apenas pessoas de mesma origem nacional poderiam dispor de maneira integral de sua cidadania, do contrário – para os outros grupos em geral – vigoravam os tratados de exceção. Quer dizer, como nenhum Estado reclamava esses indivíduos, restava-lhes apenas a exceção, praticamente transformando-os em uma instituição permanente, detentora de suas próprias leis (ainda que, no mais das vezes, ineficazes).

Os direitos supostamente inalienáveis se mostraram incompatíveis com o termo quando surgiam pessoas que não eram cidadãos de algum Estado soberano: perderam não só seus lares, impossibilitados de encontrar um novo lar, mas também toda a tutela jurídica e proteção do governo (cf. ARENDT, 1989, p. 327).

Contrapondo ao modelo arendtiano que teria como pressuposto a pluralidade, destaca-se a argumentação do filósofo e jurista alemão, Carl Schmitt (1996, p. 10), que argumenta que a democracia deveria ter, ao contrário, homogeneidade, podendo inclusive aniquilar o heterogêneo sem que deixasse de ser uma democracia. “A força política de uma democracia se evidencia quando mantém à distância ou afasta tudo o que é estranho e diferente, o que ameaça a homogeneidade”.

Para Schmitt (2009), se faz necessário que se estabeleça uma definição clara acerca

das categorias que se apresentam a partir dessa lógica dualística que caracterizaria seu pensamento. A definição do político não é algo fixo já estabelecido, ou seja, não existem critérios previamente estabelecidos – como uma avaliação da conduta moral, julgamento estético ou econômico. Na verdade, essa definição fundamenta-se em suas próprias distinções, “às quais se pode atribuir toda a ação política em seu sentido específico” (SCHMITT, 2009, p. 27). Segundo Schmitt, o que determina e movimenta o âmbito político é a diferenciação entre amigo/inimigo (*Freund/Feind*).

A relação dicotômica entre amigo e inimigo “tem o propósito de caracterizar o extremo grau de intensidade de uma união ou separação” (SCHMITT, 2009, p. 28). Para o autor, o inimigo não necessariamente precisa ser tido como mal, na verdade, pode até ser considerado moralmente correto. Ele pode não ser um parceiro de negócio, não especificamente um concorrente.

Habermas (2009, p. VIII) aponta que “o político se manifesta, preferencialmente, na autoafirmação organizada de um povo ‘politicamente existente’ contra inimigos externos e internos”. Isto é, ao identificar o inimigo externo (*hostis*) uma nação *deve* configurar de tal modo a estabelecer uma unidade política que deve ser homogênea – como uma massa amórfica – e, para isso, se faz necessária a aniquilação de todo e qualquer elemento que se apresentar fora do padrão estabelecido. Assim, o Estado, visando manter sua unidade revelada na decisão política de sua figura soberana, a qual, por sua vez, se baseia na homogeneidade, deve, sempre que mostrar-se necessário, eleger e eliminar também seus inimigos internos (*inimicus*). Este inimigo interno – como já dito anteriormente – pode ser qualquer sujeito ou grupo que o soberano apontar como prejudicial ao público.

Ainda que seja possível observar pontuais aproximações em suas teorias, as concepções de Schmitt e Arendt, são constituídas a partir de premissas fundamentalmente opostas. Enquanto o filósofo do Reich estabelece uma teoria política embasada no conceito de *unidade* da massa, Arendt, por outro lado, afirma que só é possível se falar de política no âmbito da *pluralidade*.

Conforme observado, apesar de tomarem caminhos totalmente diferentes ao conceber a esfera política e as relações estabelecidas, a racionalidade ainda se encontraria presente em ambos os processos. Por mais difícil que seja imaginar o contexto schmittiano sendo efetivado como algo racional, ele ainda assim o é, visto que não dependem do acaso para se realizarem, mas sim de um processo construído visando manter a estrutura que o autor estabelece.

Uma vez que os direitos humanos são classificados, desde a sua origem, como direitos universais, a única coisa necessária para garantir a efetivação de tais direitos deveria ser a condição de sermos humanos, entretanto, Arendt demonstra que, no contexto do entre-guerras, os “direitos universais” mostraram-se, na verdade, ser nada mais que uma *retórica vazia* ante ao que estava acontecendo com os judeus, as minorias étnicas e o grande número de refugiados que, na busca de um novo lugar para reconstruir as suas

vidas, sentiam ter perdido o seu lugar no mundo (PEREIRA, 2015, p. 13).

A relevância da análise de tal temática se torna explícita na medida em que o assunto impacta diretamente na vida e na construção do sujeito, uma vez que são os direitos humanos um dos critérios que pautam as relações estabelecidas em sociedade. Consiste num dos papéis da Filosofia também tratar de questões relativas a seu tempo, vez que os direitos humanos encontram-se em constante debate no decorrer da história, e a investigação de seus fundamentos auxiliam diretamente na compreensão de sua funcionalidade atual.

Em consonância à argumentação do filósofo brasileiro, Giacoia Junior (2018, p. 122), o que talvez falte no debate atual sobre os direitos humanos seja “precisamente uma consciência mais apurada do vínculo, desde o início problemático, entre a pretensão universalista dos direitos humanos e seu asseguramento efetivo nos quadros institucionais dos Estados-nação”. Significa dizer, então, que a crise do Estado-nação no século XX tornou possível o aparecimento do nazismo, do fascismo e demais formas de violência cuja incidência recai sobre a vida natural, propriamente o local da decisão soberana. (cf. GIACIOIA JUNIOR, 2018, p. 115).

Nesse horizonte, ganha importância a vinculação entre juízo e dignidade humana e a crítica arendtiana aos direitos humanos presente em Origens do Totalitarismo, pela tendência a pautarem-se numa concepção abstrata de humanidade e isso incidir numa prática que reduz os direitos humanos a direitos civis: o direito a propriedade, a vida, ao trabalho etc. O humanismo abstrato leva à piedade e não ao respeito, segundo Arendt, a categoria correta para se pensar a solidariedade. A partir da ideia de juízo, ganha sentido a reivindicação arendtiana exposta em Origens do Totalitarismo de que os direitos humanos fossem tomados como direitos públicos, cuja base seria a ideia de “direito a ter direitos”, isto é, os homens devem ser respeitados não apenas como seres biológicos, mas como cidadãos, seres livres, capazes de agir e julgar. Sem pertencer a uma comunidade e sem nela deter poder, não há dignidade. Direitos humanos sem possibilidade real de participar e decidir sobre o destino comum tornam-se vazios, meros instrumentos propagandísticos para os governos. Para Arendt, os direitos humanos não precisam de uma justificação abstrata, pois nessa os homens são concebidos como mudos, incapazes de escolher e agir. A capacidade de julgar por si mesmo dá aos homens um teor de dignidade imanente que não se verifica em nenhum outro ser e faz com que se dispense o atrelamento a qualquer outra dimensão ou critério para que se justifique a dignidade humana. Atrelados à concepção de juízo, os direitos humanos passam a ser de homens-cidadãos, seres dotados de autonomia, e não de animais humanos, meros seres de necessidade. Evidentemente é mais fácil incluir a proteção ao animal humano, ao homem como ser de necessidade, na perspectiva do homem-cidadão, do que alcançar e proteger o homem como cidadão nos direitos humanos concebidos abstratamente. (AGUIAR, 2006, p. 281-282)

A crítica de Arendt aos direitos humanos não visa desconsiderar a importância desta ferramenta na proteção dos indivíduos nem anular sua eficácia, mas sim apontar alguns equívocos presentes em sua construção para que se possa reconstruí-los de maneira

mais sólida, podendo assegurar de fato a dignidade da vida humana. Esta dignidade que a autora se refere é a garantia de preservação não só física como também política do indivíduo, independentemente de suas posses, crenças ou poder.

Segundo a autora, os direitos humanos deveriam servir como um postulado estabelecido que garantisse a todos essa dignidade humana ou, no jargão da autora, o *direito a ter direitos*, a fim de preservar aquilo que, no mais das vezes, os regimes totalitários visam retirar do indivíduo.

No caso do nazismo, por exemplo, a construção da imagem do povo judeu como inimigo público alemão e a retirada de sua cidadania resultou em meros corpos desprovidos de tutela – ou seja, de alguém que lhes assegurasse até mesmo o direito a vida – e que, sendo assim, qualquer coisa poderia ser feita com eles (*cf.* LAFER, 1988, p. 74).

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. 4. ed. Trad. Antônio Abranches; Cesar Augusto R. de Almeida; Helena Martins. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2000.

_____. **O que é política**. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

_____. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

AGUIAR, Odílio Alves. Política e finitude em Hannah Arendt. In: OLIVEIRA, Manfredo; AGUIAR, Odílio Alves; SAHD, Luiz Felipe de Andrade e Silva (Orgs.). **Filosofia política contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. AGUIAR, Odílio Alves(Org.). **Origens do totalitarismo 50 anos depois**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2001.

GIACCOIA JUNIOR, Oswaldo. Sobre direitos humanos na era da bio-política. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 118, pp. 267-308, 2008.

_____. Estado, democracia e sujeito de direito: para uma crítica da política contemporânea. **Revista Argumenta**, UENP, Jacarezinho, nº 21, p. 11-23, 2014.

HABERMAS, Jürgen. Apresentação: liquidando os danos. Os horrores da autonomia. In: SCHMITT, Carl. **O Conceito do Político**. Trad. Geraldo de Carvalho. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

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

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução de Luigi Del Re. – Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

SCHMITT, Carl. **O conceito do Político**. Trad. Geraldo de Carvalho. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

_____. **A crise da democracia parlamentar**. Trad. Inês Lohbauer. São Paulo: Scritta, 1996

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ROTINA DOS ATLETAS

Data de aceite: 01/06/2022

Diene Aparecida Silva Costa

Acadêmica no Curso de Psicologia – Unifadra –
Faculdades de Dracena

Cláudia Regina Parra

Professora titular no Curso de Psicologia –
UNIFADRA- Faculdades de Dracena

RESUMO: Este estudo configura-se como uma investigação de como a pandemia provocada pela COVID-19 decretada pela Organização mundial da Saúde (OMS) em março de 2020 causou impacto na vida dos atletas de alto rendimento. O objetivo geral é compreender os impactos da pandemia na rotina dos atletas e compreender como a pandemia, impactou a vida destes profissionais de futebol, transformando rotinas, planejamentos futuros, mudança física, psicológica e social, e que junto com eles, toda a família foi afetada. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura na base de dados Scielo, Lilacs e Sistema de Publicação Eletrônica, além de dados obtidos por entrevistas.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia, Covid-19; Atletas.

INTRODUÇÃO

Segundo Corso (2020) os atletas de alto rendimento em meio a pandemia, necessitam intensificar seus cuidados em relação a saúde física e mental, pois sua ferramenta de trabalho

e o que mantém o sustento de suas famílias vêm exclusivamente do seu desempenho, portanto se faz necessário o cuidado com seu corpo e mente.

Além das principais formas de contágio do novo coronavírus, sendo através de gotículas respiratórias e contato físico com uma pessoa infectada, é possível também contrair o vírus através de superfícies e objetos contaminados pelo vírus como botões de elevadores ou quaisquer outros objetos como um celular, por exemplo. Por essa facilidade de contaminação, a lista de atletas infectados pelo coronavírus na área do futebol, mesmo com clubes tomando as devidas providências, aumentou a cada partida antes da paralização.

Enfrentando conseqüentemente assim a quarentena, atletas tendem a sofrer grandes impactos, para se adequarem a uma nova realidade em sua profissão, e na situação de isolamento social, reinventar as práticas de treinos, e ao mesmo tempo, manter saudável sua saúde física e mental para lidar com as incertezas de emprego, família e perspectivas para o futuro. (CORSO, 2020).

Tendo como base a importância do futebol no país, o objetivo deste estudo foi entender como a pandemia interferiu na vida do indivíduo e da família, o tema escolhido para discorrer sobre foi “os impactos da pandemia na rotina dos atletas”.

METODOLOGIA

Os procedimentos para a realização da pesquisa, envolvem pesquisas bibliográficas de artigos científicos, as observações dos atletas, discussões sobre os conteúdos nos encontros semanais da supervisão e um questionário desenvolvido para os atletas, com conteúdo que relaciona a situação de pandemia no Brasil e a interferência do mesmo em sua profissão.

Este estudo foi realizado com 6 atletas profissionais de futebol que atuam em cidades do estado de São Paulo em times de segunda divisão. Foram realizadas por smartphone utilizando documento world enviadas por aplicativo.

Trata-se de uma entrevista semiestruturada, com abordagem qualitativa, visando o depoimento dos atletas, com carreiras já consolidadas no esporte, mas sem um grande enfoque midiático. Neste sentido, através de questões abertas sobre os assuntos problematizados, coletamos relatos exclusivos e sem o filtro de mídias, emissoras e redes sociais, onde a identificação pessoal dos entrevistados foi preservada (por isso, os identificamos como Atleta 1, Atleta 2, Atleta 3, Atleta 4, Atleta 5 e Atleta 6).

Os entrevistados possuíam os seguintes perfis: O Atleta 1, do sexo masculino, idade 22 anos e atua como jogador de futebol na posição; o Atleta 2, do sexo masculino, idade 22 anos e atua como jogador de futebol; o atleta 3, do sexo feminino, idade 27 anos e atua como jogadora de vôlei, o Atleta 4, do sexo masculino, idade 22 anos e atua como jogador de futebol; o Atleta 5, do sexo masculino, idade 24 anos e atua como jogador de futebol; Atleta 6, do sexo masculino, idade 28 anos e atua como jogador de futebol e comerciante.

Os assuntos abordados na entrevista compreenderam: diagnóstico positivo para COVID-19, impactos da pandemia em seu cotidiano pessoal e profissional, no cotidiano de sua equipe, apoio psicológico, apoio do clube, desenvolvimento de novas habilidades.

As respostas em foram em forma de texto e as analisamos para posteriores discussões e reflexões apresentadas neste estudo. A coleta dos dados foi realizada no mês de Abril do ano de 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Botero (2021), o isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 levou a uma diminuição do nível de atividade física e ao aumento do comportamento sedentário em adultos brasileiros.

Atletas em geral, mas em especial os atletas de futebol que necessitam da boa forma para manter seu ritmo e qualidade exigida em campo, precisaram trazer um pouco das academias dos clubes para dentro de casa.

Em março de 2020, com a pandemia decretada pela Organização mundial da Saúde (OMS), todos os campeonatos de futebol paralisaram, quer no cenário brasileiro, estadual

ou ainda mundial.

Durante a observação, foi possível identificar que um dos atletas observados, estavam jogando em um clube distante das cidades onde residem suas famílias, Nesta dinâmica o clube cedia dormitório e refeição para seus profissionais, além de fornecer atendimento médico e acompanhamento de preparo físico em suas academias para todos.

Com a suspensão do futebol, todos os entrevistados foram dispensados temporariamente, devendo assim retornar as suas casas, até segunda ordem vindo da federação do esporte e do governo.

O retorno ao lar que antes era motivo de satisfação, no contexto vivenciado se tornou um motivo de preocupação, o primeiro impacto relatado veio com a falta de aparelhagens em seus lares e o impedimento em buscar esse recurso em academias devidamente aparelhadas, mas momentaneamente fechadas por conta de restrições impostas pelos órgãos governamentais objetivando manter o controle na não propagação do vírus.

O atleta precisou improvisar meios para concluir seus treinos e manter o ritmo o qual estava seguindo, porém, todos os entrevistados alegaram a dificuldade em manter o mesmo desempenho pois apesar do esforço, o resultado de um dia em um espaço adequado e acompanhado por profissionais da área é muito superior a dois dias de intensos exercícios em casa, outro tipo de resposta apontada foi o medo de voltar a ativa e “perder sua vaga no time por irregularidade” causando assim um enorme desconforto e um sentimento de insegurança.

De acordo com Chaves (2020), antes da COVID-19, o número de atletas que diziam se sentirem deprimidos em mais de dois dias da semana era de 3,9%, porém essa porcentagem subiu para 22,5% a partir de março, quando o novo Corona-virus foi considerado uma pandemia pela OMS e as medidas de isolamento social tiveram início.

A partir do questionário e observações foi possível compreender o quanto esta epidemia afeta a saúde dos indivíduos, mesmo que indiretamente. No caso dos atletas, mesmo aqueles que demonstraram que estão tentando encarar esta pandemia da melhor forma possível realizando seus treinos adaptados em casa, foi identificado problemas físicos, segundo relato do A5, *“O início da pandemia quando tudo parou e ficamos meses em casa foi mais difícil, porque a rotina de treinamentos nunca parou por tanto tempo.”* além da citação de perda de massa muscular.

Não treinar adequadamente afeta o físico e o emocional dos atletas, no entanto, soma-se também o impacto financeiro, pois grande parte dos atletas e treinadores tiveram seus rendimentos cortados pelos clubes ou patrocinadores (BETINNE, 2020).

O trabalho do atleta não é fixo, e em janelas de transferências, boa parte dos clubes refazem seu plantel de jogadores, fazendo assim a mudança do atleta para outro clube, por este motivo, alguns jogadores levam suas famílias junto sendo ele o único a ter renda financeira em casa.

No caso de um dos jogadores observados, com o atraso do salário por parte do

clube, o desconforto, as incertezas advindas, houve o divórcio por parte da esposa, alegando medo da instabilidade financeira. Ficou claro neste relato que o como o esporte, neste caso para o atleta profissional, não se resume apenas em jogadores e técnicos.

Segundo A1, alguns colegas do próprio clube e de outros times por precisarem de recursos financeiros para manter suas famílias optaram por começarem a trabalhar em outra área.

Através deste estudo, observando os depoimentos iniciais que explanam as situações gerais de cada atleta, ficaram evidentes e passíveis de análise, algumas características comuns na vida de atleta, que acabaram se intensificando com a epidemia. São elas: dificuldade das federações em manter campeonatos em situações de crise (caso de todos os atletas entrevistados com exceção do Atleta 3); dificuldade em manter um condicionamento físico satisfatório (caso do atleta 1, atleta 2, atleta 5 e atleta 6); e ainda dificuldades dos clubes em manter o elenco completo, o que resulta em demissões e incertezas por parte dos atletas (caso do Atleta 1).

No que se refere as principais dificuldades enfrentadas pelos entrevistados durante o período de pandemia, os relatos envolveram questões físicas, psíquicas e sociais que, como foi abordado no referencial teórico, implicam diretamente na saúde destes atletas.

A principal questão citada e que envolve diretamente a profissão/estilo de vida que eles levam, foi a dificuldade de adaptarem e realizarem seus treinamentos em casa, afim de manterem o condicionamento físico. Isto se deve ao fato de que, em casa, estes atletas não possuem a estrutura e equipamentos que uma academia ou um clube oferece, além de que a supervisão e orientação online não supre totalmente a necessidade da presença física de um supervisor/orientador.

Há que se considerar ainda o tempo de vida dedicado a prática do esporte, pois alguns atletas desta modalidade vivenciam essa realidade desde a meninice e descrevem que “não sabem fazer outra coisa”, o que nos alerta para um problema antigo no mundo esportivo, que é a falta de preparo para o ex-atleta entrar no mercado de trabalho e ter uma profissão após o término de sua carreira esportiva.

Portanto, conclui-se com as observações feitas, que os atletas sofreram grandes impactos fisicamente, psicologicamente e socialmente com a pandemia, e junto com eles toda a família foi alcançada por essa mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil o esporte futebol é muito valorizado, não obstante para o torcedor, como para os jogadores, “jogar bola” é uma prática prazerosa, que traz em seu bojo histórias de desafios e conquistas. A profissionalização no esporte é o sonho de muitas crianças e adolescentes. Sabe-se que poucos chegam lá, mas o desejo de jogar em um grande time, onde se pode observar a recompensa de uma trajetória de lutas e desafios é sempre muito

motivadora.

A segunda divisão é considerada um estágio de acesso aos grandes clubes, o que alimenta sonhos de uma vida mais vitoriosa no esporte.

Este estudo teve o objetivo mostrar o impacto na vida dos atletas tanto como físico quanto psicológico diante da pandemia, e como eles foram afetados nesses aspectos.

Estas considerações preliminares poderão ser mais aprofundadas oportunamente, porém já auxiliam na reflexão de que, o esporte de alto rendimento funciona como as demais profissões comuns. Em períodos de crise, como esse, os profissionais que atuam em equipes intermediárias tendem a passar por grandes dificuldades, resultando em uma mudança brusca de profissão e ainda desistindo de seus sonhos, o que não acontece em geral com atletas do mesmo esporte mas que atuam em grandes equipes.

REFERÊNCIAS

BETTINE, M.; FREITAS, G. S. P. D. **Impactos psicossociais e econômicos em atletas e treinadores olímpicos/paraolímpicos de modalidades aquáticas devido ao COVID-19: percepções, discursos e perspectivas**. 2020. v. 32, Universidade Federal de Santa Catarina, Motrivivência, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e73299/44443>. acesso em: 20 mai. 2021.

CORSO, João Schmidt; WORNATH, Felipe; RODRIGUES, Rodrigo Rafael da Silva. **REALIDADE DE ATLETAS DE ALTO RENDIMENTO DURANTE A EPIDEMIA DE COVID-19: REALITY OF HIGH-PERFORMANCE ATHLETES DURING THE COVID-19 EPIDEMIC**. Orientador: Fabiana Diniz Kurtz da Silva. 2020. 5 f. v. 1, TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Departamento de Humanidades e Educação, UNIJUÍ, XXVIII Seminário de Iniciação Científica, 2020.

LINCOLN CHAVES. **Agencia Brasil**. Estudo americano mostra como pandemia afetou saúde mental de atletas. Agencia Brasil: Empresa Brasil de comunicação, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2020-10/estudo-am> HYPERLINK “<https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2020-10/estudo-americano-mostra-como-pandemia-afetou-saude-mental-de-atletas>” HYPERLINK “<https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2020-10/estudo-americano-mostra-como-pandemia-afetou-saude-mental-de-atletas>” HYPERLINK “<https://agenciabrasil.ebc.com.br/esportes/noticia/2020-10/estudo-americano-mostra-como-pandemia-afetou-saude-mental-de-atletas>” Acesso em: 20 mai. 2020.

REFLEXÕES SOBRE A MATERNIDADE PELA IGUALDADE DE GÊNERO NA ATUAÇÃO DE MULHERES NAS CIÊNCIAS FLORESTAIS

Data de aceite: 01/06/2022

Data de submissão: 10/05/2022

Claudia Moster

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Seropédica, RJ
<http://lattes.cnpq.br/1563957850838219>

Renata Pontes Araujo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Seropédica, RJ
<http://lattes.cnpq.br/2766616270787447>

Beatriz Queiroz Demarco

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Seropédica, RJ
<http://lattes.cnpq.br/3550253746955313>

Larissa Brandão Pereira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Seropédica, RJ
<http://lattes.cnpq.br/1346381982090026>

Livia Obolar de Amorim

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Seropédica, RJ
<http://lattes.cnpq.br/0139099028827271>

Nathália Augusto dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Seropédica, RJ
<http://lattes.cnpq.br/1662074921700272>

RESUMO: A discussão sobre gênero e as ações que visam buscar a igualdade de direitos incentivam a reflexão sobre ordem social e

comportamentos, na busca de uma sociedade com equidade de acesso a bens e recursos, permitindo a mesma oportunidade a todos. O projeto de extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro intitulado “Mulheres nas Ciências Florestais”, apresenta relatos, obtidos durante os anos de 2020 e 2021, sobre a maternidade e a vida profissional sob diferentes óticas e situações. Esta pesquisa foi definida por uma metodologia de trabalho específica em que buscou-se nomes de mulheres de diferentes áreas do setor florestal em universidades, ONGs, associações, empresas e instituições públicas de gestão. Em seguida, analisou-se seus currículos obtendo-se uma ordem de relevância e prioridade, respeitando os seguintes critérios: graduação no curso de Engenharia Florestal; relevância da experiência profissional prévia; contribuições para o desenvolvimento científico; aquisição de prêmios acadêmicos; ocupação de cargos relevantes de gestão em organizações; titulação. Por fim, essas mulheres foram convidadas para a realização de entrevistas semiestruturadas para este projeto. A partir das respostas obtidas, concluiu-se que, na área florestal, a maternidade ainda é uma condição de desigualdade de gênero. No entanto, percebe-se um processo de mudança no setor, principalmente no meio empresarial. Já no meio acadêmico, científico e na ocupação de cargos de direção e gerência, é possível que a maternidade vivenciada sem uma rede de apoio, seja um dos fatores que dificulta o comprometimento de uma maior responsabilidade profissional, fazendo-se necessária a reflexão acerca de políticas públicas e direitos trabalhistas que contribuam

para a igualdade de gênero, independentemente da área de atuação da profissional.
PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Silvicultura. Direitos Humanos. Maternidade. Floresta.

REFLECTIONS ABOUT MATERNITY FOR GENDER EQUALITY IN THE PERFORMANCE OF WOMEN IN FOREST SCIENCES

ABSTRACT: The discussion on gender and the actions that aim to seek equal rights encourage reflection on social order and behaviors, ensuring equal access to goods and resources, allowing everyone in society the same opportunity. The extension project of the Federal Rural University of Rio de Janeiro entitled “Women in Forest Sciences”, presents reports, obtained during the years 2020 and 2021, about motherhood and professional life from different perspectives and situations. This research was defined by a specific work methodology where names of women from different areas of the forestry sector were sought in universities, NGOs, associations, companies and public management institutions. Then, their curricula were analyzed, obtaining an order of relevance and priority, respecting the following criteria: graduation in the Forest Engineering course; relevance of previous professional experience; contributions to scientific development; acquisition of academic awards; occupation of relevant management positions in organizations; titration. Finally, these women were invited to carry out semi-structured interviews for this project. From these interviews, it was concluded that, in the forestry area, motherhood is still a condition of gender inequality. However, there is a process of change in the sector, especially in the business environment. In the academic and scientific environment, and in the occupation of director and management positions, it is possible that motherhood experienced without a support network is one of the factors that makes it difficult to commit to greater professional responsibility, making it necessary to reflect on public policies and labor rights that contribute to gender equality regardless of the professional’s area of activity.

KEYWORDS: Women. Forestry. Human Rights. Maternity. Forest.

1 | INTRODUÇÃO

A igualdade de gênero foi considerada como direito fundamental na Carta das Nações Unidas de 1945, mas somente nos últimos 40 anos foi reconhecido como integrante dos direitos humanos, com um novo entendimento em relação à distribuição de poder, bens e riquezas (PINHEIRO, 2019). A discussão sobre gênero, bem como, as ações para buscar a igualdade de direitos, são necessárias para incentivar a reflexão sobre ordem social e comportamentos, de homens e mulheres, a fim de que ocorra a equidade de acesso a bens e recursos, permitindo a mesma oportunidade a todos da sociedade (VIEIRA, 2018). Em todo o mundo, ainda existem casos de diferença entre homens e mulheres, em relação à aplicação de políticas públicas, direitos adquiridos e representatividade social.

Segundo Leao e Barwinski (2018), os termos igualdade de gênero, identidade de gênero e direitos humanos, são utilizados como sinônimos, embora “ideologia de gênero” apresenta relação com as propostas de um currículo escolar sexista, racista e

discriminatório. No entanto, “Gênero” é uma categoria de análise das relações sociais, não restrito às ciências sociais, ao contrário, são estudos interdisciplinares relacionados aos direitos humanos. Ainda, a palavra gênero passou a integrar discussões importantes e conhecimentos úteis para a compreensão “sobre a exclusão de pessoas, a experiência da violência e a comunicar sobre as desigualdades na sociedade. Por conta disso, chegou às políticas educacionais o reconhecimento de que existem discriminações e desigualdades de gênero”. Ainda, o direito denominado natural tem o exercício em uma série de garantias que pertencem a todos os indivíduos. É responsabilidade do Estado garantir o reconhecimento desses direitos, por meio dos quais será possível o desenvolvimento do bem estar social, cultural e econômico (SALVADOR, 2018).

Meizen-Dick et al. (1997) abordaram o gênero em relação ao direito de propriedade e recursos naturais, ressaltando que outras características sociais também interferem nos direitos, como a idade e a classe social. A produtividade do trabalho feminino relaciona-se com o acúmulo do trabalho doméstico, e os autores encontraram referência de situações diversas, como culturas em que favoreciam a herança das terras aos filhos homens, enquanto as mulheres permaneciam um maior tempo dedicando-se aos estudos, refletido no êxodo feminino para as áreas urbanas.

Mesmo em comunidades que vivem em áreas florestais remotas, como é o caso de unidades de conservação de uso sustentável, em que a participação feminina é culturalmente valorizada, é possível observar a distinção de gênero na divisão do trabalho (SILVA et al., 2014). Ainda, as mulheres nessa situação são responsáveis por 50% da renda de origem florestal, enquanto os homens obtêm aproximadamente 33% (WORLD BANK et al., 2009).

A Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, criada em 2015 na Assembleia Geral das Nações Unidas, reforçou a importância dessa reivindicação social, apresentando como Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5, as metas para o alcance da igualdade de gênero e como tema transversal em outros 12 objetivos globais. Em 2016, a organização lançou a iniciativa global “Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero”, em que iniciou um movimento diplomático, com compromissos concretos assumidos por mais de 90 países, incluindo a necessidade do envolvimento de todos da sociedade (ONU MULHERES BRASIL, 2016).

Como comentado, os números das pesquisas que abordam o tema, demonstram que a igualdade ainda não existe, de fato, na sociedade. No meio acadêmico, cerca de 54% dos estudantes em doutorado são mulheres, com discrepância entre as áreas de atuação. A presença feminina predomina nas ciências biológicas, embora representem menos de 25% nas ciências exatas e 14% na Academia Brasileira de Ciências. No Brasil, o maior número de artigos científicos é de mulheres na América Latina e na comunidade ibero-americana. Entre 2014 e 2017, foram publicados cerca de 53,3 mil artigos, dos quais 72% foram pesquisadoras mulheres (ALBORNOZ et al., 2018).

Como relatado por Lino e Mayorga (2016), a diferença biológica entre machos e fêmeas, evidenciado no cuidado dos filhos, torna a maternidade uma função de caráter doméstico, enquanto a paternidade apresenta um caráter público, o que afastou as mulheres da ciência. A maternidade é um motivo de conflito também durante a vida acadêmica, pela dedicação e disponibilidade de tempo que o desenvolvimento da ciência demanda. A trajetória profissional das mulheres cientistas é marcada pela jornada excessiva de trabalho, conciliando as responsabilidades do cuidado com a família e com o lar, a vida pessoal e o trabalho. Culturalmente, mesmo participando na geração da renda familiar, o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos permaneceu sendo atribuição feminina. O meio acadêmico, para os autores, é considerado um reflexo da cultura hegemônica, do sexismo e do androcentrismo, evidenciados por suas normas, regimentos, códigos e regras de conduta. Em relação à problemática feminina na ciência, as autoras consideraram que:

“... a participação das mulheres na ciência vai além de afirmar a participação destas nessa esfera de conhecimento, implicando também, sem sombra de dúvidas, na problematização da ciência moderna como pertencente à cultura hegemônica que tem seus pilares no sexismo e androcentrismo. Nesse sentido, perceber e denunciar os pilares que sustentam e fornecem legitimidade à ciência se torna imprescindível. Para isso, é preciso se atentar aos códigos, às regras de conduta, às normas acadêmicas tal como aos procedimentos para a construção de saberes” (LINO E MAYORGA, 2016, p. 10).

Silva e Ribeiro (2014), por meio de entrevistas, demonstraram um ambiente regido por valores e padrões masculinos no meio científico. As autoras consideraram que essa situação influencia diretamente no comportamento das mulheres em relação ao trabalho, como a dedicação intensa para alcançar o mesmo reconhecimento, e a situação de sub-representação feminina, na ocupação de cargos de direção e no recebimento de bolsas.

Diante dessa realidade, a iniciativa *Parent in Science* no Brasil, analisou o impacto da parentalidade na produção científica (MACHADO et al., 2019), entre outras pesquisas na área. O movimento resultou em um campo adicional no currículo Lattes em 2021, no qual a pesquisadora pode declarar o período de licença à maternidade. Alguns processos de avaliação para evolução da carreira e para a produção científica, passaram a adotar critérios diferenciados quando há esse período de afastamento no currículo.

Algumas áreas científicas foram consideradas de vocação masculina, por muito tempo, como é o caso das ciências exatas, que inclui as engenharias e as ciências agrárias e florestais, e as ciências da Terra. Atualmente, há um maior ingresso de mulheres no ensino superior (INEP, 2019), e observa-se o aumento da participação feminina em diferentes cursos e áreas. No entanto, a igualdade de gênero ainda é um desafio no mundo profissional, científico e acadêmico. Além disso, as mulheres ainda estão sujeitas às dificuldades em relação à liberdade de escolha (política, pessoal e profissional) e à maternidade. A questão da igualdade de gênero vem sendo abordada em diversas áreas da ciência, política,

familiar e social. A participação feminina na política é baixa em vários países desenvolvidos e em desenvolvimento, e o mesmo ocorre em posições de liderança e tomadas de decisão (MANFRE e RUBIN, 2012). Desde a Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres em Pequim, em 1995, foram desenvolvidas estratégias para diminuição da desigualdade de gênero em relação a questões ambientais, já que é reconhecida como uma questão de direitos humanos e trabalhistas fundamentais, além de ser um dos principais impulsos do desenvolvimento e da sustentabilidade em todo o mundo (OIT, 2016).

No setor produtivo florestal, o tema foi incorporado ao sistema internacional de certificação do manejo florestal Forest Stewardship Council (FSC) em 2015, quando no critério 2.2 foi estabelecido: “A Organização deverá promover a igualdade de gênero nas práticas de emprego, oportunidades de treinamento, celebração de contratos, processos de engajamento e atividades de gestão” (FSC, 2016). Nesta iniciativa, espera-se promover a valorização da atuação das mulheres, fomentando a discussão sobre a participação feminina no setor florestal, e a reflexão acerca da importância da equidade entre homens e mulheres. Portanto, devido a importância deste setor e das mulheres para economia do país, a ampliação dos debates e da geração de informações sobre gênero são fundamentais para a busca da equidade (REDE MULHER FLORESTAL, 2020). Atualmente, o setor florestal está em fase de transformação e adaptação, com as empresas implantando novos programas de treinamento e grupos de trabalhos internos, preparando-se para poderem cumprir o novo critério a ser verificado para a certificação. Em fevereiro de 2022, foi divulgado pela Rede Mulher Florestal, a 2ª edição do Panorama de Gênero do Setor Florestal. Esse documento teve o objetivo de levantar dados sobre a evolução da participação feminina no setor e, dessa forma, contribuir para a revisão de políticas e práticas das organizações florestais visando a promoção da equidade de gênero. Segundo o relatório, a presença feminina aumentou de 12,7% (2020), para 19% (2021), com maior nas áreas de atuação: Viveiros (51,4%), Meio Ambiente, Qualidade, Certificação e Social (42,8%), Áreas Administrativas (36,8%), Saúde e Segurança do Trabalho (32,3%), Pesquisa e Desenvolvimento (26,1%) e Abastecimento e Área Comercial (21,5%). No entanto, as áreas de Colheita e carregamento (2,2%), Proteção Florestal / Patrimonial (5,3%), Estradas Florestais (6,2%) e Silvicultura (7,1%) apresentaram a menor representatividade feminina. Sendo assim, apesar de observado um pequeno aumento da presença feminina na área florestal, ainda é uma minoria feminina nas áreas operacionais e na posição CEO/Presidente (REDE MULHER FLORESTAL, 2022).

Na academia, segundo Casagrande et al. (2016), o número de mulheres matriculadas nos cursos de graduação das engenharias pelo Brasil é inferior ao de homens. Apesar de aparecerem como 51,8% da população, de acordo com as estimativas do IBGE (2019), o que equivale dizer que temos aproximadamente 7,5 milhões de mulheres a mais que homens no Brasil. Mesmo assim, na última década, de acordo com os registros do Sistema CONFEA, dentro de um universo de 966.187 profissionais ativos, 14,5% são

mulheres. Assim, do percentual mencionado, a representação feminina chega a 178.327, independente da área de atuação. Deste número, 5.788 dizem respeito às profissionais de Engenharia Florestal. Para Casagrande et al. (2016) “a questão de gênero, mais uma vez, se manifesta quando meninas escolhem os cursos de engenharia, [...] que reiteradamente trazem a ideia do preconceito quanto às habilidades cognitivas exigidas para a área [...]”.

Ao tomarmos a UFRRJ como exemplo, é possível observar que, nos primeiros anos do curso, havia 10% de mulheres matriculadas. Atualmente, a média é de 50%, com algumas oscilações pontuais. Para Lombardi (2006), a situação vivida pelas mulheres nessa área, continua sendo “especial e excepcional”, visto que no mercado de trabalho formal apenas 15% das vagas eram ocupadas por mulheres, com um pequeno aumento nos últimos anos.

Em busca de fomentar as discussões nessa perspectiva, o projeto de extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro intitulado “Mulheres nas Ciências Florestais”, realizou entrevistas semiestruturadas com mulheres atuantes em diferentes áreas do setor florestal. O objetivo desse trabalho foi apresentar os relatos obtidos durante os anos de 2020 e 2021, sobre a maternidade e a vida profissional, sob diferentes óticas e situações. Espera-se que os resultados apresentados possam contribuir para a discussão sobre a igualdade de gênero, mesmo considerando uma situação caracterizada como fisiologicamente distinta, entre homens e mulheres.

2 | DESENVOLVIMENTO

O projeto de extensão “Mulheres nas Ciências Florestais” da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) tem, como principal objetivo, a valorização da participação de mulheres nas Ciências Florestais. O trabalho desenvolvido inclui o resgate histórico das pioneiras nas ciências florestais, ações para motivação do público feminino para ingresso e permanência nos cursos de graduação em Engenharia Florestal, a divulgação de profissionais em diferentes áreas de atuação do setor florestal e acadêmico, bem como sua trajetória acadêmica e profissional.

A seleção das mulheres a serem convidadas para participar do projeto, foi definida por uma metodologia de trabalho específica. Todas as faculdades e universidades que oferecem o curso de Engenharia Florestal foram contactadas por correio eletrônico, para apresentação do projeto e solicitação de indicações. A partir de dados publicados em páginas web, buscou-se nomes de mulheres em ONGs e associações, empresas do ramo florestal, bem como instituições públicas de gestão. A segunda fase de seleção, foi a análise do currículo dos nomes encontrados, a fim de se obter uma ordem de relevância e prioridade para contactá-las para a participação e entrevista. A ordem de escolha das entrevistadas permitiu mesclar personalidades de maior experiência com aquelas de menor experiência profissional ou acadêmica. Foram utilizados, como critérios, os

seguintes quesitos: graduação no curso de Engenharia Florestal; relevância da experiência profissional prévia; contribuições para o desenvolvimento científico; aquisição de prêmios acadêmicos; ocupação de cargos relevantes de gestão em organizações, titulação. Essa classificação final possibilitou identificar os nomes que pudessem ter mais relação com a área florestal, pela experiência da candidata, e não tendenciar os convites somente para engenheiras florestais ou mulheres com mais tempo de experiência.

Assim, os convites foram enviados para profissionais de diferentes atuações, níveis de experiência e formação profissional, com atuação na área florestal. Todos os convites para participação no projeto foram enviados com os arquivos do questionário e do termo de consentimento, além da possibilidade de gravação da entrevista.

Durante o período de 2020 e 2021, foram entrevistadas mulheres com diferentes atuações profissionais na área florestal, realizadas de forma semiestruturada, em plataformas gratuitas para reuniões virtuais (*Google Meet*, *Zoom* e *Microsoft Teams*) com duração média de 40 minutos, e disponibilizados no canal do Laboratório de Manejo de Bacias Hidrográficas (LMBH) na plataforma YOUTUBE® (<https://www.youtube.com/channel/UCvo6Fh2rWfGOg-2urcpkmOg>).

Todas as participantes receberam um questionário com perguntas relativas à atuação, motivação e realização profissional, além de experiências de vida e situações em que o gênero foi relevante, com termo de anuência para divulgação da entrevista e autorização para o uso da imagem. No entanto, durante a realização das entrevistas, as perguntas apresentadas previamente poderiam não ser contempladas em sua totalidade. A troca de experiências tornava-se uma conversa aberta, em que outros temas poderiam ser desenvolvidos, de acordo com as respostas das participantes.

Assim, o assunto referente à maternidade foi abordado de forma espontânea, em alguns encontros, com diferentes pontos de vista ou similaridades entre os relatos. Para a apresentação desse resultado, foi realizado o recorte de cada contribuição ao assunto específico da maternidade, e organizados de forma a apresentar um quadro geral com as principais ideias destacadas pelas entrevistadas.

3 | RESULTADOS

Foram entrevistadas 33 profissionais, sendo 17 professoras universitárias, 3 pesquisadoras de pós-doutorado internacional, 9 profissionais de organizações não governamentais e 5 de empresas privadas. A maternidade foi um assunto abordado, de forma espontânea, por 35% das entrevistadas.

O surgimento do tema, durante as entrevistas, ocorreu durante as apresentações sobre a trajetória profissional, e nos questionamentos acerca de situações vivenciadas em relação à gênero. A seguir, apresenta-se a transcrição dos relatos destacados com abordagem sobre o tema da maternidade, durante as entrevistas.

“Foi um impacto muito grande ter que dividir minha atenção e falar: não, agora a principal coisa na minha vida não é mais minha carreira, é meu filho. Acho que mais difícil do que lidar com essa redução de produção acadêmica, foi lidar emocionalmente com uma mudança em termos de prioridade.”

(Cibele Hummel do Amaral - Professora da Universidade Federal de Viçosa)

“Foi maravilhoso, ele [o filho] teve uma boa formação e uma formação diferenciada, mas em algum momento, tive que fazer escolhas porque realmente não é possível conciliar aquela atividade [trabalho de campo isolado].”

(Sandra Regina Afonso - Pesquisadora do Sistema Florestal Brasileiro)

“Eu ouvi de familiares que eu deveria abandonar minha carreira para cuidar da minha filha. Eu tive que colocar ela muito cedo na escolinha para poder dar conta de continuar fazendo as minhas coisas e ela adoeceu muito, a cada 15 dias íamos ao médico. [...] Mas por que eu tenho que escolher entre a minha carreira e a minha filha? Eu não posso ter as duas coisas e conciliar?”

(Ana Flávia Neves Mendes Castro - Professora da Universidade Federal de São João Del Rei)

“Uma das dificuldades de ser mulher é conciliar as demandas em casa e a vida profissional. Somente agora que meu filho está mais velho, que eu consigo me dedicar mais à vida profissional [...] Quando ele era pequeno, eu não podia assumir grandes responsabilidades no trabalho.”

(Tatiana de Azevedo Branco Calçada - Coordenadora do Cadastro Ambiental Rural do Sistema Florestal Brasileiro)

“Eu virei mãe, então tive outras prioridades. Minhas filhas são prioridades absolutas, tanto que isso entrou muito em conflito com meu trabalho, no sentido de que ainda não consigo focar na minha carreira, porque elas ainda estão pequenas e pra mim, é uma escolha e não me arrependo.”

(Raquel Álvares Leão - Analista Ambiental do Sistema Florestal Brasileiro)

“As mulheres têm desvantagens porque ainda há um peso muito grande sobre a mãe ser a principal responsável pela educação dos filhos. Essa preocupação cultural, de assumir aquilo como responsabilidade dela, e deixar de lado o trabalho.”

(Maria Raquel Kanieski - Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina)

“Eu tenho dois colegas, um da [engenharia] florestal e outro da zootecnia que foram pais recentes. E eles estão assim, super envolvidos, né? Curtindo horrores as crianças assim. E aí eu fui visitar um deles assim, e ele falou assim: “Cara, essa licença paternidade é muito curta. É uma loucura um bebezinho em casa. Quer dizer, ele está vivenciando com a esposa, né?”

(Maria Madalena Santos da Silva - Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná)

“Isso é muito importante, que você tenha essa visão que é o momento que ela

precisa para se recuperar, mas é muito complicado para as meninas e professoras que saem de licença maternidade. Acho que tem que ser melhorado muito nesse sentido, como um todo, os meus colegas de doutorado diziam assim: 'Olha, você é uma heroína! Não sei como é que você controla dois meninos e ainda trabalha!' E os dois assim, juntos de mim. Eu falo muito desse estágio que eu tive na minha profissão, que não produzi muito porque é difícil você ser mãe cem por cento e ser pesquisadora cem por cento. Acho que deve sobrar uma coisinha lá (uns 10 por cento) pra profissão. Então, eu tive que optar assim: Essa fase eu vou me dedicar para isso e depois eu vou me dedicar para o outro, né? Eu fiz essa opção."

(Daniela Biondi Batista - Professora da Universidade Federal do Paraná)

De forma geral, foram levantadas as diferentes questões frente às dificuldades das mulheres em relação à maternidade na vida profissional. Algumas palavras foram citadas com maior repetição, que permitem a percepção sobre os sentimentos que permeiam o assunto: PRIORIDADE; RESPONSABILIDADE; TAREFA ou FUNÇÃO; RELACIONAMENTO.

Em relação à PRIORIDADE, os relatos transmitem a ideia de que, após a maternidade, ocorre uma alteração nas prioridades. Ou seja, os filhos tornam-se a prioridade (e não mais a carreira), pelo menos, durante os primeiros anos de vida. A retomada da carreira foi citada como algo que ocorre naturalmente, conforme os filhos crescem. No entanto, os sentimentos relatados foram de preocupação, insegurança, autocobrança, evidenciando o conflito interno das mulheres, entre constituir uma família ou uma carreira.

A RESPONSABILIDADE de cuidar do lar, dos filhos, de cumprir com metas no trabalho, foram associadas com a divisão de TAREFAS e/ou FUNÇÕES a serem desempenhadas por homens e mulheres. Nesse sentido, destaca-se a menção ao fato de que as diferenças fisiológicas não justificam a condição de exclusividade do desempenho da maternidade às mães e, quando os parceiros se dedicam igualmente à família, as mulheres não se sentem sobrecarregadas e administram melhor o tempo.

Os diferentes tipos de RELACIONAMENTOS ao redor do tema da maternidade foram considerados importante para destacar. A temática foi abordada por mulheres que não tiveram filhos, pois em suas trajetórias profissionais, vivenciaram experiências com gestantes ou puérperas, ou com homens que se tornaram pais. Além disso, a rede de apoio, que inclui o relacionamento afetivo, como imprescindível para conciliar as múltiplas atividades desenvolvidas por essas mulheres.

A partir dos relatos apresentados, pode-se afirmar que a maternidade não é um processo vivenciado exclusivamente pela mulher. Assim, propõe-se uma visão diferenciada para essa fase da vida do homem, o tornar-se pai. A licença à paternidade no Brasil é um período muito curto para permitir que os homens estejam mais presentes, auxiliando e participando ativamente desse período de formação da unidade familiar. Sem o reconhecimento da importância dos pais, todas as questões sobre maternidade são direcionadas às mulheres. São elas que vão precisar se afastar do trabalho e que estarão

indisponíveis para assumir novas e maiores responsabilidades. Ao valorizar a paternidade, seria possível a redistribuição de responsabilidades e funções, no lar e no trabalho, aumentando as condições de igualdade de gênero nos altos cargos de gerência e direção.

4 | CONCLUSÃO

A maternidade ainda é uma condição de desigualdade de gênero na área florestal. No entanto, percebe-se um processo de mudança no setor, principalmente no meio empresarial. No meio acadêmico e científico, e na ocupação de cargos de direção e gerência, é possível que a maternidade vivenciada sem uma rede de apoio, seja um dos fatores que dificulta o comprometimento de uma maior responsabilidade profissional. Assim, baseando-se nos direitos humanos, torna-se relevante a reflexão acerca de políticas públicas e direitos trabalhistas que contribuam para a igualdade de gênero independente da área de atuação da profissional.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, M.; BARRERE, R.; MATAS, L.; OSORIO, L.; SOKIL, J. 2018. Las brechas de género en la producción científica Iberoamericana. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OCTS-OEI). **Papeles del Observatorio**, n. 9.

CASAGRANDE, L. S.; SOUZA, A. M. F. L. 2016. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 24(3): 398, setembro/dezembro/2016, 825-850.

FSC. 2016. Promovendo a Igualdade de Gênero nos Padrões Nacionais de Manejo Florestal. FSC-GUI-60-005 V1-0 PT.

INEP. **Notas estatísticas do Censo da Educação Superior 2019**. Governo Federal, Brasil. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf> Acesso em 09jun.2021.

LEÃO, I. V.; BARWINSKI, S. L. L. B. Direitos humanos e igualdade de gênero no Brasil: tensões no direito à educação na ONU e OEA. In: Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. São Paulo: EDEPE. **Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, ano 03, v.3, n.8, 2018, 116p., p. 56-70.

LINO, T. R.; MAYORGA, C. As mulheres como sujeitos da Ciência: uma análise da participação das mulheres na Ciência Moderna. **Sau. & Transf. Soc.**, ISSN 2178-7085, Florianópolis, v.7, n.3, p.96-107, 2016.

LOMBARDI, M. R. 2006. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, p. 173-202, jan./abr. 2006.

MACHADO, L. S.; et al. **Parent in Science: the impact of parenthood on the scientific career in Brazil**. 2019 IEEE/ACM 2nd International Workshop on Gender Equality in Software Engineering (GE). Disponível em: <https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_f53ac6eee19f454193a3ae5ef84682f4.pdf> Acesso em 09jun.2021.

MANFRE, C.; RUBIN, D. 2012. **Integrating Gender into Forestry Research: A Guide for CIFOR Scientists and Programme Administrators**. CIFOR, Bogor, Indonesia.

MEINZEN-DICK, R. S.; BROWN, L. R.; FELDSTEIN, H. S.; QUISUMBING, A. R. 1997. Gender, property rights, and natural resources. **World Development**, v. 25, n. 8, 1303-1315.

OIT. 2016. **Mulheres no trabalho**. Tendências 2016. Genebra. 13p.

ONU MULHERES BRASIL. **Planeta 50-50 em 2030**. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050/> Acesso em 18jun2021.

PINHEIRO, A. L. L. **Direitos humanos das mulheres**. IPEA, Ministério da Economia, Governo Federal, Brasil. 12p. 2019. Disponível em < https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190327_tema_i_direitos_humanos_das_mulheres.pdf> Acesso em 09jun.2021.

REDE MULHER FLORESTAL. 2020. **Panorama de gênero do setor florestal: 2019** / organização Maria Harumi Yoshioka. 1. ed., 29p. Curitiba, PR. Disponível em < https://www.redemulherflorestal.org/_files/ugd/b9b159_8a169bac962949ceafc472612b4820d1.pdf> Acesso em 05jun.2021.

REDE MULHER FLORESTAL. 2022. **Panorama de gênero do setor florestal: 2021** / organização Mariana Schuchovski, Maria Harumi Yoshioka, Tree Consultoria em Diversidade e Inclusão. 2. ed., 61p. Curitiba, PR. Disponível em < https://www.redemulherflorestal.org/_files/ugd/b9b159_633444a8da9d4898a98ac86145be6cfc.pdf> Acesso em 30abr.2022.

SALVADOR, W. O Brasil na liderança das forças de paz da ONU no República do Haiti. In: Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. São Paulo: EDEPE. **Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, ano 03, v. 3, n. 8, 2018, 116p., p.146 – 161.

SILVA, F. F.; RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014.

SILVA, R. E.; BONFIM, F. S.; SOUZA, R. R. 2014. Mulheres, saberes práticos, relações de gênero e a floresta. **Nova Revista Amazônica**, v. 2, n. 1, 38-49.

VIEIRA, C. C.; NUNES, M. T. A.; FERRO, M. J. **Questões de gênero e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316.2/41321>> Acesso em 15jun2021.

WORLD BANK, International Fund for Agricultural Development (IFAD) e FAO. 2009. **Gender and agriculture sourcebook**. World Bank, Washington, DC. 764p.

CAPÍTULO 5

AUTOCUIDADO E MINDFULNESS EM PROFISSIONAIS DO CONTEXTO SOCIAL

Data de aceite: 01/06/2022

Ana Berta Alves

Cátia Magalhães

Bruno Carraça

José Sargento

RESUMO: O stress relacionado com o trabalho e o *burnout* nos profissionais que prestam serviços e cuidados humanos apresentam-se como importantes pelas consequências, do ponto de vista pessoal, social e profissional, que podem acarretar. Entre estes profissionais, a literatura tem privilegiado aqueles com intervenção na área da saúde. Porém, contextos de intervenção social, caracterizados por vulnerabilidade, com populações em risco/perigo provocam elevado desgaste físico e emocional nos profissionais (LYNN & MENSINGA, 2015). A literatura tem evidenciado que os recursos psicológicos e sociais, incluindo o autocuidado e estratégias de *mindfulness* podem proteger os indivíduos das consequências negativas do stress, enquanto estratégias de saúde e bem-estar, interferindo na qualidade das práticas profissionais e bem-estar individual e familiar (KABAT-ZINN, 2013). O presente capítulo foi delineado com o principal objetivo de refletir sobre a construção de práticas positivas, baseadas no autocuidado e *mindfulness*, que favoreçam e protejam o funcionamento destes indivíduos, e as suas práticas profissionais (MAGALHÃES, ET AL.,

2022).

PALAVRAS-CHAVE: Autocuidado, *mindfulness*, profissionais, contexto social.

ABSTRACT: Work-related stress and burnout in professionals who provide services and human care are important due to the consequences, from a personal, social and professional point of view, that they can entail. Among these professionals, the literature has privileged those with intervention in the health area. However, contexts of social intervention, characterized by vulnerability, with populations at risk/danger cause high physical and emotional exhaustion in professionals (LYNN & MENSINGA, 2015). The literature has shown that psychological and social resources, including self-care and mindfulness strategies, can protect individuals from the negative consequences of stress, as health and well-being strategies, interfering with the quality of professional practices and individual and family well-being. (KABAT-ZINN, 2013). This chapter was designed with the main objective of reflecting on the construction of positive practices, based on self-care and mindfulness, that favor and protect the functioning of these individuals, and their professional practices (MAGALHÃES, ET AL., 2022).

KEYWORDS: Self-care, mindfulness, professionals, social context.

1 | INTRODUÇÃO

1.1 O Autocuidado

A Organização Mundial de Saúde (OMS,

1998) definiu o autocuidado como as atividades de saúde não organizadas e as decisões de saúde tomadas por indivíduos, família, amigos, colegas de trabalho, entre outros, permitindo melhorar a sensação de bem-estar subjetivo, comportamentos de saúde, boas práticas de comunicação e relação positiva com os outros (BARRIA et al., 2010; SILVA, 2013); e reconheceu a sua importância na promoção da saúde, na prevenção de doenças, além de ajudar a melhor lidar com a doença.

O autocuidado constitui-se como uma atividade aprendida, intencional, orientada para um objetivo, dirigida pelas pessoas para si mesmas ou para o meio envolvente, a fim de regular o seu próprio funcionamento, de acordo com os seus interesses na vida e funcionamento integral (BUB et al., 2006). A capacidade para o autocuidado pode compreender as componentes *comportamentos de autocuidado individual*, que incluem atividades desenvolvidas pelo indivíduo, com o objetivo de promover ou proteger a sua saúde; *autoconsciência/autorregulação*, relativas à identificação dos próprios sentimentos, das capacidades, forças e limites e ao processo dinâmico em que o indivíduo estabelece objetivos pessoais e mobiliza as suas cognições, motivações e comportamentos, no sentido de os atingir; *recursos/estratégias de autocuidado* que auxiliam o indivíduo a identificar e a estabelecer metas pessoais e a mobilizar os seus processos/ recursos internos e externos, no sentido da promoção da sua saúde e bem estar, e *comportamentos de autocuidado coletivo*, que se referem às ações que são desenvolvidas em cooperação, que procuram um meio físico e social afetivo e solidário (ALVES, FONSECA, & ARAÚJO, 2019).

É, assim, um processo cognitivo, afetivo e comportamental no qual o indivíduo assume a responsabilidade pela própria vida e para tal é necessário tempo para o próprio (SEGURO et al., 2007; GOLEMAN, 2018). Deste modo, as dimensões do autocuidado têm sido exploradas e assiste-se a uma concordância na consideração das dimensões física, psicológica, espiritual, de apoio e interpessoal (RICHARDS, et al., 2010).

Em síntese, o autocuidado pode definir-se como um processo multidimensional e multifacetado de envolvimento intencional em estratégias que promovam o funcionamento saudável e melhorem o bem-estar (DOROCIÁK, 2017). É uma contribuição contínua e pessoal do sujeito na própria saúde e bem-estar, o que inclui a participação de outros, existindo uma relação entre a pessoa e o seu meio ambiente, cultura, valores e crenças integrativas contextuais (WILSON, 2014). Torna-se, deste modo, clara a responsabilidade do indivíduo como agente do seu próprio autocuidado, que executa ações em seu próprio benefício e daqueles que lhe são próximos, sendo este o resultado de um conjunto de experiências vivenciadas e aprendidas pelo mesmo. Neste processo é fundamental reconhecer as próprias limitações e saber quando pedir ajuda (BARRÍA, ROSEMBERG, & URIBE, 2010).

Nesta linha, Orem (2001) propõe um Modelo do Autocuidado com a Teoria do Autocuidado que define o objetivo, os métodos e os resultados da ação do sujeito no autocuidado. As capacidades de autocuidado incluem os seguintes componentes ou

habilidades para a ação deliberada: *incorporar ou excluir coisas específicas*, a partir da compreensão de seus significados; *compreender a necessidade de mudar ou regular as coisas observadas*; *adquirir conhecimentos sobre o curso de ação a ser seguido para a regulação*; *decidir o que fazer, agir para alcançar a mudança ou atingir a regulação*. Esta habilidade para a ação deliberada é influenciada pelo estágio de desenvolvimento humano e tem duas fases: as *operações que precedem e conduzem às decisões* e as *operações subsequentes às decisões tomadas*. A primeira fase requer conhecimento sobre si e das condições ambientais e compreensão do significado e do valor do autocuidado, que podem ser afetados pelo nível de maturidade, experiências de vida e estado de saúde. Por seu turno, a segunda fase requer dispensar esforços para satisfazer as demandas de cuidado que incluem: ter conhecimento e habilidades específicas, motivação para iniciar e continuar a dispensar esforços até que os resultados sejam obtidos, comprometimento, habilidades físicas e energia para iniciar e manter o esforço (DECKER, BROWN, ASHLEY, & LIPSCOMB, 2019; OREM, 2001).

A estrutura da capacidade de autocuidado está representada por três tipos de traços/capacidades para o desempenho de atividades: *fundamental*, *capacitação* e *operacional*; onde, os *traços fundamentais* são capacidades pessoais para o autocuidado que consideram a sensação, a percepção, a memória e a orientação, alguma alteração numa dessas capacidades afetará a ação deliberada da pessoa; já os *traços de capacitação* representam o poder dos componentes da agência de autocuidado, que são capacidades pessoais específicas necessárias para o desempenho de atividades de autocuidado (conhecimento, habilidades, energia para o autocuidado, mobilidade, motivação, tomada de decisão, habilidades interpessoais, valores para a saúde, metas propositadas e persistência). Por último, os *traços operacionais* são capacidades para organizar os recursos pessoais e ambientais e as condições e fatores que poderiam ser significantes para o autocuidado (operações estimativas); julgamento e tomada de decisão sobre o que pode, deveria e atualmente faz (operações transicionais) e o desempenho real das ações de autocuidado (operações produtivas) (GRIFFITHS ET AL, 2019; OREM, 2001; SOUSA, 2002).

A capacidade de autocuidado também pode ser considerada relativamente ao seu *desenvolvimento* - definido em relação ao tipo de ação de autocuidado que os indivíduos podem realizar; a sua *operacionalidade* - descrita em relação ao tipo de ação de autocuidado que os indivíduos realizam de forma consciente e efetiva e a sua *adequação* - determinada quando se comparam o tipo de ações de autocuidado que as pessoas podem realizar e o tipo de autocuidado requerido para satisfazer a demanda existente(GRIFFITHS ET AL, 2019; OREM, 2001). Tanto o *desenvolvimento*, como a *operacionalidade* da capacidade de autocuidado podem ser afetados pelos já apresentados fatores condicionantes básicos (internos e externos), que ao interferirem no conhecimento, habilidade para refletir, julgar e decidir vão afetar, tanto na capacidade de envolvimento no autocuidado (que pode estar desenvolvida, mas não ser operacionalizada, ou seja, a pessoa tem condições para o

autocuidado, porém não faz uso delas), quanto no tipo e na quantidade de autocuidado exigido (URIBE, 2003).

Deste modo, o objetivo do desenvolvimento e manutenção da capacidade de autocuidado, que envolve atenção, controlo de energia, aquisição de conhecimento, entre outros, é aumentar a habilidade individual sobre as atividades de autocuidado, que podem atuar na promoção da saúde e do bem-estar e na administração ou prevenção de doenças e suas complicações - o autocuidado é vital na construção de resiliência aos stressores que não podem ser eliminados da vida dos sujeitos (DECKER, BROWN, ASHLEY, & LIPSCOMB, 2019).

1.2 *Mindfulness*

O construto de *mindfulness*, frequentemente traduzido para português por atenção plena, ou consciência plena, e adiante designado de atenção plena, está associado a um modo de estar atento, curioso e aberto, de percepção ou apreensão dos acontecimentos e conteúdos mentais intencionalmente focada no presente, mantida no momento-a-momento, sem julgamento ou controlo (BROWN & RYAN, 2003; ROTHWELLI, 2006; KABAT-ZINN, 2013). De considerar, ainda, a orientação meta-cognitiva, ou descentramento, ou seja, a não identificação literal com os pensamentos e emoções (CARRAÇA ET. AL, 2021; LAU et al., 2006), que perdem, por isso, o carácter absoluto ou definitivo.

Os três axiomas de *mindfulness* – a intenção, a atenção e a atitude – são aspectos interligados de um único processo cíclico, que ocorrem em simultâneo no momento-a-momento (SHAPIRO, CARLSON, ASTIN & FREEDMAN, 2006, KABAT-ZINN, 2013). Pode-se então operacionalizar-se em dois componentes interrelacionados: a *autorregulação da atenção*, de modo mantê-la na experiência presente, e a *adoção de uma orientação mental de curiosidade, de abertura e aceitação* perante aquilo que acontece, e de não-julgamento perante os eventos mentais (BISHOP et al., 2004; WALACH, BUCCHELD, BUTTENMULLER, KLEINKNECHT & SCHMIDT, 2006).

Num estado de maior consciência, do próprio e do mundo, a reactividade automática habitual e a impulsividade dão lugar a uma resposta mais reflectida e ligada à bondade-compassiva como uma estratégia de autorregulação emocional que possibilita uma maior consciência dos pensamentos, emoções, e sensações, e a orientação meta-cognitiva (BISHOP et al., 2004) (LLAU et al., 2004).

Há diferenças inter e intra-pessoais na propensão ou disposição para estar atento e manter a atenção no momento (BROWN & RYAN, 2003). Todavia, esta capacidade de autorregulação da atenção pode ser desenvolvida/ ensina através de exercícios que encorajam o indivíduo a prestar atenção às experiências internas no momento presente (BAER, 2003).

1.3 Promoção da saúde, autocuidado e mindfulness

A promoção da saúde reconhece o autocuidado e o mindfulness como estratégias fundamentais de manutenção da saúde e da capacidade funcional, uma vez que consideram uma participação ativa e informada das pessoas na sua própria saúde, por forma a orientar a autoconsciência, aumentando a vigilância, controlo e compromisso (PENDER, MURDAUGH, & PARSONS, 2010).

No campo de atuação da promoção da saúde, conceitos como *empowerment*, autocuidado, mindfulness e capacitação são cada vez mais utilizados, uma vez que se pretende o desenvolvimento de competências individuais, a fim de permitir a tomada de decisões e a participação efetiva no planeamento e execução de iniciativas de saúde e bem-estar (FARINATTI & FERREIRA, 2006, cit. por ANS, 2009). Cada vez mais, as práticas de autocuidado e de *mindfulness*, constructo multidimensional, são enfatizadas para a promoção da saúde, bem-estar e capacidade funcional, até porque a saúde resulta do cuidado dispensado a si e aos outros, a capacidade de tomar decisões e controlar a própria vida (KABAT-ZINN, 2013).

De acordo com Richards e colaboradores (2010), o aumento da participação em atividades de autocuidado e mindfulness está associada a um aumento do bem-estar geral; também entre a frequência da prática de autocuidado e mindfulness e a importância atribuída aos mesmos foram encontradas correlações positivas, sugerindo que com a participação mais frequente nestas atividades, sua importância percebida sobe, e vice-versa (BOERO et al., 2005; CHANDNA, SHARMA, & MOOSATH, (2022); COSTER-SCHWEBEL, 1997). Importa, assim, trabalhar crenças pois estas influenciam a percepção e importância atribuídas a estes conceitos, condicionando decisões relativas às práticas dos mesmos (VALENTE & MAROTTA, 2005; WONG, REW, & SLAIKEU, 2006).

O desenvolvimento de medidas que permitam conhecer e treinar estas práticas, o que inclui estratégias comportamentais e baseadas na atenção plena e aceitação, no que diz respeito à alimentação, sono e exercício, recreação e lazer, sistemas de apoio, possibilitam, numa lógica de prevenção, melhorar a saúde e o bem-estar; até porque, o fracasso por não atender adequadamente ao autocuidado resulta no prejuízo de competências, o que pode colocar em risco não apenas o próprio sujeito mas todos aqueles com quem lida relacional/profissional (PORTER, 1995, cit. por KOEHLER, 2012).

A importância de difundir práticas de autocuidado e de atenção plena têm vindo a ganhar reconhecimento, ainda que de forma tímida, no âmbito dos programas académicos e das comunidades (AYALA, 2015; JOHNSON et al., 2014).

Sendo o autocuidado e atenção plena inerentes à vida, a sua prática constitui-se uma obrigatoriedade do viver com qualidade, esta posição torna-se mais proeminente se atentarmos em situações de maior fragilidade e vulnerabilidade, como as vivenciadas em contextos sociais de risco. (SANTOS & SARAT, 2008).

1.4 Autocuidado, mindfulness e profissionais sociais

Para os profissionais do contexto social, cuidar de quem está emocionalmente vulnerável costuma ser, em si, stressante, por conta de desafios e fragilidades inerentes ao próprio contexto de intervenção, estando na literatura associados a conceitos como trauma vicariante e fadiga da compaixão (ACINAS, 2012; FIGLEY & LUDICK, 2017). São os profissionais mais jovens e menos experientes profissionalmente os mais suscetíveis (ZHANG & PARSONS, 2015).

Como a profissão social visa promover o bem-estar das populações em situação de maior vulnerabilidade e exclusão social (YING & HAN, 2009), é crucial que a educação promova ativamente as capacidades dos alunos -futuros profissionais - para lidar com um conjunto de fatores de stress inevitáveis e importantes decorrentes da prática profissional, num contexto cada vez mais desafiador, tendo em conta, por vezes, a disponibilidade limitada e escassa de recursos para fazer frente a estas dificuldades (CAREY, 2008; DUNLOP, 2006; STIER & BINYAMIN, 2014; NEWELL & NELSON-GARDELL, 2014).

A evidência tem vindo a apontar os resultados positivos do desenvolvimento e prática de estratégias de mindfulness e autocuidado nos profissionais e clientes, em contexto clínico. Apesar da escassez de literatura neste âmbito na área social, tem vindo a ganhar relevo o potencial das estratégias de mindfulness e autocuidado na prática profissional, nomeadamente, no serviço social, psicologia, educação social, entre outros. Estes construtos parecem trazer não apenas benefícios na saúde física e mental, mas também contribuem para o aumento do bem-estar geral e melhoria em várias variáveis relacionadas ao contexto de trabalho, como, motivação, satisfação e gratificação laboral, mas também diminuição de sintomas de ansiedade, depressão e fadiga da compaixão (DECKER, BROWN, ASHLEY, & LIPSCOMB, 2019; DELANEY, 2018; ACINAS, 2012).

Mas, a evidência mais atual indica que os profissionais recebem treino/formação insuficiente para o autocuidado e atenção plena. Por exemplo, as estratégias para o autocuidado pessoal incluem manter relacionamentos positivos com os outros; manter um estilo de vida saudável, garantindo um sono adequado, prática regular de exercício físico e tempo para o lazer (relacionado com o nível de literacia em saúde); aumentar a autoconsciência (conforme exemplos acima mencionados). Nesse sentido, aumentar a capacidade de estar atento - isto é, atender à experiência do momento presente de uma maneira recetiva - irá, com o tempo, reduzir a identificação excessiva com pensamentos e emoções autocentradas que podem levar a problemas de saúde mental (SHAPIRO, BROWN & BIEGEL, 2007; IRVING, 2016; LOMAS et al., 2017).

Com um domínio de treino, o autocuidado e atenção plena revela-se como um espectro de conhecimentos, habilidades e atitudes, incluindo autorreflexão e autoconsciência, identificação e prevenção de ansiedade/stress, estabelecimento e respeito de limites profissionais adequados, bem como lidar com situações de insucesso e/

ou de não correspondência às expectativas. (REILLY, 2013). Assim, programas elaborados para ensinar habilidades de autocuidado e de atenção plena durante o percurso acadêmico e profissional podem representar uma forma importante de “tratamento preventivo” para indivíduos em risco de problemas psicológicos posteriores. A literatura tem revelado, que a autocompaixão também pode ter um papel importante na promoção da capacidade individual de criatividade, curiosidade, abertura à mudança e diminuição do medo de fracasso, de incompetência, o que conduz a uma maior confiança nas suas capacidades, para alcançar os objetivos definidos. Também está associada a uma diminuição dos níveis de ansiedade e depressão, devido ao aumento da capacidade de dirigir conforto emocional, amabilidade e bondade para si próprio (TIRCH & SCHOENDORFF, 2014; GILBERT, 2019).

Em suma, o foco na autoconsciência, autocuidado e compaixão, é considerado fundamental para o trabalho bem-sucedido com os clientes e também é um elemento importante para a saúde e bem-estar dos indivíduos e dos profissionais de saúde, trabalhadores sociais, e educadores formais e informais (MATOS ET AL., 2021; DECKER, JODI, , BROWN, ASHLEY, & LIPSCOMB, 2019; DELANEY, 2018).

1.4.1 Reflexão sobre práticas e exercícios/ experiências

Tendo em conta o explanado anteriormente, há uma escassez de evidência sobre a eficácia de intervenções destinadas a aumentar a autoconsciência, a autorregulação e o equilíbrio na saúde nos profissionais de intervenção social. Contudo, um crescente corpo de pesquisas indica que a implementação de programas ou módulos / conteúdos específicos nos currículos relacionados à literacia em saúde, atenção plena e autocuidado podem melhorar o bem-estar físico, psicológico, com implicações positivas no exercício profissional (MCDAID, 2016). Neste âmbito, apresentamos algumas práticas que têm vindo a ser incorporadas e que podem ser utilizadas/implementadas:

1.4.1.1 Momentos de atenção

Ao praticar a atenção plena, tire um tempo diariamente para alterar o modo automático de fazer e agir para um modo de ser/ consciente focado nos pensamentos, emoções e sensações do momento presente. Pode, por exemplo, sentar-se, levantar-se ou mover-se, tentando observar os seus sentimentos, pensamentos e sensações, conforme eles vêm e vão. Envolver-se com tudo “o que encontrar” com uma atitude atenta, aberta, curiosa e compassiva. Estes momentos são para se “sintonizar”, mais de perto, com a sua experiência e responder à vida com mais clareza e sabedoria.

1.4.1.2 Consciência da respiração

Concentrar a atenção na respiração. Observar a respiração ao inspirar e expirar. Reserve um tempo para observar a respiração e apenas respire, sem forçá-la a mudar.

Sinta-a no abdômen. Coloque a mão na barriga e observe como sobe e desce. Continue a concentrar-se na respiração, enquanto inspira e expira. Esta prática pode ser repetida todos os dias. Quando perceber que a mente está a divagar, o que acontecerá, traga-a suavemente de volta ao foco da respiração. Ao praticar desta forma, a respiração torna-se uma âncora que pode ajudá-lo a manter o foco no presente (ROSENBERG, 1999, KABAT-ZINN, 2013).

1.4.1.3 Consciência corporal

Observe se o seu corpo está tenso ou relaxado. Se alguma parte estiver tensa ou contraída, observe a tensão e veja se a consegue libertar, com cuidado. Tente contrair essa parte do corpo por mais um segundo, observe a sensação, e depois liberte-a. Familiarize-se com as partes do corpo que geralmente ficam tensas quando está ansioso/ stressado. Verifique, com alguma frequência, se está tenso/a e tente libertar a tensão sentida. Reserve um tempo todos os dias para se sentar ou deitar calmamente e observe todo o seu corpo. Não tente afastar/forçar a diminuição da tensão; trazer uma consciência gentil e aceitação para a forma como o seu corpo é, sem resistência ou luta, pode ajudar a reduzir a tensão que encontra/sente. Tome consciência do seu corpo quando estiver de pé, a caminhar ou a praticar exercício físico. Quando estiver em movimento, preste atenção à sensação do corpo e veja se consegue concentrar-se novamente no ritmo natural da respiração (WILLIAMS, M. ET AL, 2018).

1.4.1.4 Consciência dos pensamentos

Reserve um momento para observar os seus pensamentos. Estão focados no que estão a fazer agora ou estão noutra lugar? Se estão distantes - no passado- ou à frente - ou no futuro - observe-os e traga-os de volta ao que está a fazer no aqui e agora (VAGO & SILBERZWEI, 2012).

1.4.1.5 Práticas de atenção plena e autocompaixão

Pratique afirmações diárias para ajudar a sua mente a compreender que está a assumir a responsabilidade e a promover a aceitação do que está a pensar e a sentir. Por meio de afirmações positivas e diárias, saberá que há algo que pode fazer para melhorar o amanhã e a viver o presente.

Ao escolher, conscientemente, as palavras que o ajudarão a criar um sentido e propósito para a sua vida e assim preparar um caminho aberto à mudança, aprendizagem e a evitar a repetição de erros do passado(GILBERT, 2019).

1.4.1.6 “Mini-meditação” para momentos SOS/Tempestades emocionais: Exercício Mindful STOP

É um exercício breve e simples, que pode fazer em qualquer lugar, a qualquer hora

(*mini meditação - STOP*) . Pode ser utilizado numa situação stressante, quando a mente está constantemente a “saltar” de pensamento em pensamento.

O *mindful STOP* pode ajudar a sair do modo “piloto automático”, tornando-o menos reativo e mais atento e consciente às respostas que dá numa determinada situação. Pode ajudá-lo neste processo seguir a sigla STOP, ou seja:

S- Parar/STOP. Quando está numa situação stressante, quando a mente encontra-se a vaguear constantemente, lembre-se de parar e faça este exercício. Este é o primeiro passo para sair do modo de “piloto automático”. Esteja sentado, de pé ou a caminhar assuma uma postura atenta, digna e curiosa. Permita que os seus olhos se fechem ou olhem para a paisagem/ ponto focal que escolher.

T – Respirar. Dirija a atenção à sua respiração. Siga a sua respiração e observe a sua expiração e a deflação da barriga.

O– Observar. Observe quais são os pensamentos que estão a passar na sua mente. O melhor que pode fazer é reconhecer estes pensamentos como eventos mentais transitórios e se desejar, coloque-os por palavras. Observe também quaisquer emoções, ou sensações corporais, como a temperatura das mãos ou dos pés. Apenas observe, sem julgar, o máximo que puder sobre a experiência que está a acontecer, aqui e agora, neste preciso momento.

P- Expandir e Responder. Expanda a sua consciência para incluir as outras partes do seu corpo, a sua experiência e a situação que está a vivenciar, e observe se consegue manter tudo, suavemente, na sua consciência. Gentilmente, observe se consegue acompanhar a sua respiração, enquanto flui pelo corpo. Também pode utilizar a respiração para convidar-se a permanecer no momento presente. Se notar tensão ou resistência, respire suavemente nessas áreas, através da inspiração e liberte-se delas na expiração. Ao expirar, pode dizer: “Já está aqui... o que quer que seja, deixa estar... eu posso pensar e/ou sentir isto..”. De seguida, “responda” (*versus* reagir) conscientemente, isto é, com consciência do que é realmente necessário na situação e de como pode cuidar melhor de si neste momento e contexto.

21 CONCLUSÃO

Apesar das investigações no âmbito do autocuidado e mindfulness nos profissionais da área social, ainda que seja emergente e em desenvolvimento, oferecem mensagens claras sobre os seus benefícios e potencial futuro. Isso inclui desempenhar um papel valioso em reconhecer e atender às necessidades emocionais, stresse e outros desafios relacionados com a prática profissional.

Embora a atenção plena e o autocuidado não abordem as origens estruturais dos problemas enfrentados pelos profissionais sociais, a integração da atenção plena e do autocuidado na educação e na prática profissional representa um passo num entendimento mais consciente, alargado, atencioso e compassivo que o papel/exercício da profissão envolve. Também disponibiliza um meio de capacitar os profissionais e desenvolver mais

habilidades e valores fundamentais para a identidade profissional. Oportunidades futuras consistem em ampliar a compreensão do autocuidado e da atenção plena como facilitadores da prática e do desenvolvimento de intervenções mais próximas das potencialidades e dificuldades dos profissionais, mas também da população alvo de intervenção (GRIFFITHS ET AL., 2019; TROWNBRIDGE & LAWSON, 2016).

REFERÊNCIAS

ACINAS, M.. Burnout Y Desgaste por Empatía en Profesionales de Cuidados Paliativos. **Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia**, nº 2 (4), 11- 18. 2012

ALVES, A.B. Educar para o Autocuidado: um estudo com Profissionais do Trabalho Social. In Dalízia Amaral Cruz (org.). **A Psicologia e as Suas Interfaces no Campo Social** (pp. 128-139). São Paulo: Científica Digital. 2020. DOI: 10.37885/200901200.

ALVES, A.B., FONSECA, S., & ARAÚJO, L.. Adaptação e validação da Escala para Avaliar as Capacidades de Autocuidado, para Profissionais Portugueses do Contexto Social. In Inea Arioli (org.). **Psicologia da Saúde: Teoria e Investigação** (pp. 79-93). Ponta Grossa: Atena Editora. 2019 DOI: 10.22533/at.ed.7011912036.

ANS. **Manual técnico de promoção da saúde e prevenção de riscos e doenças na saúde suplementar**. Brasil: Agência Nacional de Saúde Suplementar. 2009

AYALA, E. **Does self-care moderate the relation of stress to quality of life of female doctoral students in professional psychology?** (Tese de Doutorado) Universidade de Albany, State University of New York, EUA. 2015

BARRÍA, V., ROSEMBERG, N., & URIBE, P. **Autocuidado y Equipos de Salud. Diplomado en Salud Pública y Salud Familiar**. 2010. Obtido de: <http://medicina.uach.cl/saludpublica/diplomado/contenido/trabajos/1/Puerto%20>

BISHOP, S. R., LAU, M., SHAPIRO, S., CARLSON, L., ANDERSON, N. D., CARMODY, J., SEGAL, Z. V., ABBEY, S., SPECA, M., VELTING, D., & DEVINS, G. Mindfulness: A proposed operational definition. **Clinical Psychology: Science and Practice**, n. 11(3), 230–241. 2004. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>

BOERO, M. E., CAVIGLIA, M. L., MONTEVERDI, R., BRAIDA, V., FABELLO, M., & ZORZELLA, L. M. Spirituality of health workers: A descriptive study. **International Journal of Nursing Studies**, n. 42, 915-921. 2005.

BROWN, K. W., & RYAN, R. M. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 84(4), 822–848. 2003. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

BUB, M., et al. A noção de cuidado de si mesmo e o conceito de autocuidado na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**. 2006. Obtido de URL: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15nspe/v15nspe18.pdf>

- CAREY, M. What difference does it make: Contrasting organization and converging outcomes regarding the privatization of state social work in England and Canada. **International Social Work**, n. 51, 83–94. 2008. doi:10.1177/0020872807083918
- CHANDNA, S., SHARMA, P. & MOOSATH, H. (2022). The Mindful Self: Exploring Mindfulness in Relation with Self-esteem and Self-efficacy in Indian Population. **Psychology Studies**. <https://doi.org/10.1007/s12646-021-00636-5>
- COSTER, J. & SCHWEBEL, M. Well-functioning in professional psychologists. **Professional Psychology: Research and practice**, n. 28, 5-13.1997.
- DECKER, J., JODI, L., BROWN, C., ASHLEY, W., & LIPSCOMB, A. (2019). Mindfulness, meditation, and breathing exercises: reduced anxiety for clients and self-care for social work interns. **Social Work with Groups**, n. 42 (4), 308-322.
- DELANEY, M.C. (2018) Caring for the caregivers: Evaluation of the effect of an eight-week pilot mindful self-compassion (MSC) training program on nurses' compassion fatigue and resilience. **PLoS ONE** n. 13(11), e0207261. [https:// doi.org/10.1371/journal.pone.0207261](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207261)
- DOROCIÁK, K.E.; RUPERT, P.A., BRYANT, F.B.; ZAHNISER, E. Desenvolvimento de uma avaliação de autocuidado para psicólogos . **Revista de Psicologia de Aconselhamento**. n. 64(3):325-334. 2017. doi:10.1037/cou0000206<https://doi.org/10.1037/cou0000206>
- FIGLEY, C. R., & LUDICK. Secondary traumatization and compassion fatigue. In S. N. Gold (Ed.), **APA handbook of trauma psychology: Foundations in knowledge** (pp. 573–593). American Psychological Association. 2017. <https://doi.org/10.1037/0000019-029>.
- GILBERT, P. (2019). Explorations into the nature and function of compassion. **Current Opinion in Psychology** n. 28, 108-114. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.12.002>
- GOLEMAN, D. (1998). *Trabalhando com A Inteligência Emocional* - Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- GRIFFITHS, A., ROYSE, D., MURPHY, A., & STARKS, S. (2019). Self-care practice in social work education: A systematic review of interventions. **Journal of Social Work Education**, n. 55 (1), 102-114, 2019
- IORVING, Z. C.. Mind-wandering is unguided attention: accounting for the “purposeful” wanderer. **Philos. Studies** n. 173, 547–571. 2016. doi: 10.1007/s11098-015-0506-1
- JOHNSON et al.. Preparing Trainees for Lifelong Competence: Creating a Communitarian Training Culture Training and Education. **Professional Psychology**, n. 8 (4) 211–220. 2014
- KABAT-ZINN, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. **Clinical Psychology: Science and Practice**, n. 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- KOEHLER, C.. **Effects of a self-care intervention for counsellors on compassion fatigue and compassion satisfaction** (Tese de Doutorado). University of North Texas, EUA. 2012

LAU, M., BISHOP, S., SEGAL, Z., BUIS, T., ANDERSON, N., CARLSON, L., SHAPIRO, S., CARMODY, J., ABBEY, S., & DEVINS, G.. The Toronto Mindfulness Scale: development and validation. **Journal of Clinical Psychology**, n. 62(12), 1445-67. 2006. doi: 10.1002/jclp.20326. PMID: 17019673.

LOMAS, T., MEDINA, J. C., IVTZAN, I., RUPPRECHT, S., HART, R. EIROA-OROSA, F.J. & EIROA-OROSA, F. (2018). The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: an inclusive systematic review of the empirical literature, **European Journal of Work and Organizational Psychology**, n. 26, 4, 492-513, 2017 doi: 10.1080/1359432X.2017.1308924

MATOS ET AL. (2021). Fears of compassion magnify the harmful effects of threat of COVID-19 on mental health and social safeness across 21 countries. **Clinical Psychology Psychotherapy**, n.28, 1317-1333.

MAGALHÃES, C., CARRAÇA, B., & MATOS, M. G. (2020). Mindfulness, self-compassion and psychological flexibility in adolescence. In T. A. Carvalho (Ed.), **What to know about mindfulness** (pp. 119–138). Nova Science Publishers.

MAGALHÃES, C.C., CARRAÇA, B., MATOS, G.P., & CARVALHO, M. (2022). Inflexibilidade Psicológica, Fadiga de Compaixão Pandémica, *Mindfulness em Profissionais de Saúde Portugueses*. In J. Aragão (Ed.), **Ciências de Saúde, pluralidade dos aspetos interferem na saúde** (pp. 222-233). Atena Editora.

FIGLEY, C. R., & LUDICK. Secondary traumatization and compassion fatigue. In S. N. Gold (Ed.), **APA handbook of trauma psychology: Foundations in knowledge** (pp. 573–593). American Psychological Association. 2017. <https://doi.org/10.1037/0000019-029>.

MCDALD, D. **Investing in health literacy: What do we know about the co-benefits to the education sector of actions targeted at children and young people?** [Internet]. Richardson E, Wismar M, Palm W, editors. Copenhagen (Denmark): European Observatory on Health Systems and Policies; 2016. PMID: 29144632.

NEWEWELL, J. M., & MACNEIL, G. M. Professional burnout, secondary traumatic stress, and compassion fatigue: A review of theoretical terms, risk factors, and preventive methods for clinicians. **Best Practices in Mental Health: An International Journal**, n. 6(2), 57–68. 2010

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **El papel del farmacéutico en el autocuidado y la automedicación**. Reporte de la 4ª Reunión del Grupo Consultivo de la OMS sobre el papel del farmacéutico. La Haya, Países Bajos. 1998

OREM, D. **Nursing: Concepts of Practice** (6th Ed.) St.Louis: Mosby. 2001

PENDER, N. J., MURDAUGH, C., & PARSONS, M. **Health promotion in nursing practice** (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 2010

RICHARDS, K., CAMPENNI, C., & MUSE-BURKE, J. Self-care and Well-being in Mental Health Professionals: The Mediating Effects of Self-awareness and Mindfulness. **Journal of Mental Health Counseling**, n. 32 (3), 247-264. 2010

ROBIN, L., & MENSINGA. Social Workers' Narratives of integrating Mindfulness into Practice, 2015. *Journal of Social Work Practice*, 29:3, 255-270, DOI: 10.1080/02650533.2015.1035237

- ROTHWELL, P.M. Factors that can affect the external validity of randomised controlled trials. **PLoS Clin Trials**. n. 1(1):e9. 2006. doi: 10.1371/journal.pctr.0010009. PMID: 16871331; PMCID: PMC1488890.
- SANTOS, I. & SARAT, C. Modalidade de aplicação da teoria do autocuidado em comunicações científicas de enfermagem brasileira. **Rev. Enferm. UERJ**, n. 16(3), 313-318. 2008.
- SEGURO, A., NEVES, J., BRANQUINHO, R., & SOUSA, E. . O cuidar: A dimensão de uma palavra que tem como significado uma profissão. **Revista Rede de Cuidados em Saúde**. 2007 Obtido de <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/racs/article/viewFile/90/99>
- SHAPIRO, S. L., BROWN, K. W., & BIEGEL, G. M. . Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. **Training and Education in Professional Psychology**, n. 1(2), 105–115. 2007. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.1.2.105>
- SHAPIRO, S.L.; CARLSON, L.E.; ASTIN, J.A.; & FREEDMAN, B. Mechanisms of mindfulness. **Journal of Clinical Psychology**. n. 62(3):373-86. 2006 doi: 10.1002/jclp.20237. PMID: 16385481.
- SILVA, C. **A promoção do autocuidado de doentes internados em psiquiatria forense como contributo para o seu processo reabilitativo** (Dissertação Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal. 2013.
- STACCIANARI, T. **Adaptação e validação da escala para avaliar a capacidade de autocuidado Appraisal of Self Care Agency Scale – Revised para o Brasil** (Tese de Doutoramento). Universidade de São Paulo, Brasil. 2012
- STRIER, R., & BINYAMIN, S. Introducing anti-oppressive social work practices in public services: Rhetoric to practice. **British Journal of Social Work**, n. 44(8), 2095–2112. 2014. doi:10.1093/ bjsw/ bct049
- SOUSA, V.D. (2002). Conceptual analysis of self care agency. **Online Brazilian Journal of Nursing**, n. 1 (3).
- TIRCH, D., SCHOENDORFF, B. (2014). **The ACT Practitioner’s Guide to the Science of Compassion: Tools for Fostering Psychological Flexibility**. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- TROWBRIDGE, K., & MISCHÉ-LAWSON, L. (2016). Mindfulness-based interventions with social workers and the potential for enhanced patient-centered care: A systematic review of the literature. **Social Work in Health Care**, n. 55 (2), 101-124. doi: 10.1080/00981389.2015.1
- VALENTE, V., & MAROTTA, A. The impact of yoga on the professional and personal life of the psychotherapist. **Contemporary Family Therapy**, n. 27, 65-80. 2005.
- VAGO, D.R.; SILBERSWEIG, D.A.. Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. **Front Hum Neurosci**. n. 6:296.2012. doi: 10.3389/fnhum.2012.00296. PMID: 23112770; PMCID: PMC3480633.

WALACH, H., BUCHHELD, N., BUTTEHMULLER, V., KLEINKNECHT, N., & SCHMIDT, S. Measuring mindfulness--The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). **Personality and Individual Differences**, n. 40(8), 1543–1555. 2006. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.025>

WILSON, K.. (2014). **The ACT matrix: A new approach to building psychological flexibility across settings and populations**. New Harbinger Publications.

WONG, Y. J., REW, L., & SLAIKEW, K. D. A systematic review of recent research on adolescent religiosity/spirituality and mental health. **Issues in Mental Health Nursing**, n. 27, 161-183. 2006.

YING, Y., & HAN, M. (2009). Stress and coping with a professional challenge in entering masters of social work students: The role of self-compassion. **Journal of Religion and Spirituality in Social Work: Social Thought**, n. 28, 263–283. 2009. doi:10.1080/15426430903070210

COLETIVO CONVERSAE E RESSIGNIFICARES: DEBATENDO A CULTURA MACHISTA E A MASCULINIDADE TÓXICA ENTRE HOMENS

Data de aceite: 01/06/2022

Emiliano Kelm Duet Chagas

Estudante do Curso de Filosofia da
Universidade Federal de Santa Maria

Gustavo Rocha

Estudante do Curso de Ciências Sociais da
Universidade Federal de Santa Maria

Lucas Motta Brum

Psicólogo clínico e mestre em Psicologia da
Saúde pela Universidade Federal de Santa
Maria, Orientador Educacional e Músico

Romeu Casarotto

Bacharel em Sistemas de Informação pela
Universidade Federal de Santa Maria, Santa
Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Trabalho apresentado no Eixo 4 de Formação
de Cidadania, Direitos Humanos e Inclusão do V
Congresso de Extensão da AUGM.

RESUMO: O presente artigo relata a experiência de elaboração e desenvolvimento de dois grupos reflexivos para homens voltados à problematização da masculinidade hegemônica e dos diversos temas a ela relacionados, como a violência de gênero, a pornografia, a saúde mental, a cultura do estupro, entre outros. Além disso, tendo em vista que, dados os referenciais que norteiam a socialização masculina contemporânea muitas vezes homens não possuem espaços para falar sobre suas

emoções, conflitos e inseguranças nem mesmo entre os próprios amigos, também tem sido um objetivo central dessa articulação a promoção de espaços seguros nos quais homens possam falar, ouvir e exercitar práticas de acolhimento.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão; Gênero; Masculinidade Hegemônica; Masculinidades.

INTRODUÇÃO

Em 2019 foi lançado o documentário brasileiro “O Silêncio dos Homens”, sob direção de Ian Leite. Valendo-se de uma pesquisa feita com mais de 40 mil pessoas, o documentário busca sustentar a premissa de que entre os homens existe um imenso não-dito. Trata-se das emoções, das inseguranças, da vulnerabilidade. Sons que, não podendo ser abafados, transformam-se em ruídos. As consequências desse condicionamento expressam-se não apenas na saúde mental masculina e nas relações nocivas que se estabelecem, mas na própria estrutura social tão marcada pela violência.

De acordo com a pesquisa realizada para o documentário, 6 em cada 10 homens declaram lidar com algum tipo de distúrbio emocional. Os principais são: ansiedade, depressão, insônia, vício em pornografia e, em seguida, vícios em álcool, drogas, comida, apostas e jogos eletrônicos. Além disso, homens vivem 7 anos a menos que as mulheres e se suicidam quase 4 vezes mais. Tudo isso, como aponta o

documentário, diretamente relacionado a uma ideia de masculinidade antiga e perene que associa a virtude masculina à virilidade guerreira: poder, força e dominação. Nos estudos de gênero, tal conceito de masculinidade é denominado masculinidade hegemônica. O conceito, desenvolvido por Raewyn Connell, refere-se ao ideal de virilidade que predomina tanto com relação a outras formas possíveis de expressão da masculinidade, às quais subjuga hierarquicamente, quanto em relação às mulheres, às quais exige subordinação por considerar inferior toda e qualquer característica culturalmente atribuída à “feminilidade”.

Em seu livro *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil (2018)*, Flávia Biroli apresenta dados estatísticos do IBGE mostrando que as mulheres trabalham, em média, 10,4 horas semanais a mais do que os homens, se considerada a jornada adicional de trabalho que é realizada no âmbito doméstico. Esse dado certamente reflete noções culturais a respeito dos papéis de gênero e das funções a eles atribuídas historicamente. Trata-se da herança cultural do patriarcado refletida no conjunto de valores que tendem a ser associados aos conceitos de masculinidade e feminilidade. Estes ainda se configuram enquanto pilares estruturantes de nossa sociedade e a não problematização de tais referenciais culturais contribui para a permanência de crenças essencialistas. Essas crenças são responsáveis pela solidificação de identidades construídas com base em oposições dualistas, tais como racionalidade/emotividade, brutalidade/sensibilidade, sujeito/objeto, dentre outras, que reforçam papéis de gênero e servem de base para justificar preconceitos e desigualdades de diversos tipos. Oriunda daí, a necessidade de colocar em cheque tais crenças a partir da promoção de discussões sobre as origens históricas e culturais de tais papéis de gênero.

A urgência da promoção de tais discussões, pensamos, é agravada se considerarmos que, ainda que a sociedade tenha se modificado significativamente, a identidade masculina continua moldada, em grande medida, por referenciais bélicos. Percebe-se, além disso, que justamente diante das mudanças estruturais provocadas pelo feminismo, o conceito de masculinidade bélica e provedora parece se acentuar, como uma forma de retorno a uma identidade familiar. Tal imagem, reforçada pelos ideais neoliberais de empreendedorismo e competitividade, é a que se vê, aliás, na imagem de dirigentes de diversos países, e relaciona-se, pensamos, com a guinada conservadora que se observa em tantas nações.

OBJETIVOS

Diante desse cenário, partimos destas constatações para promover uma articulação na cidade de Santa Maria no sentido de contribuir para a existência de espaços cujo foco é a discussão sobre o conceito de masculinidade e os diversos temas a ela relacionados, como a violência de gênero, a pornografia, a saúde mental, o fascismo, entre outros. Além disso, tendo em vista que, dada a configuração da masculinidade hegemônica muitas vezes homens não possuem espaços para falar sobre suas emoções, conflitos e inseguranças

nem mesmo entre os próprios amigos, um dos objetivos centrais dessa articulação é a promoção de espaços seguros nos quais homens possam falar, ouvir e exercitar práticas de acolhimento.

Não obstante, é um objetivo dessa articulação permitir que a discussão sobre a masculinidade hegemônica chegue às escolas, pois, como já afirmado, compreendemos os conceitos de masculinidade e feminilidade enquanto pilares estruturantes de nossa sociedade e pensamos que a não problematização de tais referenciais culturais contribui para a permanência de crenças essencialistas. Essas crenças são responsáveis pela solidificação de identidades construídas com base em oposições dualistas. Portanto, propomos colocar em cheque tais crenças a partir da promoção de discussões sobre as origens históricas e culturais de tais papéis de gênero e, com o foco também na abordagem ampla direcionada aos conceitos norteadores do nosso pensar e agir, problematizar os conceitos de identidade, essência, diferença e gênero.

MATERIAIS E MÉTODOS (METODOLOGIA)

Tendo em vista a importância das redes sociais enquanto veículo informacional, pensamos, desde o princípio, em criarmos páginas nas redes que pudessem divulgar os encontros presenciais e virtuais e, também, agregar os participantes destes encontros de modo a possibilitar um vínculo perene. Nesse sentido foram criadas as páginas @conversaesm e @ressignificares no Instagram, além de uma página no Facebook para o Coletivo Conversae. O motivo de terem sido desenvolvidas duas páginas distintas é devido ao fato de terem sido propostas organizadas por diferentes pessoas em diferentes momentos, ainda que os membros de ambas as iniciativas circulem entre elas e ambas possuam projetos similares. É importante destacar ainda que, enquanto uma metodologia que visa atingir o objetivo de que discussões sobre a(s) masculinidade(s) estejam presentes no ensino básico, o coletivo está desenvolvendo uma cartilha a ser disponibilizada nas escolas da cidade. Além disso, uma vez que um dos membros é membro do Programa Residência Pedagógica, foram realizadas duas oficinas com o tema “A cultura machista e as origens da masculinidade tóxica” para os alunos da E.E.E.B. Professora Margarida Lopes.

RESULTADOS, DISCUSSÃO E ANÁLISES

Após terem ocorrido dois encontros presenciais, devido a pandemia os encontros passaram a ser online, de modo que, somando os encontros promovidos pela @conversaesm e a @ressignificares, até o momento ocorreram ao menos 36 encontros. Trata-se de rodas temáticas, em geral apenas entre homens, mas também rodas mistas, em especial quando os temas eram diretamente relacionados ao feminismo. Alguns dos temas dos encontros

foram: origens do machismo; pornografia e saúde coletiva; masculinidade e feminilidade: definições em construção; identificando a masculinidade tóxica; ações práticas na luta anti-machista; tabus da sexualidade masculina; emoções em relacionamentos; cultura do estupro; referenciais de masculinidade, entre outros. Além dos encontros online, o Coletivo Conversae tem tido um espaço para diálogos e entrevistas na Rede Sina, uma plataforma digital santa mariense independente, voltada para a promoção de visibilidade de pautas sócio-culturais. Na plataforma foram realizados 12 programas ao vivo até o momento, com temas igualmente variados, mas convergentes.

Somado a isso, contudo, se se trata de um problematizar os referenciais que norteiam a masculinidade contemporânea, com base na dinâmica das conversas sentimos que cabe levantar uma série de questões que não são trazidas pelo documentário, isto é, a estrutura de produção da sociedade capitalista neoliberal e os valores que a sustentam. Christian Laval, em seu livro *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016) propõe que certos fundamentos teóricos pouco explícitos do neoliberalismo remontam ao darwinismo social propagado, dentre outros, por Edward Spencer nos séculos XIX e XX.

A mesma retórica biologizante que visa justificar a exploração da classe trabalhadora é, repetidamente através dos tempos, empregada para justificar a dominação masculina. A construção da figura masculina enquanto aquela que é naturalmente disposta a liderança e ao domínio, enquanto a feminina seria predisposta à submissão é reafirmada nos mais diversos discursos, de modo que pouco se questionou, através da história, se as características tradicionalmente atribuídas à masculinidade como a agressividade e a extroversão, bem como as tradicionalmente atribuídas à feminilidade, como a docilidade e a introspecção, são inatas ou fazem parte de uma estrutura ideológica que sustenta e justifica a dominação patriarcal.

O historiador Federico Finchelstein¹, bem como outros pensadores ao longo da história, afirmam que há relações diretas entre o fascismo e a masculinidade hegemônica, também conhecida como masculinidade tóxica. Frequentemente o fascismo surge em torno de figuras masculinas que emulam valores análogos aos que sustentam o conceito tradicional de virilidade: autoridade, força, dominação, belicosidade, etc. Acompanha-o a depreciação de valores atribuídos ao “feminino”, como a sensibilidade, a cautela, o acolhimento, etc. É certo, portanto, que uma crítica ao fascismo precisa vir acompanhada de uma crítica aos valores que os sustentam, dentre eles as noções construídas em torno da masculinidade.

CONSIDERAÇÕES

Em um sentido bastante amplo, é possível afirmar que a participação direta em

¹ <https://www.brasil247.com/brasil/o-brasil-precisa-de-uma-coalizacao-antifascista-diz-federico-finchelstein-wl3xx2p2> acessado em 03/08/2021

encontros entre homens nos permitiram comprovar empiricamente o que as pesquisas trazidas pelo documentário *O Silêncio dos Homens* já anunciavam: há não apenas um grande silenciamento masculino no que tange uma ampla gama de aspectos da própria subjetividade, como também uma ausência de vocabulário quando se trata de verbalizar as emoções. Isso não quer dizer, contudo, que não haja disposição para transpor essa barreira cultural a partir do desenvolvimento do olhar crítico sobre os modos convencionais de socialização masculina.

Observou-se, também, que os temas pelos quais havia maior procura eram os relacionados a sexualidade masculina, em especial os encontros sobre a pornografia e seus impactos. Tal demanda e a seriedade dos relatos fez-nos perceber que esta é uma das grandes questões de nossa época, em especial quando considera-se que este é atravessado por estereótipos de gênero e é produtor de expectativas e comportamentos, sendo, segundo apontam pesquisas, um promotor da cultura do estupro². Além disso, por meio das discussões foi possível notar a presença de fortes crenças essencialistas no que tange os papéis de gênero, indicando que referenciais dualistas estão amplamente disseminados em nossa sociedade e demandam abordagens capazes de problematizá-los e eventualmente, superá-los.

Tais noções dualistas e essencialistas têm sido problematizadas por coletivos de homens que percebem que a reconfiguração dos papéis tradicionais atribuídos aos gêneros não é a desestabilização de uma ordem natural essencialista mas é, ao contrário, a possibilidade de libertação de uma identidade masculina bélica e limitante que deveria se tornar passado. Pelos motivos apontados ao longo do artigo, pensamos que essa problematização deve vir acompanhada de uma crítica ao modelo econômico neoliberal e às tensões que ele produz nas subjetividades individuais, seja em momentos de estabilidade, seja em momentos de crise.

REFERÊNCIAS

BRIDGES, A; WOSNITZER, R. Aggression and Sexual Behavior in Best-Selling Pornography Videos: A Content Analysis Update. *Journal of Violence Against Women*, v.16 (p.1065 – 1085), 2010.

CONNELL, Raewyn. *Masculinities: Second Edition*. California: University of California Press; 2ª edição, 2005.

KIMMEL, Michael. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 9, n. 4, p. 103-117, 1998.

SILVA, Sergio. A crise da Masculinidade: Uma Crítica à Identidade de Gênero e à Literatura Masculinista. *Psicologia, ciência e profissão*. 26 (1), 118-131, 200

2 BRIDGES, A; WOSNITZER, R. Aggression and Sexual Behavior in Best-Selling Pornography Videos: A Content Analysis Update. *Journal of Violence Against Women*, v.16 (p.1065 – 1085), 2010.

PROCESSO MIGRATÓRIO E DIREITOS HUMANOS DE IMIGRANTES HAITIANOS RESIDENTES EM CUIABÁ

Data de aceite: 01/06/2022

Imar Domingos Queiróz

Doutora em Sociologia Política/UFSC,
Professora do Associada do Programa
de Pós-Graduação em Política Social e
do Departamento de Serviço Social da
Universidade Federal de Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/4408681712025275>

Vera Ferreira

Mestre em Política Social pela Universidade
Federal de Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/4773647292387432>

RESUMO: Este capítulo versa sobre a cooperação para o desenvolvimento aliada à perspectiva de um novo paradigma para as migrações de acordo com a nova conjuntura imigratória no Brasil, através de uma política imigratória que represente uma possibilidade real de construir um novo referencial para as sociedades de acolhida, baseado no respeito, garantia e promoção dos direitos humanos à partir de uma perspectiva universal e indivisível e interdependente, e não apenas em prerrogativas socioeconômicas dos imigrantes ou do país de acolhida.

PALAVRAS-CHAVE: Cooperação ao Desenvolvimento; Política Migratória; Direitos Humanos.

ABSTRACT: This chapter is about development cooperation together with the prospect of a

new migration paradigm, according to the new immigration situation in Brazil, through an immigration policy that represents a real opportunity to build a new framework for host societies, based on respect, guarantee and promotion of human rights as a universal indivisible and interdependent perspective instead a socio-economic prerogatives of immigrants or the host country.

KEYWORDS: Cooperation to Development; Migration Policy; Human Rights.

INTRODUÇÃO

No bojo da política externa do Presidente Lula, no período 2004-2010, ressalta-se a cooperação internacional para o desenvolvimento entre países desenvolvidos, no marco da Cooperação Sul-Sul, com foco no Acordo de Cooperação Brasil-Haiti, assinado em 2004, e sua influência no fluxo imigratório e na garantia de direitos humanos dos haitianos que escolherem o Brasil como comunidade de destino e, mais precisamente, Cuiabá (MG).

Neste artigo, apresenta-se dados relativos ao fluxo imigratório de haitianos para o Brasil e alguns dados empíricos relativos à questão imigratória e os direitos humanos dos mesmos, conforme depoimentos prestados através de entrevistas concedidas por doze haitianos, residentes em Cuiabá desde 2010, os quais comentaram sobre questões referentes às condições de trabalho, moradia, educação, acesso a serviços públicos, sociabilidade;

as motivações que os influenciaram na escolha do Brasil como sociedade de destino, a avaliação do projeto imigratório e envio de remessas, consideradas como um instrumento importante para a ampliação de direitos nos países de origem, não somente aos familiares dos imigrantes, diminuindo a pobreza e permitindo-lhes o acesso a bens de consumo e serviços, especialmente saúde e educação, mas ao conjunto da comunidade local quando utilizadas na economia local ou empregadas para a criação de pequenos negócios.

Tendo como referência estes depoimentos, o atual debate sobre política imigratória brasileira e os principais instrumentos normativos jurídicos de direitos dos imigrantes adotados pelo Brasil, apresenta-se algumas conclusões sobre a pertinência da política imigratória brasileira, considerando a perspectiva contemporânea de direitos humanos que advoga pela universalidade, indivisibilidade e interdependência dos mesmos.

DESENVOLVIMENTO

A cooperação entre países é um processo histórico e relacional que se verifica ao longo da história das nações, em constante processo de construção e redefinição. Como toda política, não está isenta de interesses ou motivada simplesmente por questões éticas, solidárias ou humanitárias. O elemento central no estabelecimento de alianças entre os Estados são os interesses comuns, dentre os principais, a elevação dos níveis de poder político e econômico.

Segundo Milani (2014, p. 33, 34) e Cervo (1994, p. 38) o marco inicial da Cooperação Internacional ao Desenvolvimento (CID) encontra-se na necessidade de reconstrução dos países europeus pós II Guerra Mundial e conseqüente formação da Organização das Nações Unidas (ONU); o processo de descolonização e independência de diversas nações asiáticas e africanas; e finalmente, a Guerra Fria. Em conformidade com o Sistema Internacional para Cooperação ao Desenvolvimento (SICD), a Ajuda Oficial ao Desenvolvimento (AOD) refere-se à concessão ou subvenção pelo setor público - na forma de fluxos e/ou empréstimos financeiros com um elemento de concessionalidade (*Grant Element*)¹ de ao menos 25% - a países e territórios da Parte 1 da Lista do Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) de Recebedores de Ajuda, com objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social dos mesmos.²

Não obstante, a aceleração do crescimento da economia capitalista acentuou a concentração geográfica da renda em benefício dos países que constituíam o centro do sistema e o aumentou as desigualdades sociais nos países periféricos. Esta conjuntura impulsionou a organização de uma plataforma comum para superar dificuldades econômicas

1 A concessionalidade refere-se ao percentual da subvenção ou empréstimo que é concedido a título de donativo.

2 A Lista do Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) de Recebedores de Ajuda (*DAC List of Aid Recipients*) é revista a cada três anos, considerando os dados do Banco Mundial acerca dos índices de Produto Nacional Bruto *per capita*. Disponível em: <http://www.oecd.org/dac/stats/documentupload/DAC%20List%20of%20ODA%20Recipients%202014%20final.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2015 e http://data.worldbank.org/country/brazil/portuguese#cp_wdi Acesso em: 08 de abril de 2015.

e entraves comuns aos países em desenvolvimento e, principalmente, estabelecer uma aliança política capaz de questionar a relação Norte-Sul, marcada pelo alinhamento cada vez maior dos países do capitalismo central em relação ao papel e lugar das economias periféricas. Os dirigentes dos países do Terceiro Mundo, reuniram-se I Conferência de Países da Ásia e da África em Bandung (Indonésia, 1955), estabelecendo o marco inicial da Cooperação Sul-Sul (CSS).

A CSS tem sido impulsionada pela participação de diversas nações em desenvolvimento comprometidas com o objetivo de consolidar reformas na estrutura da governança global, reivindicando uma nova configuração para o Conselho de Segurança da ONU (CSNU) de forma a torná-lo mais legítimo e representativo do conjunto dos Estados-membros da ONU que hoje somam 193 países³; maior participação nas discussões acerca dos ODMs-pós 2015, um modelo de desenvolvimento acorde com os interesses nacionais e um novo modelo de cooperação, estruturado a partir de princípios diferenciados - horizontalidade; não imposição de condicionalidades, não-indiferença, orientado pelas demandas e necessidades do país parceiro. (ALVES, 2010, p. 431).

O Brasil, a partir de 2000, começa a distinguir-se no contexto da CID com vistas a consolidar seu compromisso com o desenvolvimento, os valores democráticos, a busca por projeção política junto aos organismos internacionais relacionados com a cooperação e a disputa por uma vaga permanente no CSNU.⁴ Durante o Governo Lula (2003/2011), o fortalecimento dos laços Sul-Sul foi um dos eixos mais importantes da política externa e as relações internacionais tiveram como característica uma diplomacia mais ativa e afirmativa⁵. Nesta perspectiva, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) ampliou a oferta de Cooperação Técnica, Científica e Tecnológica (CTC&T) a países em desenvolvimento, destacadamente os Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOPs), Timor-Leste, a América Latina e Caribe e, em especial, o Haiti.

O modelo de cooperação estabelecido pelo Brasil no Haiti consolidou-se como uma alternativa a OAD e um exemplo emblemático dos princípios defendidos pela CSS: a ruptura com o princípio da não intervenção, substituindo-o pelo princípio da não indiferença, a substituição da visão assistencialista, de simples repasse de recursos financeiros, pela restauração e fortalecimento das instituições nacionais, defesa da cidadania e da democracia. (VALLER FILHO, 2007, p. 176). Ademais do comando militar da Missão das Nações Unidas para Estabilização do Haiti (MINUSTAH), criada pela Resolução 1.542 de 30

3 O Conselho de Segurança é composto por cinco membros permanentes (Estados Unidos, Rússia, China, França e Reino Unido – os “P-5”) e por dez membros não permanentes, eleitos para mandatos de dois anos. Maiores informações em: <http://csnu.itamaraty.gov.br> Acesso em: 21 de fev. de 2015.

4 Brasil, ao lado do Japão, ocupou dez vezes o CSNU como membro não permanente. No seu último mandato, no biênio 2010-2012, foi eleito com 182 votos (dentre 183 países votantes).

5 Em seu discurso de posse no Congresso Nacional, em 1 de janeiro de 2003, o Presidente Lula afirmou que sua política externa seria “orientada por uma perspectiva humanista”, e para “a construção de uma América do Sul politicamente estável, próspera e unida, com base em ideais democráticos e de justiça social”. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos-de-posse/discurso-de-posse-1o-mandato/view> Acesso em: 02 de fev. de 2015.

de abril de 2004, por não ser o país doador de recursos financeiros, nos termos estipulados pela ODA, o Brasil ofereceu apoio em termos de cooperação técnica, promulgando em novembro de 2004 o Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo do Haiti⁶.

O total de investimentos do Brasil no país, durante o período 2005-2010, pode ser observado na tabela abaixo:

Modalidades	Período	Investimentos
MINUSTAH	2005-2009	831.597.657,00
	2010	467.180.000,00
CTC&T	2005-2009	1.631.674,00
	2010	9.953.934,00
AID	2005-2009	29.840.307,15
	2010	130.000.000,00
TOTAL		R\$1.440.363.265,00

Tabela 1 - Total dos investimentos do Brasil no Haiti (2005-2010). Em R\$.

Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios IPEA/ABC 2005-2009 e 2010.

Este conjunto de ações desenvolvidos pelo Brasil junto à sociedade haitiana tem várias repercussões para ambos países, destacando-se neste estudo os fluxos migratórios de haitianos para o Brasil e as condições de acesso a direitos humanos fundamentais.

O movimento migratório no Haiti não é um fato recente, há décadas é uma alternativa à realidade socioeconômica e política do país, resultante de fatores naturais, como terremotos e furacões, mas também de fatores construídos historicamente - intervenções, regimes ditatoriais, corrupção, violência, desigualdade social e instabilidade política.⁷ Embora não seja um dos destinos de maior afluência, a partir de janeiro de 2010, constata-se um fluxo quase constante de imigrantes haitianos para o Brasil. Dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), demonstram que entre 2010-2014 foram emitidas 35.534 carteiras de trabalho a haitianos, ou seja, 26% do total das carteiras emitidas a estrangeiros. De acordo com reportagem da Folha de São Paulo (11/11/2015), o governo brasileiro anunciou que concederá a residência permanente a 43.781 haitianos que solicitaram refúgio desde janeiro de 2011 até julho de 2015.⁸

6 Uma apresentação de todos os projetos de Cooperação Técnica Brasil-Haiti – os concluídos e os em execução estão disponíveis em <http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/Haiti> Acesso em 2 mar. 2015.

7 Da independência, em 1804, até 2004, o Haiti teve 41 governantes. Quando da sua independência, o país foi obrigado a pagar altas indenizações aos latifundiários franceses, expropriados pela luta pela independência, entre 1791 e 1804, levando-o a contrair uma imensa dívida pública.

8 *Brasil concederá status de residente permanente a 44 mil haitianos*. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 11 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/11/1704865-brasil-concedera-permanencia-a-45-mil-haitianos-que-chegaram-desde-2010.shtml?cmpid=compfb>. Acesso em: 20 nov. 2015

Esta nova realidade imigratória exigiu uma reorientação em termos de política imigratória no Brasil. O Conselho Nacional de Refugiados (CONARE) considerou que o motivo apresentado pelos haitianos - deslocamento por desastre natural, econômicos e sociais - não tinha amparo jurídico ao não se enquadrar nas hipóteses previstas no Estatuto do Refugiado, de 1951, ou nos dispositivos da lei 9.474/1997, não podendo serem reconhecidos como refugiados. O Conselho Nacional de Imigração (CNIg), editou então a Resolução Normativa nº 97, de 12/01/2012, dispondo sobre a concessão de “*vistos humanitários*” a nacionais do Haiti, em caráter especial e por razões humanitárias. (BRASIL, 2012), a qual foi substituída pela Resolução Normativa nº 106, de 12/12/2013 e, posteriormente, pela Resolução Normativa CNIg Nº 117 de 12/05/2015, com vigência até 30 de outubro de 2016. (BRASIL, 2015).

Antes porém, em setembro de 2005, por iniciativa do Governo Federal, uma versão inicial de anteprojeto para uma nova legislação migratória foi colocada para consulta pública. Em 20/07/2009, o Projeto de Lei 5655/2009 foi encaminhado ao Congresso Nacional acompanhado de Exposição de Motivos do Ministro Tarso Genro, quem afirmava que enquanto o foco da lei em vigor é a segurança nacional, na proposta do Governo, “a migração [é] tratada como um direito do homem e a regularização migratória [é percebida como] o caminho mais viável para a inserção do imigrante na sociedade”⁹. Em maio de 2010, sob a coordenação do CNIg, a *Política Nacional de Imigração e Proteção ao (a) Trabalhador (a) Migrante* foi encaminhada ao Presidente Lula, quem comprometeu-se a assiná-la no final de seu mandato, em dezembro de 2010, mas não o fez porque, naquele momento, o Ministério da Justiça pediu para reexaminá-la, estando parada desde então no Congresso, aguardando o parecer do Relator na Comissão de Relações Exteriores e de Defesa Nacional (CREDN).

Por outro lado, em 21 de maio de 2015, a Comissão de Relações Exteriores (CRE) do Senado aprovou o Projeto de Lei do Senado (PLS) 288/2013, que institui uma nova Lei de Migrações no Brasil, baseada em princípios como o repúdio à xenofobia, não criminalização da imigração, acolhida humanitária e garantia à reunião familiar. O projeto também prevê uma série de direitos e garantias para os imigrantes, como o amplo acesso à justiça e medidas destinadas a promover a integração social – elementos inexistentes no atual Estatuto do Estrangeiro. (BRASIL, 2013a).

O PLS 288/2013 é um avanço em relação ao atual Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80) e pode facilitar a positivação e a implementação de políticas públicas destinadas a garantir direitos aos imigrantes. No entanto, nega estes direitos às pessoas em situação irregular no país e deverá passar por uma nova votação na CRE, quando então será encaminhado para a Câmara para novas rodadas de negociações. Caso aprovado, seguirá,

9 Disponível em: [Ciências humanas: Desafios metodológicos e resultados empíricos 2](http://www.camara.gov.br/internet/sitaweb/textoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0916/12&nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:00&sgFaseSessao=&Data=20/6/2012&txApellido=DIREITOS%20HUMANOS%20E%20MINORIAS&txFaseSessao=Audi%C3%AAncia%20P%C3%BAblica%20Ordin%C3%A1ria&txTipoSessao=&dtHoraQuarto=14:00&txEtapa=Acesso em: 12 fev. de 2004.</p></div><div data-bbox=)

finalmente, sanção presidencial. O PL5655/2009 corre o risco de cair no esquecimento ou paralisar-se indefinidamente pelo entraves burocráticos e morosidade das diferentes comissões responsáveis por emitir seus pareceres, ou ainda, por interesses políticos ou disputas ideológicas que, em outras conjunturas nacionais ou internacionais, poderão não ser tão favoráveis.

Não obstante, a posição adotada pelo Brasil em relação aos imigrantes haitiano, ou seja, a emissão de “visto por razões humanitárias” e a possibilidade de residência permanente no país, é considerada como um grande avanço, pois assegura a proteção de direitos humanos constitucionais, independentemente de sua condição econômica ou nacionalidade. (BRASIL, 1988). No entanto, existem ainda muitas dificuldades e desafios para a garantia e proteção universal e indivisível dos direitos humanos dos imigrantes. conforme preconiza a perspectiva contemporânea dos direitos humanos, os quais foram destacados pelos sujeitos que concederam entrevistas para este estudo. Dado o escopo e os limites deste artigo, destaca-se, a seguir, somente os dados empíricos que guardam relação com a questão do acesso aos direitos dos imigrantes haitianos.

Constata-se que a política externa do Governo Lula junto ao Haiti teve um peso considerável na inserção do Brasil na rota de imigração haitiana: 100% dos sujeitos da pesquisa mencionam ou às propagandas na imprensa local – rádio e televisão – que faziam referência à acolhida que o Brasil oferecia ao povo haitiano e aos discursos do Presidente Lula, ou à MINUSTAH, presente no país desde 2004 ou ainda ao amistoso da Seleção Brasileira de Futebol.¹⁰.

Apesar da possibilidade de emissão de vistos humanitários apenas um entrevistado retirou seu visto junto à Embaixada Brasileira no Haiti. Os demais entraram no país sem visto, um deles com ajuda de “coiotes”; três solicitaram vistos humanitários no Acre, quando da chegada ao país; quatro apresentaram-se como solicitantes de refúgio, e um como solicitante de asilo político e dois entraram em situação irregular. Atualmente, seis possuem visto humanitário válidos; dois mantêm apenas o protocolo de solicitante de refúgio e de asilo político, e quatro estão sem vistos, ou porque estão vencidos ou porque não os solicitaram. O maior entrave para regularizar o status migratória é a falta de recursos financeiros já que o custo deste trâmite, considerando fotos, documentos e taxas, é de aproximadamente R\$ 450,00, o que realmente é inviável levando-se em consideração que a média salarial dos haitianos admitidos em 2014 foi de R\$ R\$ 988,00 brutos. (OBMIGRA.2015)

Dois pontos são considerados essências para o acesso aos direitos fundamentais: a inserção no mercado laboral e a aprendizagem do idioma. A expectativa em termos de formação é praticamente unânime: três querem dar seguimento aos estudos interrompidos no Haiti, cinco formação profissional e quatro pretendem realizar uma carreira universitária

¹⁰ Em 18 de agosto de 2004, o presidente Lula esteve pela primeira vez no Haiti, acompanhado da Seleção Brasileira de Futebol, que realizou um jogo amistoso com a seleção local, para “levar um momento de descontração e alegria” segundo o Presidente.

nas áreas de Engenharia Civil, Turismo, Agronomia e Música. Apesar de não terem experiência prévia na atividade para a qual foram contratados, apenas dois entrevistados afirmaram ter recebido treinamento no SENAI e SENAC.

Em relação à aprendizagem do idioma, nove realizaram algum curso de português. Os demais afirmaram ter interesse, mas que o horário das aulas não é compatível com o do trabalho.

Em relação à participação em organizações sociopolíticas e culturais, à exceção de duas pessoas, todos afirmaram ter conhecimento da Organização das Atividades dos Haitianos no Brasil (OSAHB), mas apenas dois participam efetivamente da organização. Quatro afirmaram participar em atividades esportivas e um de música. Os demais, sete, afirmaram que somente tinham tempo para trabalhar.

Quanto à moradia, todos afirmaram viver em casas alugadas. À exceção de um que vive sozinho, os demais (11) dividem moradia com amigos ou familiares (primos) de origem haitiana, em grupos de 3, 4 e até sete pessoas. Em média, o total geral das despesas com moradia, água, luz, gás e alimentação está em torno a R\$ 400,00. Nenhum deles recebe benefícios dos programas de seguridade social do Estado.

Em relação aos relacionamentos, a acolhida e a integração no Brasil, todos declararam que seus amigos são de origem haitiana. Nove admitem que o relacionamento com os brasileiros é restrito ao ambiente de trabalho e seis afirmaram ter sofrido situações de preconceito, racismo e discriminação.

Em relação às remessas, constatou-se que apenas um entrevistado - solteiro e sem familiares – não as envia. Os demais o fazem mensalmente, na ordem de 30% e até 80% dos seus salários. Em média são enviados em torno de US.\$100 para familiares - pais, esposas, filhos, irmãos. Coincidem, no entanto, que representa muito pouco no orçamento familiar e que a paridade cambial dólar/real e as tarifas cobradas pelas instituições financeiras são pontos nevrálgicos que incidem diretamente na sua avaliação dos benefícios de estar e permanecer no Brasil¹¹ e na própria expectativa de trazer a família ou incentivar outros haitianos a vir para o país. Tomando como referência o ano 2011, quando começou a maior fluência de haitianos para o Brasil, o salário mínimo mensal no Haiti era ao redor de G.6000 (US\$ 98,95). O envio de US\$100 tinha um custo de aproximadamente R\$175 (considerando a paridade cambial USD/BRL=1,67). Atualmente, no entanto, o envio de US\$100 pressupõe, no mínimo, R\$425 (paridade cambial USD/BRL = 4,09405). Existe, portanto, uma mudança de ordem macroeconômica de peso e que reflete diretamente na capacidade de envio de remessas. Ademais, considerando os salários médios dos trabalhadores haitianos no Brasil, em 2014, (R\$988,00 = US\$245,49) as possibilidades de incrementar estes envios são muito reduzidas.

¹¹ Para envios de valores superiores a R\$ 250,00 ao Haiti, a Western Union cobra 4% de tarifa, desde que realizado em São Paulo. Banco do Brasil tem tarifas reduzidas, porém, exclusivas aos clientes. Disponível em: <http://themoneyconverter.com/ES/USD/BRL.aspx> Acesso em: 16/01/2016.

Destacam, como maiores dificuldades no Brasil o baixo nível salarial; a falta de estrutura de acolhida no Acre, considerada decepcionante; a falta de apoio e de informação; a não concretização de projetos propostos pelas entidades locais - de saúde, vacinação, de cursos de idioma e qualificação profissional; a violência; a lentidão no atendimento da saúde pública; o baixo valor das remessas e o mal atendimento nos bancos para poder fazer a transferência; a precariedade das condições de trabalho; as dificuldades para formar-se profissionalmente e ingressar na universidade; a discriminação e o preconceito; o alto custo, burocracia e lentidão dos processos para formalização das solicitações de refúgio e a impossibilidade de recuperar o dinheiro invertido no processo migratório. Valoram, no entanto, a possibilidade de estar legalmente, a disponibilidade de educação gratuita e as perspectivas futuras de poder estudar.¹² e o apoio do governo federal ao papel institucional da OSAHB¹³. Suas expectativas em relação ao Estado brasileiro e a sociedade brasileira estão relacionadas com regularização das horas extras trabalhadas e que não foram pagas; alternativas de lazer; oportunidades para que as pessoas que tenham formação possam trabalhar em sua área; orientações sobre reagrupação familiar; diminuição dos custos de envio das mesmas; maiores informações na embaixada brasileira no Haiti sobre as condições de entrada no país e de vida no Brasil; substituição do visto humanitário pela autorização de residência e trabalho, para conferir maior agilidade aos processos; redução das taxas para emissão dos documentos – passaporte e documentos de identificação; viabilização de classes dirigidas para preparação para Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); previsão de bolsas de estudo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para que possam ingressar na Universidade; ofertas de curso de português em horários compatíveis com o trabalho e viabilização imediata de certificados de cursos; e, finalmente, mais segurança. Destaca-se ainda, uma afirmação no sentido de que o melhor que o Brasil pode fazer pelos haitianos é fechar suas fronteiras e evitar que venham para cá iludidos já que o custo da viagem é em média R\$ 10.000,00 e com esse dinheiro se poderia fazer coisas em Haiti, mas aqui é muito difícil recuperá-lo.

Finalmente, do ponto de vista deste grupo, o fluxo migratório de haitianos para o Brasil deve reduzir-se: considerando os fatos acima citados, nove deles não aconselhariam e não incentivariam a vinda de amigos ou familiares e um deles aponta ainda que considera que todo haitiano é infeliz aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro ponto a salientar é a justaposição de projetos de lei que encontram entraves para sua concretização, quer seja por questões políticas ou burocráticas. O posicionamento do Governo Lula ao perder a oportunidade histórica de assinar o Projeto

¹² O estudo da Agência Haitiana de Informação Ayiti Kale Je (anteriormente mencionado), destaca que uma matrícula escolar pode chegar a US\$230, mais do que a média salarial mensal.

¹³ A OSAHB participou do Cartagena +30.

de Lei 5655/2009, num momento em que seu governo defendia imigração e refúgio desde uma perspectiva humanitária e de defesa dos direitos humanos é, no mínimo, contraditório e contraproducente, porque enfraquece os esforços da sociedade brasileira no sentido de consolidar um marco referencial em termos de políticas migratórias, distinto das experiências imperialistas que sempre mantiveram os imigrantes num ciclo vicioso de marginalidade social e política, mas também suas próprias expectativas de representatividade e influência no cenário mundial.

O Brasil não só reluta em redefinir sua política migratória, também tem adotado uma postura contraditória em relação à defesa dos direitos humanos mostrando-se reticente em reconhecer e ratificar outros instrumentos internacionais de direitos dos imigrantes. O país esteve presente na Assembleia Geral da ONU, de 1990, quando, consensualmente, a Convenção Internacional sobre os Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias foi adotada pela Resolução 45/158, de 18 de dezembro de 1990. Todavia, apesar de não ter se oposto à adoção desse instrumento pelas Nações Unidas, até o momento não achou oportuno assiná-la. Por outro lado, ratificou os Pactos Internacionais de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e de Direitos Cívicos e Políticos (PIDCP), em 24/01/1992. No entanto, o art. 14, § 2º da Constituição Federal, veda aos estrangeiros o exercício do voto, os quais não podem alistar-se nem se candidatar, a menos que requeiram a naturalização.¹⁴ De acordo com estes Pactos, o Estado deve ter em relação aos direitos cívicos e políticos uma atitude de respeito e garantia, o que requer uma série de atitudes positivas nas ordens legislativa, executiva e judiciária no sentido de adequar seu ordenamento jurídico interno às normas internacionais de proteção. Não obstante, o país tampouco reconhece a competência do Comitê dos Trabalhadores Migrantes, do Comitê dos Direitos do Homem e do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o que significa que não se submete aos mecanismos de supervisão ou controle internacional de cumprimento de tais obrigações. Ressalta-se, ainda, que a Emenda Constitucional n. 45, de 08/12/2004, publicada em 31/12/ 2004, acrescenta um §3º ao art. 5º da Constituição Federal de 1988, através do qual outorga status constitucional, no âmbito do direito interno brasileiro, apenas aos tratados de direitos humanos que sejam aprovados por maioria de 3/5 dos membros tanto da Câmara dos Deputados como do Senado Federal (BRASIL 2004).

A falta de coerência e efetividade do Estado coloca a todos os imigrantes, mas em especial os haitianos aqui referendados, em uma situação de particular vulnerabilidade, porque dificulta o acesso a serviços essenciais à sua integração na sociedade brasileira e impossibilita o acesso aos direitos sociais, econômicos e culturais, considerando desde o acesso à segurança e conforto socioeconômico até o direito de usufruir plenamente do legado sociocultural de forma a aprimorar seu padrão de vida e alterar o nível geral

¹⁴ Informações sobre os Tratados Internacionais assinados por Brasil podem ser encontradas na página: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?Treaty=CMW&Lang=en Acesso em: 12 de setembro de 2015.

de desigualdades socioeconômica, considerando o contexto mais amplo da sociedade brasileira.

Ressalta-se que o Estado brasileiro na gestão do fluxo dos imigrantes haitianos tem posto ênfase apenas na regularização do status migratório, prevalecendo uma orientação liberal do conceito de direitos humanos, com prioridade aos direitos civis individuais que lhes atribui o status de cidadão no território nacional, reconhece-lhes como membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, e garante-lhes os princípios de igualdade jurídica perante os nacionais e liberdades fundamentais, mas que não contempla a perspectiva contemporânea de direitos humanos, caracterizada pela universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, em conformidade com o marco dos direitos humanos que o país defende além de suas fronteiras. (RUIZ, 2014).

A garantia dos direitos e das liberdades fundamentais, porém, é o ponto central de qualquer Estado de Direito, e como tais, figuram frequentemente nas Constituições dos Estados. Todavia, um Estado de Direito não se realiza apenas com a garantia jurídico-formal, porque ademais da proteção formalizada e institucionalizada na ordem jurídica para a concretização destes direitos, são necessárias políticas socioeconômicas.

Considerando que grande parte dos movimentos migratórios tem por causa a sistemática violação de direitos humanos no país de origem, em função de conflitos armados, instabilidade política, desastres naturais, altas taxas de desemprego, fome etc., a própria motivação da imigração caracteriza a vulnerabilidade do imigrante e o expõe à novas formas de violação dos seus direitos no país de acolhida. Nesse sentido, no contexto da imigração, o cerceamento de direitos é uma questão rotineira e cotidiana, em especial em relação aos que estão em situação irregular e, nesse sentido, os Estados que, por um lado negam os direitos e liberdades fundamentais ao imigrante, e por outro defendem princípios constitucionais de garantia da cidadania, realizam, no mínimo, um anacronismo jurídico, inclusive porque o exercício de cidadania das pessoas em situação irregular não é possível, já que legalmente elas não existem - paradoxalmente, no entanto, se são descobertas são punidas por inflação à lei. É também um anacronismo econômico, porque nega os próprios fundamentos do sistema de produção e acumulação capitalista, quer seja a possibilidade dos contratos entre pessoas livres e, portanto, remete à uma concepção reacionária de direitos humanos, expondo o trabalhador imigrante a condições análogas ao trabalho escravo, o que não permite ganhos nos países de acolhida e, menos ainda, nos de origem. É também um anacronismo social, porque quanto mais os mercados se desenvolvem, tanto mais vulnerável é a igualdade entre os homens e não é possível uma concepção de direitos humanos sem admitir uma dignidade comum a todos os homens.

Ainda assim, a garantia de direitos de direitos civis, políticos e sociais, é uma condição indispensável para que os imigrantes possam desenvolver um projeto de vida na sociedade de acolhida e para que possam assegurar um mínimo de estabilidade, assistência e proteção social. A condição de legalidade é imprescindível para que sejam

visíveis ao Estado, já que em situação contrária estariam sujeitos a condições mais extremas de superexploração, marginalidade e ostracismo. No entanto, a política imigratória a que se propõe o Brasil não contempla só isso: implica acolhida, integração no território brasileiro, e principalmente o acesso a uma cidadania dentro de uma perspectiva mais ampla. Reporta-se aqui a Coutinho, para enfatizar que “a cidadania implica acesso a todos os bens socialmente criados pela sociedade e possibilidades reais de desenvolvimento de potencialidades” (COUTINHO, 2008, p.146).

A concepção de Direitos Humanos adotada pelo Brasil nos diferentes fóruns sobre o tema, reconhece que os direitos humanos compõem uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada que contempla não só o catálogo dos direitos civis e políticos, mas também os direitos sociais, econômicos e culturais. É necessário, portanto, que este reconhecimento e este compromisso sejam materializados em ações, serviços e políticas públicas sólidas para que tenham um impacto direto, positivo e concreto na vida dos imigrantes; para que não sejam apenas declarações, planos de ações e intenções que se acumulam e se sobrepõem como renovação de compromissos anteriormente assumidos.

Ademais, para que o país seja uma referência em matéria de mobilidade humana, acredita-se que a aprovação do PL 5.655/09 não é suficiente. O texto tem o mérito de eliminar grande parte das incoerências existentes no Estatuto do Estrangeiro (Lei.6.815/80)¹⁵, mas a adoção do princípio de defesa dos direitos humanos é uma contribuição da qual nenhuma lei que disponha sobre imigração, entre países membros da ONU que ratificaram tratados internacionais sobre a matéria, pode prescindir. Apesar de significativa, considera-se que não avança no sentido de apresentar uma política migratória propositiva para o país, tampouco demonstra-se capaz de criar os mecanismos que transformem a imigração em componente do desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil, ou seja, de valorização e integração real de todos os imigrantes na sociedade brasileira.

O Brasil necessita de uma Lei de Migrações, capaz de dar forma jurídica a uma política legítima e, nesse sentido, a aprovação dos projetos de lei atualmente em discussão, a exemplo do PL 5655/2009, está condicionado à dimensão da vontade política de ser uma referência em termos de mobilidade humana e, para isso, mais do que uma legislação imigratória, necessita uma política imigratória fundamentada na defesa e ampliação de direitos através da construção de uma política social, entendida como princípios que governam atuações dirigidas a determinados fins, com o concurso dos devidos meios, objetivando promover mudanças, ou seja, como forma de atuar numa realidade concreta que deve ser mudada. No caso dos imigrantes e refugiados haitianos, esta realidade concreta diz respeito à regularização de seu status imigratório, mas também a outras necessidades elementares - estruturas de acolhida; programas oficiais de ensino do idioma e de

15 Artigos 2 e 3 do PL 5.655/09: “Art. 2 - A aplicação desta Lei deverá nortear-se pela política nacional de migração, garantia dos direitos humanos, interesses nacionais, socioeconômicos e culturais, preservação das instituições democráticas e fortalecimento das relações internacionais.

capacitação profissional; serviços especializados de atenção a imigrantes para orientação em termos jurídico, psicológicos e sociais que incluam orientação sobre documentação; legislação brasileira, relação com as autoridades estatais, acesso a programa, projetos e serviços sociais; atividades de esporte, lazer e cultura, serviços de mediação e tradução – oral e escrita – e formação acadêmica. Entende-se que a implantação de Centros de Referência e Acolhida para Imigrantes e Refugiados (CRAI) é um passo imprescindível e urgente em direção à construção desta política. Até o momento, ainda que os custos sejam relativamente baixos, especialmente para os municípios, foram firmadas apenas duas parcerias, no início de 2016, entre o Ministério da Justiça (MJ) e os governos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul para a implantação de um CRAI em Florianópolis e Porto Alegre.¹⁶

Finalmente, como processo histórico, o conteúdo dos direitos dos imigrantes também é histórico, portanto é através da práxis social que se poderá construir e conquistar uma cidadania ampliada, em uma perspectiva contemporânea dos direitos humanos que realmente faça valer a universalidade e indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

CERVO, Amado Luiz. Socializando o Desenvolvimento; uma história da cooperação técnica internacional do Brasil. Brasília: **Revista Brasileira de Política Internacional**. N°. 37 (1): 1994.

ALVES, Geovane Machado. O desafio da Cooperação Sul-Sul: a nova face da política externa brasileira. Curitiba: **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**. N. 13, vol. 1, p. 428-451, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a Corrente. Ensaios sobre democracia e socialismo**. 2ªed. revisada e atualizada, São Paulo: Cortez, 2008.

MILANI, Carlos. Evolução Histórica da Cooperação Norte Sul. In. Mello e Souza, André (org.) Repensando a cooperação internacional para o desenvolvimento. Brasília: Ipea, 2014, **Revista Conjuntura Austral**, Vol. 5, n°. 24 | Jun. Jul. 2014, 115 p.

MORAES, I.A.; ANDRADE, C.A.A.; MATTOS, B.R.B. *A imigração haitiana para o Brasil: causas e desafios*. **Revista Conjuntura Austral**. 2013; 4(20) P. 95-114.

PINO. Bruno Ayllón O sistema Internacional de Cooperação ao Desenvolvimento e seu estudo nas Relações Internacionais: a evolução histórica e as dimensões teóricas. **Revista de Economia e Relações Internacionais**. São Paulo: **FEC-FAAP**. Vol. 5, n. 8. Semestral, jan. 2006, p. 05 a 24.

PIOVESAN. Flávia. **Direitos Humanos: Desafios e Perspectivas Contemporâneas**. Brasília: Revista TST, vol. 75, no 1, jan/mar 2009, ps. 107;108;112

¹⁶ De acordo com o MJ, os Centros de Referência buscam promover o acesso a direitos e a inclusão social, cultural e econômica dos imigrantes por meio do atendimento especializado - suporte jurídico, apoio psicológico e social, oferta de cursos e serviço de acolhimento. Em Santa Catarina, o repasse federal foi de R\$ 1,037 milhão e a contrapartida do Estado de R\$ 21 mil. No Rio Grande do Sul, o MJ destinará R\$ 749.358,08 e a prefeitura R\$ 9.482,50.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. **Direitos humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014 , p. 180-229.

VALLER FILHO, Wladimir. **O Brasil e a crise haitiana: a cooperação técnica como instrumento de solidariedade e de ação diplomática**. Brasília : FUNAG, 2007. 396 p.

Páginas Institucionais.

BRASIL 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União; 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso: 22 de mar. de 2014.

BRASIL. 2004. **Emenda Constitucional nº 45**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm Acesso em: 22 nov. 2015.

BRASIL. 2013. **Resolução Normativa CNlg 106** .Brasília: MTE. CNlg. 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=261070> Acesso em 12 de fev. de 2014.

BRASIL. 2013a. **PLS 288/2013**. Disponível em http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=113700 Acesso em: 08 de mai. de 2015.

BRASIL. 2013b. **Resolução Normativa CONARE Nº 17** Brasília: MTE. CNlg. 2013. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=258708> Acesso em: 05 out. de 2015.

BRASIL. 2015. *Resolução Normativa CNlg Nº 117*. Brasília: MTE. CNlg. 2015. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=301701> Acesso em 25 nov. de 2015.

BRASIL.2012. **Resolução Normativa CNlg 97**. Brasília: MTE. CNlg. 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=116083> .Acesso em: 08 de fev. de 2014

IPEA/ABC. 2010. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional : 2005-2009**. Brasília : Ipea ABC, 2010. 78 p. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/imprensa/publicacoes> Acesso em: 16 fev. 2015.

IPEA/ABC. 2013. **Cooperação brasileira para o desenvolvimento internacional : 2010**. Brasília, IPEA.ABC, 2013. 124 p. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/imprensa/publicacoes> Acesso em: 16 fev. 2015.

OBMIGRA. 2015. **A inserção de imigrantes no mercado de trabalho brasileiro**. Seção 4. Os estrangeiros no mercado de trabalho formal brasileiro: Perfil geral na série 2011, 2012 e 2013. Brasília: OBMIGRA. Dutra, Delia (et. al) (org.) V. 1, N. 2, 2015. Disponível em <http://portal.mte.gov.br/obmigra/imigracao/> Acesso em 08 fev.2015.

O TEXTO LITERÁRIO NA ROTINA DIÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Data de aceite: 01/06/2022

Data de submissão: 03/05/2022

Jullyane Glaicy da Costa Ferreira

Doutoranda em Linguística
Universidade Federal da Paraíba (Proling)
Goiana - Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/4302974860032347>

RESUMO: No contexto da educação básica, a literatura tem um importante papel de estimular, dentre outras coisas, a imaginação e o aprendizado, podendo estar presente nas atividades desenvolvidas em sala de aula, desde a primeira infância até os anos finais. Além de estimular a prática da leitura e da interpretação, o contato com o gênero literário traz significações e impressões do mundo e das problemáticas contemporâneas. Na etapa da Educação Infantil, a literatura é ainda uma porta de entrada para o mundo letrado e alfabetizado, seja por meio da leitura de imagens, ou da leitura verbal, feita pelo educador ou pela criança. Por essa razão, autores como Brandão e Rosa (2011) e Barbosa (2006) fundamentam este trabalho, na medida em que recomendam a utilização da literatura na educação infantil. Embora contenham ilustrações divertidas e temáticas que remetem ao universo infantil – como a hora de dormir, o desapego da chupeta, conflitos com irmãos mais velhos, ausência do pai ou da mãe, a relação com os animais, e o medo do escuro, é comum observar que os livros literários são pouco explorados

por alguns professores, ficando, por vezes, guardados em bibliotecas. É nesse sentido que o presente artigo visa ampliar o debate sobre a literatura na educação infantil, apontando estratégias de abordagem dessa temática dentro da rotina diária da pré-escola, compreendendo sua importância e as vantagens do manuseio do texto literário em sala de aula. Para tanto, realizamos uma breve discussão teórica, por meio da pesquisa em livros, revistas e sites, acerca da literatura endereçada ao público infantil, abordando os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos professores. Os resultados dessa pesquisa apontam para quatro estratégias práticas para um trabalho produtivo com a literatura no pré-escolar, no contexto da rotina diária, que foram fruto de experiências bem-sucedidas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Literatura infantil. Estratégias de ensino.

THE LITERARY TEXT IN THE DAILY ROUTINE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES AND STRATEGIES

ABSTRACT: In the context of basic education, literature plays an important role in stimulating, among other things, imagination and learning, and can be present in activities developed in the classroom, from early childhood to the final years. In addition to stimulating the practice of reading and interpretation, contact with the literary genre brings meanings and impressions of the world and contemporary issues. In the Early Childhood Education stage, literature is still a gateway to the literate and literate world, whether through

the reading of images, or verbal reading, done by the educator or the child. For this reason, authors such as Brandão and Rosa (2011) and Barbosa (2006) support this work, as they recommend the use of literature in early childhood education. Although they contain fun and themed illustrations that refer to the children's universe - such as bedtime, letting go of the pacifier, conflicts with older siblings, absence of the father or mother, the relationship with animals, and the fear of the dark, it is common to observe that the literary books are little explored by some professors, being, sometimes, kept in libraries. It is in this sense that this article aims to broaden the debate on literature in early childhood education, pointing out strategies for approaching this theme within the daily routine of preschool, understanding its importance and the advantages of handling the literary text in the classroom. Therefore, we carried out a brief theoretical discussion, through research in books, magazines and websites, about literature addressed to children, addressing the challenges and difficulties faced by teachers. The results of this research point to four practical strategies for productive work with literature in preschool, in the context of daily routine, which were the result of successful experiences in the classroom.

KEYWORDS: Child education. Children's literature. Teaching strategies.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Infantil refere-se à primeira etapa da educação básica, lançando os fundamentos necessários para a compreensão dos mais diversos conteúdos e desenvolvimento de diferentes e importantes habilidades. Segundo a LDB, seu objetivo é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. As crianças que cursam essa etapa da educação são realocadas conforme sua idade, ou seja, crianças entre zero e três anos fazem parte da Creche e crianças com quatro e cinco anos integram a Pré-escola. Tal definição por idade considera a maturidade média dos pequenos e as habilidades que devem e podem ser desenvolvidas em cada uma delas. Muitas dessas atividades estão inseridas na rotina escolar, definida por Barbosa (2006) como uma “categoria pedagógica” que norteia o trabalho em sala de aula e auxilia as crianças promovendo organização, segurança e tranquilidade.

Documentos oficiais, embora não tratem diretamente da rotina na Educação Infantil, sugerem um trabalho bem planejado, como é o caso da BNCC, e uma rotina que abranja diversas atividades diferentes, dentre elas o contato com a literatura, por meio da contação de histórias, por exemplo. Esse fato, mostra a importância da literatura infantil no desenvolvimento não somente da leitura e da escrita, mas da imaginação, criatividade, na maneira de se expressar, dentre muitos outros aspectos positivos. No entanto, o trabalho com textos literários, aqui tratando-se especificamente do pré-escolar, vem sendo negligenciado na sala de aula. Os motivos para esse acontecimento provêm de várias vertentes, tais como a estrutura precária das instalações escolares, a falta de material literário na escola para crianças da Educação Infantil, o difícil acesso aos livros em sala de

aula e a falta de incentivo dos professores. Assim, de acordo com Brandão e Rosa (2011), torna-se imprescindível uma discussão da importância de uma rotina bem estabelecida que considere diariamente o trabalho com o texto literário, superando os desafios e envolvendo cada vez mais as crianças com a literatura e o protagonismo para contar, recontar, ler e explorar histórias literárias.

Nesse sentido, para sanar os problemas existentes na inserção de um trabalho contínuo, dinâmico e participativo com a literatura na Educação Infantil, mais especificamente em turmas do pré-escolar, o presente trabalho apresenta quatro estratégias de trabalho com a literatura infantil que podem ser utilizadas pelo professor dentro da rotina. Cada uma delas possui objetivo, descrição, tempo de trabalho previsto, período de execução e se a participação deve ser de forma individualizada ou coletiva. Acreditamos que tais orientações modificarão positivamente o trabalho docente com crianças pequenas, promovendo um ambiente escolar cada vez mais saudável e descentralizado, em que os alunos podem atuar, opinar, e desenvolver diferentes habilidades presentes no trabalho com a literatura. Além disso, este artigo se propõe a valorizar a literatura infantil em sala de aula, bem como escritores e ilustradores de livros dentro desse gênero.

2 | A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação infantil diferencia-se das outras etapas da educação básica por ser voltada não apenas ao ato de ensinar os conteúdos pertinentes, mas também ao ato de cuidar, por essa razão, a forma de organização do tempo em que as atividades ocorrerão ao longo do dia é essencial. Esse contexto se deve à faixa etária das crianças, que exige um planejamento diferenciado, demandando um olhar minucioso com relação ao afastamento das crianças, até mesmo pela primeira vez, do convívio familiar por algumas horas, e à adaptação com o ambiente escolar.

Nesse contexto a rotina é uma prática que deve ser estabelecida no cotidiano da Educação Infantil, contemplando o tempo, a ordem e descrevendo uma por uma as atividades e momentos que acontecerão ao longo da aula. A BNCC indica a existência de uma rotina, no entanto ela deve estar baseada em um planejamento prévio com intencionalidade educativa. De acordo com a BNCC, a intencionalidade educativa é o ato de planejar atividades com significado, nas quais as crianças possam experimentar possibilidades e ser protagonistas da ação educativa. Tal definição demonstra que uma rotina bem articulada, com uma intencionalidade presente em cada atividade proporciona um ambiente escolar saudável, promovendo a independência das crianças. Ainda é necessária uma definição mais clara do que vem a ser uma rotina escolar, pois o termo pode ser confundido com uma espécie de monotonia e repetição das mesmas práticas, porém em se tratando da Educação Infantil, a rotina possui um papel fundamental, o qual discutiremos adiante.

Rotina é a categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada etc. (BARBOSA, 2006, p. 35).

Como mencionado por Barbosa, independente da nomenclatura escolhida para designar essa categoria pedagógica, a intenção é sempre a mesma, estruturar e organizar os trabalhos realizados ao longo da aula da educação infantil. A necessidade da existência da rotina provém primeiramente do fato de que muitas crianças se sentem inseguras ao iniciar sua vida escolar, chegando a acreditar que foram, de certo modo, abandonadas pelos pais na escola. Nesse caso, a inserção de uma rotina bem estruturada traz segurança aos pequenos durante o tempo em que permanecem na instituição de ensino, longe dos familiares.

[...] São práticas que fixam regularidades, apesar de se manterem abertas a eventuais mudanças. A repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra dá um certo sossego às pessoas, sejam elas grandes ou pequenas. (BARBOSA, 2006, p. 38).

Assim, crianças que estão inseridas em um contexto escolar com uma rotina intencionalmente planejada e organizada, conhecem e adaptam-se com mais facilidade à escola. Elas conseguem reconhecer, por exemplo, se está próximo da hora do lanche ou da hora da história e se falta muito tempo para que seus pais ou responsáveis cheguem para buscá-la. Outro benefício da rotina na Educação Infantil é em relação aos professores, na medida em que ao ser implantada, possibilita ao profissional uma organização mais efetiva do seu trabalho. Sobre esse ponto, Barbosa (2006) afirma que “a rotina é usada, muitas vezes, como o cartão de visitas da instituição [...], ou como um dos pontos centrais da avaliação da programação educacional”. Nesse sentido, não somente professores, como toda a equipe escolar se beneficia das rotinas presentes na escola.

As atividades a serem inseridas na rotina podem ser as mais diversas, porém, é sempre importante manter uma certa regularidade nas atividades e nos tempos empregados em cada uma, de maneira que não há uma fórmula pronta ou pré-estabelecida, nem mesmo nos documentos oficiais. Ainda assim, há indicações de algumas das atividades que são essências no trabalho diário com as crianças da pré-escola, como por exemplo: o acolhimento, atividades em grupo, momento de cuidados e higiene pessoal, atividades individuais, brincadeiras e a hora da história. Assim, compreendemos que a literatura – hora da história – deve ter espaço garantido na rotina, tornando-se cada vez mais familiar e comum às crianças, todavia, esse trabalho com a literatura dentro da rotina escolar da Educação Infantil enfrenta alguns desafios que trataremos a seguir.

3 | DESAFIOS NA INSERÇÃO DA LITERATURA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para tratarmos de literatura na Educação Infantil, ainda que saibamos de sua importância em qualquer etapa de ensino, é necessário observar suas especificidades e quais habilidades poderão ser desenvolvidas por meio do contato com texto literário no trabalho com crianças pequenas. Essa discussão é necessária, pois muitos profissionais acreditam que, pelo fato de a criança não ler convencionalmente, não há motivos para explorar diariamente a literatura em sala de aula. Ao recorrermos aos documentos oficiais, observamos que a literatura infantil auxilia em vários aspectos do desenvolvimento das crianças, pois ela é um dos primeiros contatos com o universo letrado que nos cerca diariamente. Uma vantagem importante é que os textos literários infantis, além de apresentar as letras e palavras, amplia o conhecimento de mundo das crianças por conter ilustrações, cores, texturas e enredos que remetem ao universo infantil.

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BNCC, p. 42)

A BNCC é um dos documentos mais recentes para nortear o trabalho com a etapa da Educação Infantil e reafirma os vários pontos positivos que um trabalho efetivo com a literatura infantil pode trazer. Sobre esse aspecto, Brandão e Rosa (2011) frisam que é preciso reforçar “a necessidade de incluir a leitura e contação de histórias na rotina diária da professora, desde o berçário até a última etapa da Educação Infantil”. Entretanto, ainda há problemáticas recorrentes no trabalho literário em sala de aula.

Quando se trata de ensino público, nem sempre é fácil encontrar uma sala de aula da educação infantil em que haja a prática diária do contato com o texto literário, alguns professores realizam atividades literárias que não ocorrem com frequência diária e até mesmo privam os alunos do contato direto com os livros literários infantis, mantendo-os em estantes altas ou guardados em armários. Em outros casos é possível que haja uma biblioteca na escola, que, todavia, permanece fechada e com os livros empoeirados durante muitos dias do ano letivo. Tais problemas refletem, em primeiro lugar, a falta de estrutura escolar para armazenar, distribuir e facilitar o acesso às obras de literatura infantil. Com relação a essa questão, Brandão e Rosa (2011) afirmam que “não se pode esquecer que os livros de literatura devem estar sempre ao alcance das crianças, e não guardados em armários fechados ou na sala de coordenação ou da diretoria”. Ou seja, o acesso a esses materiais é essencial para estabelecer uma prática e um contato saudável entre as crianças e a literatura, de maneira que os livros foram pensados e produzidos especificamente para elas.

Em segundo plano, percebemos que muitos profissionais da Educação Infantil não

incentivam diariamente o manuseio e o protagonismo no contato com o texto literário, seja para ouvir ou contar uma história.

[...] além da roda de histórias, outras oportunidades de interagir com esses textos precisam estar presentes na Educação Infantil, na forma de contatos espontâneos das crianças com os livros, na roda do bom-dia ou na hora da novidade, nas conversas com a merendeira-contadora de histórias, no empréstimo do acervo da sala ou da biblioteca para casa [...]. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 36).

Essas ações mencionadas por Brandão e Rosa e muitas outras são acessíveis aos mais diversos contextos escolares e tem um resultado muito positivo quando realizadas com frequência. Diretores que trancam a biblioteca da escola com chaves e cadeados, impedindo o acesso dos alunos ao material, e professores que limitam o e proíbem o manuseio dos livros pelas crianças e não inserem na rotina um momento de leitura e contação de histórias podem estar privando o conhecimento e o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos. Desse modo, para que haja um contato saudável e diário com o texto literário, é importante manter uma boa quantidade de material literário na escola, com fácil acesso. Também é necessário que haja profissionais da Educação Infantil capacitados que incentivem e valorizem o contato das crianças com os livros, por meio de estratégias criativas e diversificadas, como abordaremos detalhadamente na seção seguinte.

4 | ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DO TEXTO LITERÁRIO NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

São inúmeros os desafios que permeiam a atividade pedagógica literária na rotina escolar com crianças na Educação Infantil, especialmente na pré-escola. Tais desafios, como vimos, envolvem questões estruturais, como a ausência de um acervo de livros infantis adequados na escola, e a manutenção de uma biblioteca ou de um local para leitura. Também há problemas relacionados à falta de incentivo dos professores para que os alunos tenham contato com os livros e a ausência de uma prática saudável de leitura e contação de histórias diariamente.

Apesar disso, é possível inserir o contato com a literatura de maneira efetiva nos anos iniciais do ensino, por meio de estratégias didáticas que permitam ao aluno adentrar no mundo letrado de maneira agradável e divertida. Todavia, antes de fazê-lo, o professor precisa definir bem seus objetivos e realizar um planejamento prévio, o qual agrupará todas as atividades a serem desenvolvidas dentro da rotina, que é específica em cada turma de alunos. Nesse sentido, Rosa e Brandão (2011) pontuam algumas questões:

No contexto da Educação Infantil, ao propor a roda de histórias, a professora pode ter em mente diferentes finalidades: fazer juntos uma coisa de que todos gostam, estreitando os vínculos e desenvolvendo o sentido de coletividade; discutir temas relevantes para o grupo ou para alguma criança em particular;

desenvolver a linguagem oral, além de outras finalidades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem escrita [...] (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 39,40).

Desse modo, os objetivos elencados pelo professor guiarão um planejamento específico para cada aula, abordando diferentes aspectos da linguagem literária com as crianças. Tal planejamento é definido pela BNCC como “intencionalidade educativa” e pressupõe uma organização prévia do trabalho com os alunos. Assim, o professor tem a liberdade para, a partir do contexto de aula em que se encontra, planejar e propor atividades que, em momentos específicos, focalizem diferentes aspectos da produção literária, como as ilustrações e imagens presentes nos livros, as palavras em destaque, a entonação ao narrar diferentes acontecimentos, e até mesmo a temática tratada na narrativa. Antes de aprofundarmos as estratégias a serem utilizadas dentro da rotina do pré-escolar, é necessário tratar de algumas características a serem consideradas quando falamos em manuseio de livros literários para o público infantil, visto que essa fase é marcada pelo lúdico, em que a imaginação da criança precisa ser estimulada através de formas, cores, texturas etc. Nesse âmbito, destacamos as etapas iniciais do manuseio de livros na educação infantil, tais como:

- Observação dos detalhes que compõem a capa do livro;
- Análise e leitura (ainda que não seja convencional) do título da história;
- Observação do nome do autor, sua função, e sua foto ao final do livro;
- Observação do nome do Ilustrador, sua função, e sua foto ao final do livro;
- Identificar as cores presentes na capa e as ilustrações;
- Observar o tamanho do livro e das letras;
- Sentir a textura do livro, pois muitos contêm o recurso de diferentes texturas e recortes no papel.

Tais observações iniciais conduzem a criança a uma reflexão e observação das características do livro, sejam elas materiais – como o tipo de papel, textura, cor, palavras e ilustrações – ou imateriais – como o autor, o ilustrador, bem como o processo de criação daquela narrativa. Essa prática deve ser diária para que se torne um hábito entre os alunos, aumentando a curiosidade sobre as obras, ampliando o vocabulário e o conhecimento literário. Outra questão importante sobre o trabalho com o texto literário dentro da rotina diária da Educação Infantil diz respeito à diversificação entre atividades individuais e em grupo. A leitura deve ser tanto um prazer pessoal, de escolher seu livro preferido, lê-lo e interpretá-lo a sua maneira e ficar à vontade para mergulhar no mundo da narrativa e da imaginação; como também deve ser uma experiência coletiva, de saber falar e ouvir, de respeitar os momentos de riso, apreensão, silêncio, euforia e dúvidas dos colegas, apreciando e reconhecendo a entonação das narrativas quando a leitura é realizada para

o grupo.

Sobre esse aspecto, é fácil perceber que, ao iniciar o ano letivo, muitas crianças apresentam dificuldade em participar de momentos de roda de leitura, e demoram a entender que precisam ouvir os colegas, ainda há aquelas que não interagem em nenhum momento da roda de histórias. Com o passar das aulas, elas vão se adaptando e descobrindo um mundo inteiramente novo de sensações e descobertas, inicialmente por meio da leitura do professor e, posteriormente, com a leitura individual, seja ela convencional ou não.

[...] ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve histórias a um estado contemplativo, de fruição, de “viagem”, de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 39).

Nesse viés, trabalhar com a literatura infantil em sala de aula tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, trazendo inúmeros benefícios e vantagens no processo de aprendizagem. Por essa razão, o profissional capacitado para atuar na educação dessa etapa da educação básica precisa dedicar-se na preparação e planejamento de situações que promovam um ambiente atrativo e participativo para as crianças. Assim, a partir de um trabalho intensivo com a literatura em sala de aula, com turmas do pré-escolar I e II, foram formuladas quatro estratégias para inserir o texto literário na rotina, buscando auxiliar os professores nessa tarefa diária, os quais estão dispostos a seguir:

4.1 História do dia

A chamada História do dia é uma das práticas mais comuns entre os professores da Educação Infantil, porquanto é um dos primeiros contatos da criança com a literatura, caso esta não tenha sido apresentada por seus pais em casa. Esse momento aponta para um narrador que, inicialmente, será o professor, fazendo uso constante de diferentes tipos de entonação, pausas e suspenses para que as crianças consigam imaginar-se na história narrada.

- **Objetivo:** ouvir histórias contadas pelo professor, acompanhando os fatos por meio das ilustrações, percebendo diferentes detalhes do livro e nuances na entonação da voz, interagindo sempre que necessário;
- **Participantes:** atividade em grupo, com a narração do professor;
- **Atividade:** pode acontecer com as crianças posicionadas em um círculo, sentadas em cadeiras ou até mesmo em um grande tapete no chão da sala, em que ouvirão a história sendo narrada pelo professor. O professor estará com o livro em mãos mostrando as palavras e ilustrações para os alunos. É preciso salientar que esse não é um momento de total silêncio das crianças, e o professor tem o papel importante de mediar para que haja perguntas, observações, surpresas e muitas risadas;

- Período: Pode ocorrer no início, após o intervalo ou ao final da aula;
- Tempo: 20 a 25 min.

4.2 Leitura livre ou Hora da leitura

A hora da leitura é menos comum no ambiente escolar da Educação Infantil, pois muitos professores tem receio de permitir o manuseio dos livros e, conseqüentemente, ter o material rabiscado, rasgado, amassado e até mesmo sujo pelas crianças. No entanto, essa é uma etapa fundamental para a familiarização dos pequenos com o livro literário, e desenvolvimento da criatividade de contar e compreender as histórias de acordo com sua imaginação.

Quando convidados a fazer parte da hora da leitura, muitas das crianças conseguem narrar e imitar as entonações realizadas pelo professor, contando as histórias umas para as outras, ou em pequenos grupos. Também gostam de empilhar, juntar vários livros e até mesmo jogá-los. Nesses momentos, ainda que seja uma atividade mais livre, o professor precisa estar atento e mediar situações em que haja depredação do livro, orientando a forma correta de pegar, virar as páginas e manter o material sempre limpo.

- Objetivo: aprender a manusear livros literários, demonstrar suas preferências, conhecer e interpretar histórias através das ilustrações, letras e palavras, ampliando sua imaginação;
- Participantes: atividade em grupo ou individual;
- Atividade: os alunos devem se dirigir a um local específico da sala onde estão os livros literários – cantinho da leitura, estante da leitura ou baú da leitura – e escolher qual livro desejam ler. Podem realizar a leitura de imagens ou convencional, no local onde estão os livros ou levá-los para sua carteira. O professor observa e instrui a respeito do manuseio dos livros, respondendo as perguntas das crianças;
- Período: Pode ocorrer no início ou após o intervalo da aula;
- Tempo: 10 a 20 min.

4.3 Leitura temática

A leitura temática surge como uma variação da hora da leitura em uma versão mais específica, em que os alunos debatem e dividem textos que remetem ao mesmo tema incentivando o debate, as comparações e compartilhamento de informações. Nessa atividade, o professor permanece sempre atento para dar suporte em relação as dúvidas que surgirem e também incentivando no rodízio do material entre as crianças.

- Objetivo: conhecer diferentes aspectos de um tema específico, podendo ser utilizada na rotina diária e também em semanas comemorativas com temas específicos da programação escolar. Os temas podem variar entre: animais,

plantas, universo, receitas etc.;

- Participantes: atividade em grupo;
- Atividade: consiste em entregar às crianças livros referentes a uma única temática para que manuseiem e compartilhem com os colegas o que observaram. As crianças vão trocando seus livros umas com as outras, em um exercício contínuo de compartilhamento de informações e curiosidades;
- Período: Pode ocorrer no início ou após o intervalo da aula;
- Tempo: 10 a 20 min.

4.4 Reconto da história

Era muito comum na Educação Infantil que apenas o professor lesse a história do livro para a turma, pois entendia-se que as crianças ainda não liam convencionalmente e, portanto, não conseguiriam narrar o texto. Atualmente, muitos profissionais entenderam que deve haver um protagonismo das crianças na leitura e que é por meio de práticas como o reconto que elas também aprendem a gostar e apreciar a literatura.

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual está escrita, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo (RCNEI, vol. 3, 1998, p.144).

Como mencionado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, nessa fase as crianças já conseguem recontar histórias com o auxílio da professora. Essa atividade mobiliza diferentes e importantes habilidades, como o desenvolvimento da fala, ampliação do vocabulário, de expressões, concentração e sequência temporal dos acontecimentos, além de diminuir a timidez.

- Objetivo: tornar-se protagonista do saber, conduzindo a leitura da história e sua interpretação para os outros colegas de sala;
- Participantes: atividade em grupo, em que a criança é a narradora;
- Atividade: contar novamente para os colegas as histórias narradas pelo professor, nesse sentido, a criança fica livre para exercer a comunicação, narração, interpretação das ilustrações do texto e da sequência dos fatos, além de praticar a entonação. O professor pode intervir sempre que preciso para auxiliar o aluno com algumas dificuldades, como por exemplo a timidez;

- Período: pode ocorrer no início ou ao final da aula;
- Tempo: 20 min.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse artigo foi possível observar que a literatura tem um papel indispensável na vivência diária dos alunos do pré-escolar da Educação Infantil, servindo como uma experiência que envolve ludicidade, aprendizagem e inserção no mundo letrado. No entanto, ainda que essa prática seja recomendada em documentos oficiais, desafios como a falta de estrutura, de incentivo, de material literário adequado, dentre outras questões, constituem-se desafios constantes no trabalho dos professores nessa etapa da educação básica. Por essa razão construímos um diálogo que discutiu os desafios atuais do trabalho com a literatura infantil com crianças do pré-escolar e elencamos ações indispensáveis para promover um contato sadio e constante com o texto literário. Além dessas orientações práticas, apontamos e descrevemos quatro tipos de estratégias que podem ser empregadas na rotina da Educação Infantil, como a História do dia, a Leitura livre, a Leitura Temática e o Reconto da história. Tais estratégias demandam, sobretudo, um planejamento prévio e coerente do professor, que busque identificar os problemas da turma para saná-los progressivamente.

Destacamos que há ainda muitas outras estratégias de inserção da literatura na rotina da Educação Infantil, porém as que foram aqui descritas constituem uma base inicial para que o professor possa conduzir diariamente o trabalho com o texto literário de maneira diversificada e inclusiva nas aulas. Desse modo, cada uma delas busca explorar habilidades diferentes das crianças, descentralizando o momento da contação de histórias da figura do professor e abrindo o caminho para uma participação efetiva dos alunos, tornando-os protagonistas do saber e cada vez mais interessados na leitura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.) **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2011, 2ª ed.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2011, 2ª ed.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. MEC/Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2017.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Literatura Infantil Brasileira: História e histórias**. São Paulo: Ática, 1985.

CAPÍTULO 9

CONTRIBUIÇÕES DO USO DE JOGOS PARA COMPREENSÃO DE POTENCIAÇÃO E RADICIAÇÃO

Data de aceite: 01/06/2022

Data de submissão: 08/04/2022

Taynara Oliveira da Rosa

Universidade Federal do Pampa, *campus*
Caçapava do Sul
Caçapava do Sul - RS
<http://lattes.cnpq.br/6794179053222418>

Ângela Maria Hartmann

Universidade Federal do Pampa, *campus*
Caçapava do Sul
Caçapava do Sul - RS
<https://orcid.org/0000-0002-4028-8577>

RESUMO: A potenciação e a radiciação são operações matemáticas importantes para resolução de vários tipos de problemas, contudo os estudantes podem ter dificuldades de entendimento sobre elas mesmo estando no Ensino Médio. Este trabalho relata uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica sobre o uso de jogos matemáticos para ampliar a compreensão de estudantes da Educação Básica sobre essas operações, tendo como referencial teórico autores que investigam as contribuições do uso de jogos no ensino de Matemática. A intervenção e a pesquisa foram realizadas durante o estágio supervisionado de uma acadêmica de Ciências Exatas em uma turma de dezesseis alunos de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Caçapava do Sul, RS. Os dados analisados quantitativa e qualitativamente, foram reunidos, a partir de instrumentos como

diário de bordo, testes de desempenho e fotos, em oficinas nas quais foram aplicados cinco jogos sobre potenciação e radiciação. Os resultados mostram que os alunos encontravam dificuldades em compreender conceitos como a multiplicação e a divisão entre potências de mesma base, cálculo de potências com expoente ou base negativas, potência de potência, potência com expoente fracionário, raízes quadradas não exatas e raízes com índice maior que dois. Após a aplicação de cinco jogos, pode-se evidenciar que os alunos compreenderam melhor essas operações, pois seu desempenho melhorou em 52,58% em testes realizados antes e depois das oficinas.

PALAVRAS-CHAVE: Potenciação, Radiciação, Jogos Matemáticos, Ensino Médio.

CONTRIBUTIONS OF THE USE OF GAMES FOR UNDERSTANDING OF EXPONENTIATION AND ROOT EXTRACTION

ABSTRACT: Exponentiation and root extraction are mathematics operations that are important to solve several types of problems. However, students may have difficulties understanding these operations even in high school. This study reports a pedagogical intervention research about the use of mathematical games to increase the understanding of basic education students about these operations, using as theoretical reference authors who investigate the contributions of the use of games in mathematics teaching. The intervention and the research were conducted during the supervised internship of an Exact

Science student in a class of sixteen students in the first year of a public high school in Caçapava do Sul, RS, Brazil. The data, analyzed quantitatively and qualitatively, were put together, from instruments such as logbook, performance tests and photos, in workshops in which five games about exponentiation and root extraction were applied. The results revealed that students had difficulties understanding concepts such as multiplying and dividing powers of the same base, calculating powers with negative exponent or base, power of a power, power with fractional exponent, non-exact square roots and roots with index greater than two. After the application of five games, it could be noticed that the students understood these operations better, since their performance improved by 52.58% in the tests before and after the workshops.

KEYWORDS: Exponentiation, Root Extraction, Mathematical Games, High School.

INTRODUÇÃO

A Matemática é uma ciência presente no currículo escolar que tem por objetivo contribuir para a formação de crianças e adolescentes como cidadãos capazes de compreender e agir com propriedade de conhecimento no mundo a sua volta. Para isso, o conhecimento matemático é estudado desde os anos iniciais, de modo que a criança se aproprie gradualmente da linguagem e do conteúdo matemático, trabalhando suas dificuldades e esclarecendo suas dúvidas. O estudo da Matemática contribui para o desenvolvimento cognitivo, comunicação, pensamento lógico entre outros. Devido à sua importância na escolarização de crianças e jovens, se faz necessário escolher abordagens que auxiliem o professor a aperfeiçoar as aulas de matemática de forma a obter melhores resultados na aprendizagem.

Tendo presente as peculiaridades do conteúdo matemático e de cada turma de alunos, é fundamental que o docente faça um estudo sobre possíveis metodologias e ferramentas para o ensino da Matemática, antes de aplicá-las em sala de aula, fazendo uma análise de quais são mais apropriadas para o estudo de determinados conteúdos matemáticos.

A potenciação e a radiciação, por sua vez, são operações matemáticas em que alunos podem ter dificuldades de entendimento e conseqüentemente de aprendizagem do conteúdo. Conforme destaca Feltes (2007), os conteúdos de potenciação e radiciação são muitas vezes tidos como complicados. Alguns alunos encontram dificuldades em sua compreensão, o que futuramente pode vir a obstaculizar o entendimento de outros conteúdos. As dificuldades na realização de cálculos envolvendo a operação de potenciação manifestam-se, posteriormente, em níveis de ensino nos quais são exigidos cálculos matemáticos mais avançados. Feltes (2007) observa que:

No Ensino Médio, na primeira série, os jovens cometem os mesmos tipos de erros nas questões relacionadas com o conteúdo de função exponencial. Essa semelhança entre os erros parece estar ligada ao fato de que, ao introduzir função exponencial, o professor retoma todas as propriedades de potenciação e, em seguida, essas mesmas propriedades são usadas na

construção de tabelas e no estudo de gráficos dessa função. Dessa forma as dificuldades dos alunos se estendem de um a outro nível de ensino. (FELTES, 2007, p. 9).

Feltes (2007) evidencia as dificuldades e erros encontrados tanto em relação à potenciação e radiciação associados à geometria quanto em conteúdos em que é necessário ao aluno mobilizar princípios relacionados a essas operações. A autora observa, ainda, que o estudo da potenciação no oitavo ano do Ensino Fundamental, e da radiciação, no nono ano, geralmente ficam restritos à parte algébrica. Isso evidencia a necessidade do professor abordar tais conteúdos utilizando novas estratégias e ferramentas. Com isso, o intuito deste trabalho é relatar e analisar os resultados obtidos através da utilização de uma sequência de jogos como ferramenta para o ensino e a aprendizagem de potenciação e radiciação em uma turma de Ensino Médio.

Neste trabalho, analisaremos os resultados da utilização da ludicidade propiciada pelos jogos para abordar conteúdos e conceitos matemáticos. Segundo Ferreira (2004), lúdico significa algo referente à, ou que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos.

De acordo com Smole, Diniz e Milani (2007), o uso de jogos é um forte aliado no desenvolvimento da criatividade e autonomia do aluno, chamando atenção e despertando o interesse por novos conhecimentos e direcionando o estudante para a resolução de problemas e elaboração de estratégias.

Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno e o lápis. Essa dimensão não pode ser perdida apenas porque os jogos envolvem conceitos matemáticos. Ao contrário, ela é determinante para que os alunos se sintam chamados a participar das atividades com interesse (SMOLE, DINIZ e MILANI, 2007, p. 10).

Os objetivos deste trabalho de final de graduação no Curso de Ciências Exatas – Licenciatura foram:

- Avaliar a potencialidade do uso da sequência de cinco jogos aplicados para a compreensão de conteúdos de potenciação e radiciação por alunos do primeiro ano do Ensino Médio.
- Diagnosticar lacunas de conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo de potenciação e radiciação;
- Identificar as dificuldades de compreensão dos alunos sobre o conteúdo de potenciação e radiciação;
- Examinar se a sequência de jogos aplicados contribuiu para a compreensão e aprendizagem efetiva do conteúdo de potenciação e radiciação.

METODOLOGIA

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica foi desenvolvida durante o estágio supervisionado no componente curricular Cotidiano da Escola - Grupo de Estudos Orientados (GEO), do Curso de Ciências Exatas – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, pela primeira autora (acadêmica) sob orientação da segunda. Damiani (2014, p. 2) define esse tipo de pesquisa como “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem”. Participaram da pesquisa 16 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Caçapava do Sul, RS.

De acordo com Gil (2010), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica têm como propósito auxiliar na solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que tem como objetivo apenas ampliar conhecimentos sobre determinada área. Tendo em vista as dificuldades mais comuns entre os estudantes, foi selecionada uma sequência de jogos com o objetivo de contribuir para o aprendizado dos conteúdos de potenciação e radiciação. Os jogos escolhidos eram adaptáveis, ou seja, caso surgisse alguma dúvida no decorrer de um jogo, era possível fazer adaptações no próximo jogo de modo a trabalhar as dificuldades emergentes. Os jogos foram construídos pela acadêmica a partir de sugestões contempladas na obra “Jogando com a Matemática”, de Isabel Cristina Machado de Lara (2003). Quatro jogos foram aplicados conforme indicação original da autora e o jogo “Dominó da Radiciação” foi adaptado. As alterações feitas são apresentadas junto à descrição do jogo. A sequência foi definida por níveis de dificuldade. Os jogos escolhidos foram:

Construindo Potências com Expoente Negativo – Foi o primeiro jogo a ser aplicado. Consistia na construção de potências em um quadro. A turma foi dividida em três grupos, sendo dois grupos com cinco alunos e um grupo com seis alunos. O jogo funcionava da seguinte forma: Os grupos jogavam um contra os outros, e deveriam construir potências com números e operações determinadas aleatoriamente usando dados. A base das potências foi indicada por um dado na forma de octaedro, o expoente por um dado comum e a operação por um dado de sinais, conforme Figura 1. A turma utilizou propriedades de potenciação para resolver as questões. Vencia o grupo que fizesse mais pontos.

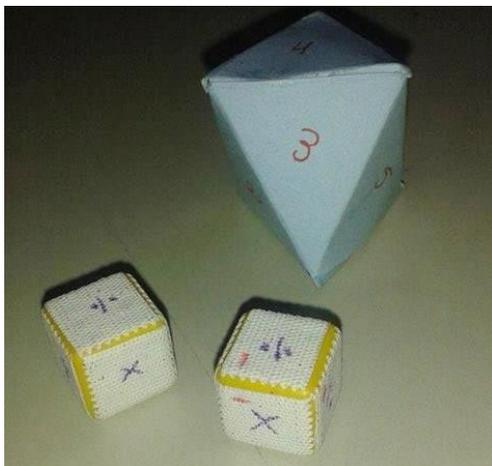


Figura 1 – Peças do jogo “Construindo com potências negativas”

Fonte: acervo das autoras (2016)

Dominó da Radiciação e Potenciação – O jogo “Dominó da Radiciação” foi adaptado para “Dominó da Radiciação e Potenciação”. A turma foi dividida novamente em três grupos, sendo dois de cinco alunos e um com seis alunos. Cada grupo recebeu suas peças e jogavam aluno contra aluno, dentro de cada grupo. Com o auxílio de um dominó, cujas peças contemplavam expressões envolvendo radicais e potências, os alunos iam unindo as peças usando as propriedades da radiciação e da potenciação. O jogo começou com uma primeira peça na mesa, a partir desta, cada estudante encaixava outra com o resultado correspondente. (Figura 2). Vencia o jogo aquele aluno que usasse todas as peças primeiro.



Figura 2 – Jogo “Dominó da Radiciação e Potenciação”

Fonte: acervo das autoras (2016)

Potenciação Floral – A turma foi dividida em três grupos, dois grupos com cinco

alunos e um grupo de seis alunos. O jogo acontecia dentro de cada grupo, com os alunos jogando uns contra os outros (Figura 3). Para jogar, eles precisavam aplicar e diferenciar propriedades de potenciação. As peças do jogo eram 6 “miolos” com potências e 30 “pétalas”, contendo propriedades que levassem ao termo do miolo. Cada aluno recebeu cinco pétalas e um miolo, e uma de cada vez retirava uma peça do jogador ao lado. Vencia quem montasse primeiro sua flor.



Figura 3 – Jogo “Potenciação Floral”

Fonte: acervo das autoras (2016)

Bingo das Potências – Quinze alunos participaram deste jogo, jogando individualmente uns contra os outros. Todos receberam cartelas que continham valores correspondentes a potências contidas em fichas a serem sorteadas pela acadêmica. Quando sorteada a ficha, a acadêmica apresentava a potência no quadro e o jogador deveria marcar na cartela os resultados. Delimitou-se trinta segundos para que os alunos resolvessem cada potência (Figura 4). Foi acordado que venceriam aqueles que completassem primeiro as duas diagonais da cartela, o contorno da cartela, e a cartela completa.



Figura 4 – Jogo “Bingo das Potências”

Fonte: acervo das autoras (2016)

Caminho Sinalizado - Potenciação e Radiciação – A turma foi dividida em três grupos, dois grupos de seis alunos e um grupo com cinco alunos. O jogo acontecia dentro de cada grupo, e os alunos jogavam individualmente uns contra os outros. Todos os grupos receberam uma trilha e cada jogador um marcador. O aluno deveria se posicionar no ponto de partida e avançar a quantidade de casas indicada no dado (Figura 5). O aluno, ao ocupar a casa, deveria resolver a operação indicada nela. Se resolvesse corretamente ficava na casa, se errasse voltaria à posição anterior. Além de ser necessário resolver as questões para avançar no jogo, o participante deveria respeitar os sinais de trânsito contidos na trilha.

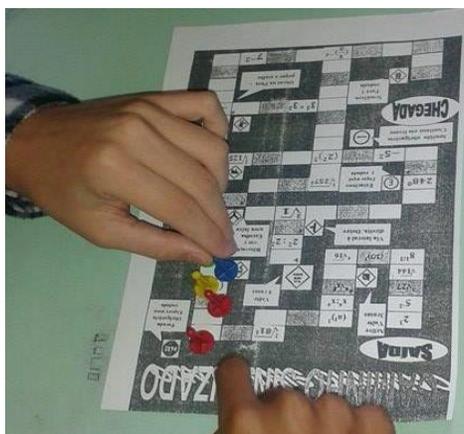


Figura 5 – Jogo “Caminho Sinalizado – Potenciação e Radiciação”

Fonte: acervo das autoras (2016)

A sequência de jogos foi abordada no formato de oficinas. Uma oficina é definida por Afonso (2002, p. 2) como “um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar”.

Antes de iniciar as atividades com os jogos, foi aplicado um teste, visando descobrir os conhecimentos dos alunos acerca do conteúdo a ser abordado na intervenção. Posteriormente, esses dados foram confrontados com os resultados obtidos no mesmo teste após a sequência de jogos. O objetivo de aplicação dos testes foi quantificar se havia algum ganho no entendimento deles sobre o conteúdo de potenciação e radiciação a partir da aplicação dos jogos. Outros dados da pesquisa foram reunidos a partir de instrumentos como: registros em um diário de bordo, atividades realizadas pelos alunos e fotos.

Os registros no diário de bordo foram feitos a partir da observação das dificuldades dos alunos em relação à realização das duas operações durante as atividades propostas. De acordo com Lüdke e André (1986, p.25), “a observação possibilita um contato pessoal e

estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. O desempenho dos alunos durante os jogos também foi fonte de produção de dados. A metodologia para analisar os dados, reunidos por meio das observações registradas no diário de bordo da acadêmica, foi qualitativa e baseada na análise de conteúdo.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo, enquanto método, compõe-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens. Este conjunto de técnicas é dividido em três etapas. A primeira é uma pré-análise, sendo uma etapa de organização do material que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais. Consiste na escolha dos documentos a serem analisados, na formulação das hipóteses e dos objetivos, e na “elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. A segunda etapa é a exploração do material, que consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise. A terceira etapa é definida pelo tratamento e a interpretação dos resultados obtidos. Os resultados dos testes foram analisados quantitativamente, usando uma análise estatística simples.

RESULTADOS

A primeira oficina baseou-se em um teste em que se buscou identificar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do conteúdo de potenciação e radiciação. Não foi necessário que o aluno colocasse nome em sua folha, já que os dados seriam analisados como um conjunto, com objetivo único de conhecer as dificuldades dos estudantes, a fim de trabalhá-las nos jogos, e também comparar a média deste primeiro teste com a média do teste aplicado após a sequência de jogos. De acordo com as respostas às questões do teste inicial, foi possível diagnosticar várias dificuldades dos estudantes. Entre elas:

Efetuar a multiplicação entre potências de mesma base $\rightarrow 2^3 \cdot 2^2$
Efetuar a divisão entre potências de mesma base $\rightarrow 3^3 : 3^2$
Calcular potências com expoente e/ou base negativas $\rightarrow (-2)^{-3}$
Calcular potência de potência $\rightarrow (4^2)^3$
Determinar o valor da potência com expoente fracionário $\rightarrow 25^{\frac{1}{2}}$
Determinar o valor de raízes quadradas de números que não são quadrados perfeitos $\rightarrow \sqrt{5}$
Determinar o valor de raízes com índice maior que dois $\rightarrow \sqrt[7]{78125}$

Quadro 1- Dificuldades diagnosticadas no teste 1

Fonte: Autoras (2016)

Para realização do primeiro jogo “Construindo com Expoentes Negativos”, solicitou-se que a turma se dividisse em três grupos. Como o jogo baseava-se em completar um quadro organizado pela acadêmica, cada grupo respondia uma vez. Foi acordado que a cada vez um integrante diferente completaria o quadro, para que não fosse somente um do grupo a responder. No decorrer do jogo, surgiram algumas dúvidas, então, quando necessário, eram explicadas algumas propriedades das potências, de maneira que fossem lembradas as propriedades dessa operação.

A partir das anotações no diário de bordo, e vindo ao encontro dos dados obtidos no teste 1, foi possível constatar que os estudantes tinham dificuldades quanto a questões de multiplicação de potências de mesma base. O jogo exigia que os alunos trabalhassem com a propriedade de multiplicação de potências de mesma base representada em linguagem matemática como: $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$

Porém, o que se observou, foi que eles preferiam resolver cada potência separadamente, e depois efetuar a multiplicação, chegando ao produto como resultado, e não a uma potência, como esperado. O mesmo ocorreu quando se trabalhou divisão de potências de mesma base. A expectativa era que eles usassem a propriedade $a^m : a^n = a^{m-n}$, porém não era o que acontecia. Para que os alunos chegassem ao resultado desejado, a acadêmica propôs que apresentassem o resultado em forma de potência. Através da busca de anotações em seus cadernos, e com ajuda de todos os integrantes do grupo, os alunos lembraram as propriedades, e gradativamente, resolveram às questões propostas da forma solicitada.

O jogo “Dominó da Radiciação”, foi adaptado para “Dominó da Potenciação e Radiciação”. A turma se dividiu em grupos novamente, com o mesmo número de integrantes. Notou-se, contudo, que um dos grupos resolveu jogar de uma forma diferente da esperada. Em vez de distribuir as peças entre os jogadores e jogarem uns contra os outros, eles decidiram colocar todas as peças na mesa e resolver as operações em grupo. Após ligar todas as peças, dividiram-nas novamente e jogaram da forma tradicional, competindo uns com os outros. Neste jogo, percebeu-se a dificuldade dos alunos em resolver raízes de potências, em que o expoente da potência tinha mesmo valor do índice. O que faziam, novamente, era resolver a potência e depois extrair a raiz. Com o passar da atividade, notaram que o valor da raiz da potência era o mesmo da base da potência. Outra dificuldade encontrada neste jogo foi em relação a potências com base negativa. Quando não encontravam o resultado correspondente nas peças, eles notavam que havia algo errado. Após pesquisarem em seus cadernos, e com auxílio da acadêmica (sempre que necessário), lembravam a propriedade que afirma que o resultado de uma potência de base negativa depende do expoente. Se for par, o resultado é positivo, se for ímpar é negativo (BIANCHINI, 2011). Foi possível observar, neste jogo, as dificuldades em potências com expoente negativo, e também em raízes com índices maiores que dois. No caso do expoente negativo, também com auxílio dos colegas e das anotações nos próprios

cadernos, os estudantes conseguiram chegar ao resultado desejado. Já nas raízes com índices maiores que dois, chegaram aos resultados a partir da tentativa e erro. A acadêmica estava presente durante todos os jogos, porém houve uma preocupação em não adiantar respostas aos estudantes, mas sim indagá-los a fim de encaminhá-los a pensar como chegar aos resultados desejados.

No jogo “Potenciação Floral”, os alunos se dividiram, novamente, em três grupos, sendo dois com cinco alunos e um com seis alunos. Registra-se que este foi o jogo em que os alunos encontraram maior dificuldade para compreender as regras. Ao perceber o problema, a acadêmica os auxiliou. Novamente um grupo resolveu jogar de maneira diferente, resolvendo primeiramente as “flores” juntos, para depois jogarem utilizando as regras do jogo. A maior dificuldade encontrada neste jogo foi com relação à apresentação das propriedades em linguagem matemática, pois todas as “pétalas” apresentavam as propriedades usando essa linguagem. O “miolo” de cada flor continha também letras e números, e os estudantes deveriam colocar as pétalas com as propriedades correspondentes ao miolo. Para solucionar a questão, os estudantes resolveram as potências de todas as “flores” juntos, para que assim pudessem se ajudar. Quando um encontrava dificuldades, o colega explicava. Quando necessário, a acadêmica intervinha e os auxiliava. Depois de resolver todas as potências contidas nas “flores”, distribuíram as peças e jogaram novamente competindo uns contra os outros.

O “Bingo das Potências” foi o jogo em que houve mais interesse, com participação significativa dos estudantes, que faziam perguntas e corrigiam suas potências com intuito de verificar se haviam acertado ou não, para assim marcarem suas cartelas. Houve premiação para os alunos que completaram primeiro as duas diagonais da cartela, o contorno da cartela e a cartela completa.

No “Bingo das Potências” foi possível notar uma grande melhora dos estudantes em relação à compreensão e a desenvoltura em realizar os cálculos de potência. Pelo fato de terem esclarecidas grande parte das suas dúvidas nos jogos anteriores, os alunos já haviam compreendido muitas propriedades e definições que antes não sabiam. O maior desafio neste jogo foi resolver potências em um período de tempo relativamente curto, que era de trinta segundos. Não houve nenhum imprevisto nem interrupção, o que leva a acreditar que todos conseguiram resolver as potências propostas no jogo.

O último jogo desenvolvido foi o “Caminho Sinalizado – Potenciação e Radiciação”. Novamente, a turma dividiu-se nos mesmos grupos. O jogo baseava-se em uma trilha com perguntas de potências no “caminho”. Ao parar em uma casa o estudante deveria resolver a questão, se acertasse permaneceria na casa, se errasse deveria voltar à casa anterior. Além das potências, a trilha, também, apresentava sinais de trânsito, que deveriam ser respeitadas.

Durante o jogo surgiram dúvidas de como resolver, por exemplo, . Não conseguiam compreender como se resolve a potência quando os números são elevados a um expoente

fracionário. No momento que surgiam essas dúvidas, a acadêmica os esclareceu, explicando as propriedades da potenciação a partir de demonstrações no quadro branco da sala de aula. Após analisar exemplos como o exposto acima, foi possível aos alunos compreender que quando escrevemos um número com potência fracionária, é necessário levar em conta a seguinte representação: *O numerador da potência corresponde ao expoente do número que está na base e o denominador da potência corresponde ao grau da raiz.*

Após o término da sequência dos cinco jogos, como ainda restasse algum tempo para o final da aula, um dos estudantes propôs usar o mesmo princípio do último jogo para “brincar” com futebol de dedo. Ao fazer gol, este só valeria se o jogador acertasse uma potência ou um radical. Foram escritas, então, algumas potências e radicais em uma folha para que fossem sorteadas.



Figura 6 – Jogo “Futebol de Dedos”

Fonte: acervo das autoras (2016)

As regras do jogo foram as mesmas do jogo “Caminho Sinalizado – Potenciação e Radiciação”. Não foi observada nenhuma dificuldade neste último jogo, proposto pelos próprios alunos.

Ao final das atividades, foi aplicado um segundo teste, no mesmo formato do primeiro, com a finalidade de confrontar os dados obtidos antes e após os jogos. No primeiro teste estavam presentes nove alunos. O teste tinha peso 10, e a média da turma ficou em 4,85 pontos. Já no segundo teste, estavam presentes dezesseis alunos. O teste tinha peso 10 e a média da turma ficou em 7,40 pontos. O segundo teste seguiu o mesmo modelo do primeiro, ou seja, as propriedades e definições necessárias para resolver o segundo teste eram as mesmas necessárias para resolver o primeiro. Abaixo uma tabela com as notas dos estudantes e as médias do teste 1 e do teste 2.

Nº de alunos	Teste 1	Teste 2
1	1,66	5,36
2	5,36	9,80
3	5,74	8,55
4	4,34	5,20
5	9,70	9,80
6	3,83	8,36
7	7,27	8,40
8	2,04	10,0
9	3,70	5,70
10		5,70
11		8,52
12		6,78
13		5,36
14		5,55
15		7,00
16		8,36
Total	43,64	118,44
Média	4,85	7,40

Quadro 2 - Pontuação dos alunos no primeiro teste e segundo teste e média final.

Fonte: Autoras (2016)

É possível analisar, a partir dos dados no quadro, que no teste 1 os estudantes acertaram 48,48% das questões. No teste 2, os estudantes acertaram 74,02% do total. Fazendo uma análise quantitativa da evolução de conhecimento dos estudantes, pode-se afirmar que houve um aumento de 52,58% no número de acertos no segundo teste em relação ao primeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo de potenciação e radiciação é base para vários outros cálculos matemáticos necessários para a continuidade dos estudos em nível médio e superior. Pode-se constatar na investigação que os estudantes ainda possuem várias dúvidas sobre essas operações, mesmo estando no primeiro ano do Ensino Médio, sendo importante e necessário buscar diagnosticar, esclarecer e minimizar tais dúvidas.

O uso de ferramentas e abordagens não convencionais em sala de aula pode ser um forte aliado quando se busca preencher lacunas no conhecimento. O uso de jogos pode

constituir uma destas ferramentas. Foi possível concluir, a partir dos dados reunidos tanto nos testes quanto no desempenho dos alunos no decorrer dos jogos, que eles conseguiram compreender e esclarecer dúvidas sobre propriedades e definições dos conteúdos de potenciação e radiciação. Além disso, no quarto jogo foi possível notar uma melhora significativa do conhecimento dos estudantes, já que nos jogos anteriores encontravam muitas dificuldades em resolver as questões propostas. Já no bingo isso não ocorreu, apesar de as questões deste quarto jogo terem o mesmo grau de dificuldade dos anteriores.

Ressalta-se que é necessário ter cuidado ao utilizar jogos matemáticos para retomar conteúdos para que não se perca o foco da atividade, que é a aprendizagem e não a competitividade. Cada conteúdo se adapta melhor a determinada metodologia, cabe ao professor avaliar qual será mais eficiente para determinado conceito e público. Sugere-se para futuras pesquisas, investigar a formação de professores no uso de metodologias diferenciadas, em especial o uso de jogos no ensino da Matemática.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lúcia. **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHINI, Edwaldo. **Matemática**. 7. Ed. São Paulo: Moderna, 2011.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Sílvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2014.

FELTES, Rejane Zeferino. **Análise de erros em potenciação e radiciação**: um estudo com alunos de Ensino Fundamental e Médio. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: 3. ed. Positivo, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184 p.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série**. 1. Ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIS, Maria Ignez; MILANI, Estela. **Caderno do Mathema – Jogos de Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAPÍTULO 10

ANÁLISE SOB A ÓTICA DAS EMPRESAS DO SETOR DA CONSTRUÇÃO CIVIL NA REINserÇÃO PROFISSIONAL DO EGRESSO DO SISTEMA PRISIONAL

Data de aceite: 01/06/2022

Fernando da Costa Barros

<http://lattes.cnpq.br/5919634679601714>

<https://orcid.org/0000-0003-4089-1664>

Ceile Cristina Ferreira Nunes

<http://lattes.cnpq.br/7557934932698757>

RESUMO: A reinserção dos egressos do sistema prisional no mundo do trabalho tornou-se um grande desafio na atualidade. Identificar os fatores que dificultam sua recolocação profissional, assim como a compreensão da necessidade das organizações no processo de recrutamento, torna-se uma oportunidade de propor meios que busquem a qualificação profissional, bem como na geração de oportunidade de trabalho no setor da construção civil. Este estudo tem por objetivo analisar o perfil do egresso sob a ótica das empresas privadas do setor da construção civil, no processo que tange à reinserção no mundo do trabalho na região de Piumhi-Minas Gerais e nas áreas adjacentes municipais. Foram realizadas pesquisas bibliográficas para compreensão do tema, nas quais adotou-se o questionário como método de coleta de informações, proveniente das empresas interligadas ao setor. Por meio da coleta e análise de dados obtidos, constatou-se que a Engenharia Civil corresponde à atividade mais atuante na região. Entretanto, apurou-se que um dos fatores que impossibilita no processo de contratação está associado à reincidência criminal. Por meio da análise, pôde-se identificar que a qualificação

profissional proporciona maiores oportunidades de reinserção no mercado profissional. Em decorrência da evolução deste estudo, pelo fato de a pesquisa de campo encontrar-se em fase de coleta de dados, os resultados apresentados e discutidos são embrionários, necessitando ainda diversas ações para aumentar a consistência dos resultados. Ao final desta pesquisa, espera-se identificar o comportamento das empresas regionais sobre os egressos, assim como forma de propor novos meios de capacitação, para que se tornem alternativas na reinserção profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Construção Civil. Egresso. Reinserção. Mundo do trabalho.

INSTRUCTIONS FOR PREPARATION AND SUBMISSION OF WORKS TO THE SCIENTIFIC COMMITTEE OF XLVI BRAZILIAN CONGRESS OF ENGINEERING EDUCATION

ABSTRACT: The reintegration of prisoners from the prison system into the labor market has become a major challenge today. Identifying the factors that prevent us from returning to work, as well as understanding the need of organizations in the recruitment process, becomes an opportunity to propose means that seek qualification in the profession, as well as the generation of job opportunities in the sector. The objective of this study is to analyze the profile of prisional system's egresses from the perspective of private companies in the civil construction sector, in the process related to the reintegration into the labor market in the Piumhi-Minas Gerais region and adjacent municipal areas. Bibliographical research was carried out

to understand the topic, in which the questionnaire was adopted as a method of collecting information, from the companies linked to the sector. Through the collection and analysis of data obtained, it was verified that Civil Engineering corresponds to the most important activity in the region. However, it was found that one of the factors that makes it impossible in the hiring process is associated with criminal recidivism. Through the analysis, it was possible to identify that the professional qualification provides greater opportunities of reintegration in the professional market. As a result of the evolution of this study, because the field research is in data collection phase, the results presented and discussed are embryonic, requiring several actions to increase the consistency of the results. At the end of this research, we hope to identify the behavior of the regional companies on the prisional system's egresses, as well as the means to propose new training courses, so that they become alternative means of criminal reintegration, besides supplying the needs of the civil construction.

KEYWORDS: Civil Construction. Egress. Reinsertion. Job market.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Andrade *et al* (2015), as instituições penitenciárias têm o papel de reeducação, por meio do conjuntos de atividades que visem à reabilitação do egresso, de modo a propiciar condições para o seu retorno e convívio social. Entretanto, para que o processo de reeducação torne-se eficiente, há a necessidade de uma infraestrutura humana, que propicie um ambiente adequado no processo.

A realidade do Sistema Penitenciário Brasileiro tornou-se complexa pela problemática da insuficiência de vagas em atividades alternativas para ressocialização, impossibilitando que todos tenham acesso às oportunidades de estudo e trabalho nas próprias unidades penais (OLIVEIRA & CARNEIRO, 2017). Em 2011, o Brasil apresentava aproximadamente 500 mil detentos que cumpriam pena, contudo, para que retornem à sociedade de forma digna, torna-se necessário que o Estado crie mecanismos efetivos de reinserção, nos quais, seja possível o regresso dessas pessoas à sociedade como cidadãos, conscientes de sua dignidade e obrigações (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2011).

Para Tomé (2011), sem os amparos sociais estabelecidos por lei, a liberdade torna-se um fator insuficiente, mediante a necessidade de um emprego digno, oportunidades de estudo, aceitação pela família e pela sociedade, como meio de se sentir reinserido na sociedade, caso contrário, não haverá uma readaptação efetiva, o que facilita a volta ao crime.

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (2011), o Estado, assim como a sociedade, têm o importante papel, no que tange à criação de políticas públicas e ações sociais que permitam o recomeço e, paralelamente, propiciem a conscientização daquele que errou, de modo que passe ele a entender qual sua função, seus deveres e direitos diante da coletividade na qual passará, novamente, a conviver.

Com o Decreto nº 9.450/2018 institui-se uma nova Política Nacional de Trabalho

no âmbito do Sistema Prisional, que fixa nos editais de obras públicas de contratação de serviços e engenharia com o valor acima de R\$ 330 mil, exigindo ao licitante a conta de uso da mão de obra composta por ex-presidiários ou de presidiários em regime semiaberto (BRASIL, 2018). Contudo, para que haja uma efetividade das ações públicas, torna-se necessário enfoque sob empresas que se encontram envolvidas no processo, a fim de verificar a realidade, percepção e necessidade das empresas nesse setor.

Para Silva (2001), a produção de conhecimentos científicos, por meio de estudos e pesquisas setoriais, consiste em uma forma de a empresa exercer suas responsabilidades sociais, fornecendo dados confiáveis sobre o seu setor para subsidiar a formulação de políticas públicas e para o planejamento, assim como de suas próprias ações e de sua área de atuação.

Diante do exposto, este estudo consiste na análise da situação do mundo do trabalho para os egressos do sistema prisional. Com a coleta das informações, serão levantados dados que possibilitarão um estudo acerca da realidade vivenciada pelos egressos do sistema prisional e de sugestões de qualificação profissional que os capacitem a ocupar vagas não preenchidas no setor da construção civil.

2 | METODOLOGIA

O método científico consiste em um “conjunto de atividades sistemáticas e racionais, que com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, P. 65).

Como delimitação de estudo, foram analisadas empresas que atuam nas seguintes áreas: construtoras, escritórios de engenharia civil, segurança do trabalho e escritórios de arquitetura e urbanismo, assim como empresas que atuam na confecção de estruturas metálicas, locação de equipamentos e marcenaria.

Na pesquisa de campo, adotou-se como instrumento o questionário estruturado, composto por 15 questões, sendo 4 questões relacionadas à composição da política de emprego e 11 questões relacionadas ao ponto de vista da organização sobre a atuação profissional do egresso no mundo do trabalho. Por ser um questionário objetivo, optou-se por um número reduzido de questões para obter maior resultado no processo de retorno.

Por meio de Associação Comercial e Industrial de Piumhi, com as associações comerciais dos municípios adjacentes, foram constatadas que 47 empresas estão registradas no ramo da construção civil. Os dados foram submetidos a técnicas de classificação, discutidos e analisados pelo referencial teórico selecionado.

Atualmente, os questionários já foram aplicados em 27% das empresas que compõem esse segmento de setor. Para critério e validação dos dados, foi estipulado, inicialmente, 70% das respostas como margem de confiança, para que a amostra seja

relevante nos resultados obtidos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram coletadas informações nas organizações atuantes no mercado da construção civil, que mostram que 46% das empresas atuam no segmento de Engenharia Civil, seguido por Construtoras, sejam elas parcerias dos escritórios de engenharia ou autônomas.

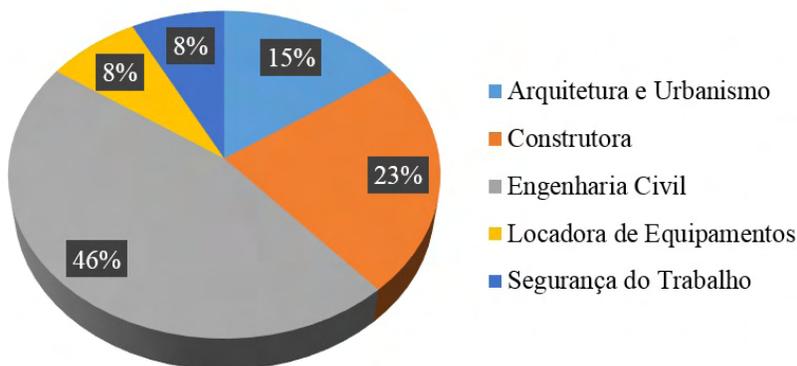


Figura 1 – Ramo de atividade

Fonte: Autoria própria.

Quanto à distribuição nos municípios, a maior parte das empresas que compõe o setor encontra-se localizada no município de Piumhi. Esse fato ocorre, pelo número da população local, segundo o último Censo em 2010, Piumhi registrou uma população de 31.883 pessoas (IBGE, 2010).

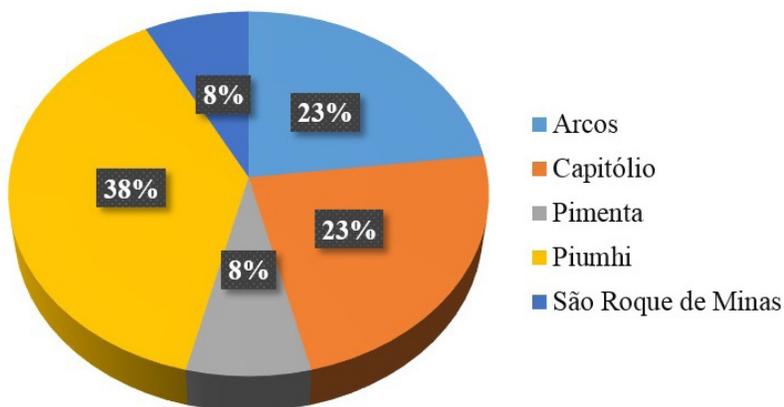


Figura 2 – Distribuição do setor no município

Fonte: Autoria própria.

Em relação ao tempo de permanência dos setores da construção civil nas regiões listadas, esse cenário vem se modificando com o passar do tempo, com a evolução e industrialização nas microrregiões que favorecem o desenvolvimento e estabilização das empresas nesses setores. Segundo pesquisa Demografia das Empresas divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi constatado que a sobrevivência das empresas tem ligação com seu porte, e que após cinco anos de entrada no mercado, apenas 31,3% das empresas sem pessoal assalariado sobreviveram, já as empresas que contavam com nove pessoas assalariadas, correspondia a 57,8%, nas companhias com dez ou mais pessoas assalariadas, correspondia a 67,1% (BÔAS, 2017).

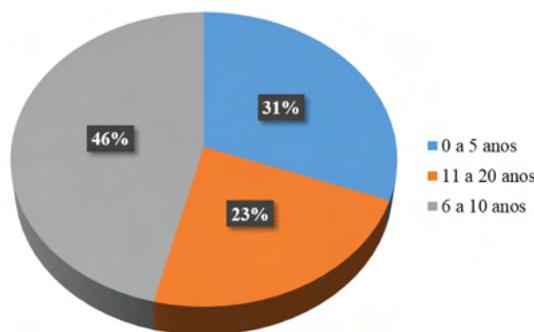


Figura 3 – Tempo de atuação no mercado.

Fonte: Autoria própria.

Outro fato que chama atenção consiste no número de funcionários, em que, mediante o questionamento com as organizações, o número de colaboradores é refletido não apenas a demanda de projetos na região, mas pela falta de qualificação para determinadas funções específicas, que incluem o ramo da engenharia.

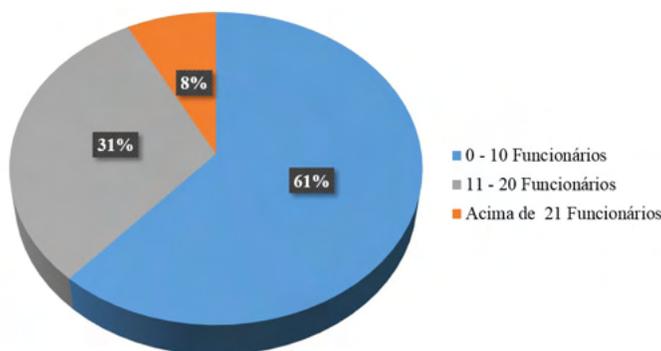


Figura 4 – Quantidade de funcionários

Fonte: Autoria própria.

Os dados apresentados na tabela (Tabela 1) correspondem às perguntas relacionadas à percepção das empresas em relação à atuação profissional do egresso do sistema carcerário. Por meio dos resultados obtidos, foi constatado que maior parte das organizações acredita que a profissionalização torna-se uma ferramenta essencial na recuperação do indivíduo, contudo, mesmo conhecendo os benefícios fiscais e sociais, todas as empresas acreditam que existe preconceito, ao mesmo tempo em que não tomam iniciativas para a diminuição das desigualdades no processo de recrutamento.

Indicador	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
5- Você acredita que a reinserção de detentos e ex-detentos no mercado do trabalho faz com que eles não retornem à criminalidade?	92	8	100
6- Você conhece algum benefício tributário, quando se contrata um ex-detento?	77	23	100
7- Você acredita que existe diferença de produtividade de funcionários ex-detentos para os demais funcionários?	92	8	100
8- Você acredita que existe diferença de disciplina de funcionários ex-detentos para os demais funcionários?	77	23	100
9- A empresa já contratou algum ex-detento?	0	100	100
10- Você acredita que existe algum tipo de preconceito com ex-detentos?	100	0	100
11- A empresa toma iniciativas para a diminuição das desigualdades sociais, como no processo de contratação de ex-detentos?	0	100	100

Tabela 1 – Ótica das empresas do setor da construção civil sobre a atuação profissional do egresso

Fonte: Autoria própria.

Ao questionar as empresas sobre fatores que impedem os egressos de se inserirem no mercado, alguns líderes questionaram a importância de ações públicas que tange à inscrição profissional para os egressos, e que na região pesquisada, as empresas estão sendo obrigadas a fazer o papel do poder público. Contudo, foi constatado que a falta de qualificação, seguida pela reincidência ao crime, são alguns dos fatores limitadores no processo de contratação.



Figura 5 – Liste quais os fatores que impedem ex-detentos de reinserir no mercado do trabalho. (Marque mais de uma alternativa)

Fonte: Autoria própria.

Ao questionar a admissão do egresso na organização, dentre as determinadas necessárias, a ocorrência da qualificação profissional para o cargo de atuação torna-se uma das questões mais levantadas.

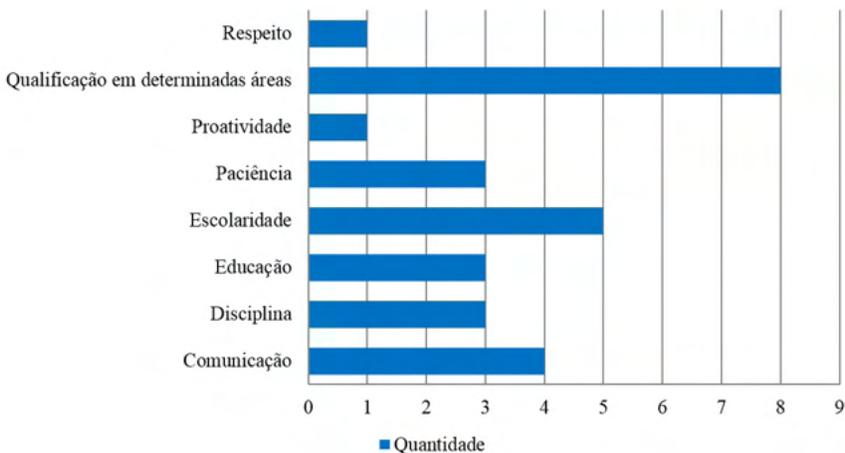


Figura 6 – Em relação à atuação profissional dos ex-detentos, o que você acha que é necessário para admiti-lo? (Marque mais de uma alternativa)

Fonte: Autoria própria.

Por meio do questionamento a respeito das áreas de aperfeiçoamento que estão ausentes no mercado do trabalho, os entrevistados informaram que a capacitação

profissional está sendo exigida cada vez mais, assim como conhecimento técnico por parte do profissional, de modo que ele possa se manter nesse cenário.

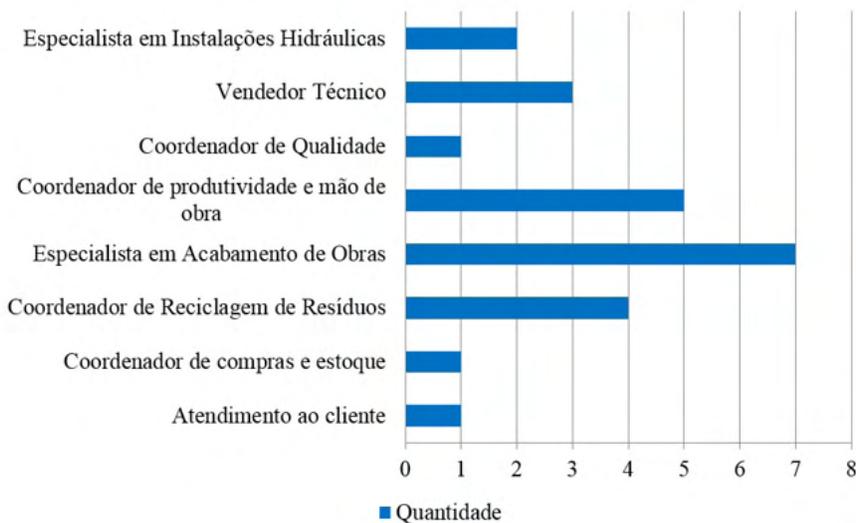


Figura 7 – Qual a área de aperfeiçoamento que mais falta no mercado do trabalho, na hora de contratar? (Marque mais de uma alternativa)

Fonte: Autoria própria.

Segundo os entrevistados, dentre as vagas que não foram preenchidas por falta de qualificação, as áreas de acabamento de obras e de vendas propiciam inserção imediata no mercado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência da disseminação e evolução do estudo, almeja-se a conscientização sobre a importância da empregabilidade dos egressos do sistema prisional, assim como a importância da participação das empresas como geradoras de oportunidades e meios de diminuir a reincidência criminal. Como resultado, espera-se que seja possível elaborar um panorama sobre fatores limitantes da atuação profissional nas cidades pesquisadas.

O estudo é baseado na análise preliminar da coleta de dados obtidos durante o processo de aplicação dos questionários, os resultados apresentados e discutidos são embrionários, necessitando de novas ações para aumentar a qualidade dos resultados, para o qual se pretende dar continuidade no processo de coleta de dados.

No desenvolvimento da pesquisa foi possível avaliar o cenário regional sobre as alternativas de trabalhos desenvolvidos por egressos. Com isso, identificar as necessidades de qualificação profissional, com o intuito de melhorar a percepção das empresas

relacionadas ao setor da construção civil, em relação contratação desses profissionais.

A priori, espera-se que a pesquisa seja capaz de fomentar as mudanças na percepção das organizações e nas inter-relações que estão voltadas para a responsabilidade social, de modo que aumentem as oportunidades de trabalho para os egressos e garantam chances de terem uma profissão e uma reinserção digna na sociedade.

Acredita-se que oportunidades profissionais proporcionadas por cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) irão proporcionar atendimento às demandas dos setores produtivos, em consonância com a realidade regional.

AGRADECIMENTOS

Aos orientadores e às empresas que contribuíram para a pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carla Coelho de; JÚNIOR, Almir de Oliveira; BRAGA, Alessandra de Almeida; JAKOB, André Codo; ARAÚJO, Tatiana Daré. **O desafio da reintegração social do preso: uma pesquisa em estabelecimentos prisionais**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990. (Texto para Discussão, n. 2095).

BÔAS, Bruno Villas. **Maioria das empresas fecha as portas após cinco anos, diz IBGE**. São Paulo, 4 out. 2017. Disponível em:< <https://www.valor.com.br/brasil/5144808/maioria-das-empresas-fecha-portas-apos-cinco-anos-diz-ibge> > Acesso em 28 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.450, de 24 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Trabalho no âmbito do Sistema Prisional, voltada à ampliação e qualificação da oferta de vagas de trabalho, ao empreendedorismo e à formação profissional das pessoas presas e egressas do sistema prisional. **Diário Oficial**: seção 1, Brasília, DF, v.1, p. 1, 25 jul. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Cartilha do Empregador**. Disponível em:< http://www.cnj.jus.br/images/programas/comecar-de-novo/campanha-2011/cartilha_do_empregador.pdf > Acesso em 28 abr. 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4a edição. Rio de Janeiro, RJ. Editora LTC, 2008.

BRASIL, IBGE. **Censo demográfico, 2010**. Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/piumhi/panorama> > Acesso em 28 abr. 2019.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010, p.65.

OLIVEIRA, Gláucio Araújo de; CARNEIRO, Carolina Regina Bonin. **A ressocialização do preso pelo estudo e trabalho profissionalizante**. Revista eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região, Curitiba, PR, v. 6, n. 60, p. 31-40, jun. 2017.

SILVA, Roberto da. **O que as empresas podem fazer pela reabilitação do preso**. São Paulo: Instituto Ethos, 2001.

TOMÉ, Stella Maria Gomes. **O processo de reinserção social de apenados: uma análise comparativa de trajetórias de vida.** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Viçosa, MG, Brasil. Disponível em: <<http://locus.ufv.br/handle/123456789/3404>>. Acesso em 2 de outubro de 2018.

VASCONCELLOS, Márcia. **A Lei de Execução Penal e a questão da assistência ao egresso.** Âmbito Jurídico, Rio Grande, n. 12, fev. 2003. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3404>. Acesso em 28 abr. 2019.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação (2021) e Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor EBTT efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU (UEFS/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Atletas 20, 21, 22, 23, 24

Autocuidado 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48

C

Construção civil 93, 95, 96, 97, 98, 101

Contexto social 36, 40, 45

Cooperação ao desenvolvimento 55

Covid-19 20, 21, 22, 24, 47

D

Direitos humanos 1, 2, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 27, 29, 34, 35, 50, 55, 56, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 67

Discriminação das mulheres 1

E

Educação infantil 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79

Egresso 93, 94, 95, 98, 99, 100, 102

Ensino Médio 62, 80, 81, 82, 83, 91

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 34, 35, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 80, 83

Estratégias de ensino 68

Extensão 25, 30, 50, 103

F

Floresta 26, 35

G

Gênero 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 50, 51, 52, 54, 68, 70

J

Jogos matemáticos 80, 92

L

Literatura infantil 68, 69, 70, 72, 75, 78, 79

M

Masculinidade hegemônica 50, 51, 52, 53

Masculinidades 50, 54

Maternidade 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34

Mindfulness 36, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48

Mulheres 1, 2, 3, 5, 10, 11, 13, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 50, 51

Mundo do trabalho 2, 93, 95

P

Pandemia 20, 21, 22, 23, 24, 52

Pluralidade 14, 15, 16, 17, 47

Política 7, 10, 14, 15, 16, 17, 19, 28, 29, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 94, 95, 101

Política migratória 55, 63, 65

Potenciação 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Práticas educativas 1, 2, 12

Profissionais 6, 9, 20, 21, 22, 24, 29, 30, 31, 33, 36, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 72, 73, 77, 101

R

Radiciação 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Reinserção 93, 94, 98, 101, 102

S

Silvicultura 26, 29

V

Violação dos direitos humanos 1, 2, 12

CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos
e resultados empíricos

2

-  www.arenaeditora.com.br
-  contato@arenaeditora.com.br
-  [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)
-  www.facebook.com/arenaeditora.com.br



CIÊNCIAS HUMANAS:

Desafios metodológicos
e resultados empíricos

2

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

